



abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

19

2021

1º Semestre



abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 19
1º Semestre de 2021
Publicado em novembro de 2021



Diretoria da ABH (2020-2022)

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)
Presidente

Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)
Vice-presidente

Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)
1ª secretária

Leandra Cristina Oliveira (UFSC)
2ª secretária

Wagner Monteiro Pereira (UERJ)
1ª tesoureiro

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)
2ª tesoureiro

Edição eletrônica da Revista *abehache* - Novembro de 2021

Revisão, diagramação, capa e arquivamento eletrônico: João Paulo Zarelli Rocha

Comissão Editorial

Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)	Wagner Monteiro Pereira (UERJ)
Andrea Galvão de Carvalho (Col. Pedro II)	Darío Gómez Sánchez (UFPE)
Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)	Fernanda Tonelli (IFSP)
Flávia Karolina Lima (IFMT)	Jorge Hernán Yerro (UFBA)
Larissa C. A. Oliveira Benedini (IFSP)	Luiza Santana Chaves (UFMG)
Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)	

E-mail: revista.abh@gmail.com

Conselho Editorial

Ana Maria Camblong	Univ. Nacional de Misiones, Argentina
Azucena Palacios	U. Autónoma de Madrid, Espanha
Bernard Sicot	Université Paris X — Nanterre, França
Elisa Amorim	UFMG, Brasil
Enrique Foffani	Univ. Nacional de Rosario, Argentina
Heloísa Pezza Cintrão	USP, Brasil
Jens Andermann	Universität Zürich
Jorge Diaz Cintas	Imperial College London, Reino Unido
José Carlos Sebe Meihy	USP, Brasil
José Ribamar Bessa Freire	UERJ / UNIRIO, Brasil
Julio Pimentel Pinto	USP, Brasil
Julio Rodríguez Puértolas	U. Autónoma de Madrid, Espanha
María Elena Placencia	Birkbeck, University of London, Reino Unido
Mirta Groppi	USP, Brasil
Oscar Diaz Fouces	Universidad de Vigo, Espanha
Pablo Rocca	Univ. de la República, Uruguai
Pablo Vila	University of Temple, EUA
Patricia Willson	El Colegio de México, México
Raquel Macciucci	Univ. Nac. de La Plata, Argentina
Silvia Cárcamo de Arcuri	UFRJ, Brasil
Silvina Montrul	Univ. de Illinois, EUA
Susana Romano Sued	Univ. Nacional Córdoba, Argentina
Susana Zanetti	Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina
Vera Sant'Anna	UERJ, Brasil
Virginia Unamuno	Conicet, Argentina
Viviana Gelado	UFF, Brasil
Walter Carlos Costa	UFSC, Brasil

Sumário

Apresentação	7
Lívia Baptista e Valdiney Lobo	

Entrevista

Entrevista con Gabriela Veronelli	10
Lívia Baptista e Valdiney Lobo	

Artigos

Por uma educação linguística decolonial do português a migrantes em fluxo transnacional forçado no Brasil	28
Tiago Alves Nunes	

Por um redimensionamento do ensino de línguas na terra de Paulo Freire	45
Fernando Zolin-Vesz	

Encaminhamentos para uma formação docente intercultural crítica e decolonial	56
Fernanda Tonelli	

Sentidos coloniais-capitalísticos e educação em línguas adicionais para crianças	70
Dayala Paiva de Medeiros Vargens	

Língua(gem): colonialidades e possibilidades decoloniais nas provas de espanhol do ENEM (2010-2020) ...	89
Gabriela Rodrigues Botelho	

Sujeitos andinos em cena: acolher, aprender e ensinar a partir de uma sensibilidade intercultural ...	111
Carla Dameane Pereira de Souza	

Um pensamento social do rap: a política decolonial do conhecimento na cultura hip-hop em contexto de genocídio antinegro	128
Lázaro de Souza Barbosa	

A metodologia colaborativa no estudo de retomada de línguas indígenas brasileiras: uma proposta metodológica e política	138
Sâmela Ramos da Silva Meirelles	

As línguas de submissão nos periódicos do Portal de Revistas USP em meio ao processo de internacionalização das universidades	157
Larissa da Silva Rosa, María Teresa Celada	

Panorama sobre os projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020)	175
Ayrton Ribeiro de Souza	

<i>Aura</i> : la novela fantástica del autor Carlos Fuentes	202
Poliana Serrão Diniz, Maria José Souza Lima	

Resenhas

Fabián Severo, <i>Noite nu norte: Poemas en Portuguol</i>	221
Ana Carolina Martins dos Santos	

Virginia Ayllón, <i>Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura</i>	226
Flavia Braga Krauss de Vilhena	

Patricia López-Gay, <i>Ficciones de Verdad</i>	231
Aline Venturini	

DOSSIÊ DECOLONIALIDADE,
RESISTÊNCIAS,
EPISTEMES E PRÁXIS:
CONTRIBUIÇÕES DO
HISPANISMO BRASILEIRO

Apresentação

O Dossiê **Decolonialidade, resistências, epistemes e práxis: contribuições do hispanismo brasileiro** reúne trabalhos que contemplam um panorama de epistemes e quadros analíticos mobilizados para compreender como a produção de conhecimentos outros (ARROYO, 2014) no campo do hispanismo brasileiro responde às complexas questões que envolvem decolonialidade, políticas linguísticas, identitárias, educação e linguagem no momento de tensionamento vivido atualmente na sociedade brasileira e mundial, com contribuições de professores e pesquisadores das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

De acordo com nossa proposta, problematizamos o modo de produzir, gerir e legitimizar conhecimentos (BAPTISTA, 2019; 2017) bem como em experienciá-los no contexto da *modernidade/colonialidade* (MALDONADO TORRES, 2008; GÓMEZ QUINTERO, 2010; GROSFUGUEL, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007). Desse modo, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial (ARGÜELLO PARRA, 2015), buscamos vias e estratégias de enfrentamento da lógica da episteme racional ocidental, sobretudo, por meio das coordenadas delineadas por um “paradigma-outro” de pensamento (MIGNOLO, 2003) no contexto de *colonialidade global*.

Em consonância com esse pensar e práxis decoloniais, os trabalhos deste dossiê sinalizam para possibilidades epistêmicas, ontológicas e praxiológicas outras, reafirmando a potencialidade de um pensamento plural e diverso, comprometido ética, cultural, política e historicamente com a conjuntura latino-americana. Assim, nos permitem intensificar e promover o diálogo, como condição necessária para a emersão e ampliação da construção de saberes decoloniais, reafirmando nosso *locus* de enunciação, qual seja, o de hispanistas brasileiros e brasileiras interessados e focados na problemática das práticas de linguagem em cenários que englobam os seguintes aspectos: os espaços de enunciação fronteiriços (STURZA, 2010), transnacionais e superdiversos (caso dos cenários de migração/diáspora); a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2016) e seus efeitos, sobretudo, no que se refere ao silenciamento de outras línguas, bem como os processos de racialização e suas repercussões nas práticas de linguagem; as políticas identitárias e seus desdobramentos na educação no contexto contemporâneo; a centralidade da linguagem e da educação para a redefinição de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) e de práticas interculturais críticas (WALSH, 2009), no confronto de práticas hegemônicas e sua relação com a produção de conhecimentos diversos; e os diferentes hibridismos e formas de hibridização (da linguagem, da cultura) e suas implicações para a educação linguística.

Este dossiê está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos uma **entrevista** que nos foi concedida pela professora e pesquisadora de estudos decoloniais,

Gabriela Veronelli (Universidade de Binghamton), na qual aborda temas relevantes para a compreensão do pensamento, da crítica e da práxis decoloniais, ademais, de compartilhar sua experiência e sua trajetória como pesquisadora. Na segunda, apresentamos uma **seção específica** com artigos relacionados à proposta da chamada, mais concretamente, ao viés decolonial e à sua materialização nas práticas de linguagem, sendo estes: “Por uma educação linguística decolonial do português a migrantes em fluxo transnacional forçado no Brasil” (Tiago Nunes/ PPGLinC-UFBA); “Por um redimensionamento do ensino de línguas na terra de Paulo Freire” (Fernando Zolin-Vesz/UFMT); “Encaminhamentos para uma formação docente intercultural crítica e decolonial” (Fernanda Tonelli/IFSP); “Sentidos coloniais-capitalísticos e educação em línguas adicionais para crianças” (Dayala Vargens/UFF); “Língua(gem): colonialidades e possibilidades decoloniais nas provas de espanhol do ENEM (2010-2020)” (Gabriela Botelho/PPGL-UFS); Sujeitos andinos em cena: acolher, aprender e ensinar a partir de uma sensibilidade intercultural (Carla Dameane de Souza/UFBA); “Um pensamento social do rap: A política decolonial do conhecimento na cultura hip-hop em contexto de genocídio negro” (Lázaro de Souza Barbosa/UEFS) e “A metodologia colaborativa no estudo de retomada de línguas indígenas brasileiras: uma proposta metodológica e política” (Sâmela Meirelles/UNIFAP). Na terceira parte, apresentamos uma **seção geral**, com os seguintes artigos: “As línguas de submissão nos periódicos do Portal de Revistas USP em meio ao processo de internacionalização das universidades” (María Teresa Celada/FFLCH-USP e Larissa Rocha/USP); “Panorama sobre os projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020)” (Ayrton Souza/PROLAM–USP/IFSP) e “*Aura*: La novela fantástica del autor Carlos Fuentes” (Poliana Serrão Diniz/UFPA e Maria José Souza Lima/UFPA). Por fim, na última seção, apresentamos as seguintes resenhas: SEVERO, Fabián. Noite nu norte: Poemas en Portuñol (Ana Santos/PPGLC-UNILA); AYLLÓN, Virginia. Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura (Flavia Krauss de Vilhena/UNEMAT) e LÓPEZ-GAY, Patricia. Ficciones de Verdad: Archivo y narrativas de vida (Aline Venturini/IFPR).

Acreditamos, assim, que a força e transcendência do hispanismo brasileiro, continuamente se redimensionam e se ressignificam, atentas aos cenários múltiplos de luta e resistência no Sul Global, rechaçando as violências epistêmicas e os seus silenciamentos e efeitos na vida das ditas periferias do mundo. Desse modo, celebramos a vida, a força dos movimentos insurgentes e a pluriversalidade como vias para a proposição de outros mundos possíveis. Saudamos, assim, as múltiplas possibilidades de mudança e de existência que nos apontam horizontes cada vez mais amplos, coloridos, abertos e densos de humanidade.

OBRIGRACIAS, aos nossos autores e autoras, pareceristas e leitores e leitoras. OBRIGRACIAS a vocês que se somam a esse projeto e desejo de possibilidades existenciais plurais, nos sendeiros que se bifurcam, das decolonialidades.

Referências

- ARGÜELLO PARRA, Andrés. Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Correo del Maestro*, Brisa Naucalpan, n. 19, vol. 226, p. 28-37, 2015. Disponível em: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html. Acesso em: 06 out. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; GOPAR, Mario Enrique López. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México. *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, p. 1-27, 2019.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Abehache*, v. 1, p. 28-47, 2017.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Ed.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- GÓMEZ QUINTERO, Juan David. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB*, Medellín, n. 1, v. 10, p. 87-105, enero-junio 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642109>. Acesso em: 06 out. 2021.
- GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, n. 4, p. 17-46, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 71-114, 2008.
- MIGNOLO, Walter. *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. [s.l.]: Ediciones Akal Sa, 2003.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.
- STURZA, Eliana R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. *Revista Pro-Posições*, v. 21, n. 3, p. 83-96, 2010.
- VERONELLI, Gabriela A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, n. 81, p. 33-58, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>. Acesso em: 06 out. 2021.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, v. 3, p. 30-59, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1>. Acesso em: 11 out. 2021.

Organização

Dr.^a. Lívia M. T. Rádis-Baptista (UFBA)

Dr. Valdiney Lobo (UNILA)

ENTREVISTA

ENTREVISTA CON GABRIELA VERONELLI

Livia Baptista (UFBA) e Valdiney Lobo (UNILA)

En este número de la *Revista abeache* dedicado a los estudios decoloniales, organizado por nosotros, nos alegra compartir con ustedes la entrevista concedida por la profesora e investigadora Gabriela Veronelli, de la Universidad Binghamton, SUNY, Estados Unidos, a quien agradecemos por su participación y el diálogo.

Gabriela Veronelli

Profesora de la Universidad Binghamton, SUNY, Estados Unidos. Investigadora Visitante del Centro de Estudios Globales y Humanidades, Universidad de Duke (EE. UU.) 2021-2022; Investigadora Asociada del BRICS Think Tank en “Multilingüismo, Ciudadanía Lingüística y Vulnerabilidad en Sudáfrica y Brasil” del Instituto Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de la Provincia de Cabo Occidental (Sudáfrica). Fue profesora del Departamento de Filosofía, Universidad de Buenos Aires (Argentina), 2015.



Gabriela Veronelli, Center for Global Studies and the Humanities, Duke University

1. Para empezar, ¿podría hablarnos un poco sobre su trayectoria académica y profesional? ¿Cómo han cambiado su perspectiva e intereses de investigación a lo largo de los años?

Mis perspectivas e intereses más que cambiar, evolucionaron. Me empieza a interesar el pensamiento latinoamericano y la teoría política latinoamericana desde temprano en mi carrera intelectual y casi inmediatamente sentí que lo que me interesaba estaba marcado por una herida colonial. En la carrera de ciencias políticas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde cursaba en la segunda mitad de la década de 1990, no encontré cursos, ni profesores, ni compañeros de estudios con los que avanzar en ese campo. Y digo que era una herida colonial y no mero desinterés, porque la falta de interés venía justificada con una despectiva negación, del tipo: “¿Qué pensamiento latinoamericano? Eso no existe.” O, “Teoría política ¿qué?” O, “¿Para qué te interesa estudiar eso?” O

“Deberías haber estudiado antropología.” En ese momento no tenía herramientas para entender qué estaba pasando en esas preguntas y reacciones, pero sí podía sentir que era algo violento. Esa violencia colonial de la razón moderna, esa alienación a las que nos condena el eurocentrismo y la dependencia epistémica de nuestras universidades frente a los modelos de pensamiento generados por la modernidad. Y así empecé a buscar para poder entender ese vínculo entre violencia colonial y conocimiento, y qué intervenciones se habían hecho en teórica social y política latinoamericana al respecto. Juan Carlos Mariátegui fue al primero que leí.

Con Mariátegui aprendí sobre la particularidad latinoamericana y la distinción entre pensamiento latinoamericano derivativo-mimético y pensamiento latinoamericano original. El primero refleja la producción de intelectuales de Latinoamérica que trabajan en las ideas y temas “universales” de la teoría política europea. El segundo es la producción de intelectuales latinoamericanos que trabajan en temas e ideas propiamente latinoamericanas en el sentido de estar originadas desde y para la realidad latinoamericana.

En *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928) Mariátegui revela el problema de la particularidad latinoamericana en el contexto y discurso de la internacional comunista de los trabajadores. La particularidad de la clase obrera peruana de mayoría indígena en el horizonte del comunismo y su lugar en la revolución comunista. Desde esa particularidad, Mariátegui rechaza el universal “proletariado” con una clara explicación de por qué el ser, el ideal, y la revolución del “proletariado” no podían calzar muy hondo en las comunidades indígenas peruanas. Esa diferencia, ese *gap* entre ser proletario y ser comunero se volvería el espacio de mi pensamiento.

Escribí mi tesina de grado, “El relato del descubrimiento de América, una empresa ideológica occidental” (1998) usando a Tzvetan Todorov, Pierre Clastres y Walter Dignolo para exponer el discurso colonial detrás de los textos sobre el “descubrimiento” en manuales de educación primaria.

Después de graduada, entre 1999 y 2000, busqué cursos dentro y fuera de la universidad que tuvieran contenido latinoamericano en esa línea crítica que exponía la violencia colonial. La misma búsqueda demandaba esa transdisciplinariedad y marginalidad. Tomé un curso en pensamiento quechua dictado por el maestro indígena Allwirtu Maki en el pequeño Centro Cultural Tinkunakuy del barrio de Almagro. También, un curso de arte precolombino con el profesor César Sonderguer en el Centro Cultural Municipal San Martín. En los pasillos de la Facultad de Filosofía y Letras de UBA encontré la Cátedra Abierta de Estudios Latinoamericanos, un grupo de discusión y praxis que había fundado Adolfo Pérez Esquivel en el ‘92 y en el que participaban estudiantes, militantes peronistas veteranos, miembros de la Asociación de Abogados/as de Derecho Indígenas, y miembros de la organización África Vive de la comunidad cabo verdiana argentina. Nos juntábamos a conversar una vez por mes, pero nunca llegamos

a articular un proyecto. Y también cursé como oyente un seminario de doctorado de Ricardo Piglia sobre poéticas de la novela latinoamericana en UBA. En ese seminario conozco la obra de José María Arguedas. Ese encuentro fue un momento clave en mi trayectoria porque me llevó a enfocarme en las dimensiones lingüísticas del vínculo entre violencia colonial y conocimiento.

En Arguedas, la particularidad latinoamericana es el mestizo y habita en el espacio entre el quechua y el castellano. Poniéndose a sí mismo como ejemplo, Arguedas declara “No soy un aculturado” (1968) dando cuenta de la posibilidad de un proyecto político identitario distinto al del mestizaje que está en la base de los discursos nacionalistas latinoamericanos y caribeños desde el siglo XIX. A la manera de Renato Ortiz – cuando éste justifica la necesidad del concepto de “transculturación” (1940) frente a las limitaciones del concepto de “aculturación” para explicar los fenómenos culturales caribeños – Arguedas narra las limitaciones de la idea de un mestizo-qua-asimilado-al-mundo-europeo como única vía para unir la variedad humana y cultural del Perú y “cruzar el cerco entre colonizados y colonizadores”. Me fascinaron las estrategias que Arguedas desarrolla en su poética para convertir en realidad esa visión alternativa suya. Por ejemplo, la lengua que inventa para los personajes mestizos de sus novelas y que expresa una identidad transgresora del dualismo moderno.

Ya con una idea clara de hacia donde quería ir, escribí una propuesta para estudiar la relación colonial entre conocimiento y lengua, y me presenté a distintos postgrados en los EE.UU.

En 2001, fui aceptada en el programa Philosophy, Interpretation, and Culture de la State University of New York-Binghamton.

Para el proyecto de maestría (2003) me dediqué a estudiar teorías de la traducción como herramientas para entender el pensamiento latinoamericano como una suerte de desencuentro permanente entre la perspectiva de conocimiento hegemónica occidental y una experiencia histórica específica. Mi argumento era que, al entender el pensamiento latinoamericano como un espacio de pasaje, de entrada y salida de una manera de entender la realidad a otra, pensar latinoamericanamente es una práctica análoga a traducir (en sentido lingüístico y extralingüístico). Pero estas traducciones, estas entradas y salidas, no dan lugar a una homogeneidad. Son muy diferentes y hay que comprender cuáles son los presupuestos sobre las relaciones de poder en cada caso. Pueden operar para hacer desaparecer pueblos y realidades – como en la tradición canónica de la traducción basada en encontrar equivalencias à la Eugene Nida – o hacerlos visibles – como en la tradición postcolonial de Vicente Rafael o Tejaswini Niranjana.

Mientras tanto, en esos años, Binghamton empezaba a ser uno de los nodos del proyecto modernidad/colonialidad/decolonialidad (2002). Tuve la fortuna de estudiar con Aníbal Quijano, Enrique Dussel, María Lugones, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Agustín Lao y Catherine Walsh.

Para el proyecto de tesis de doctorado, me propongo investigar las dimensiones lingüísticas de la colonialidad. A partir de la perspectiva de Quijano sobre la “colonialidad del poder” (1992), (que plantea la emergencia y continuidad de un patrón de dominación, explotación y conflicto, que articula estructuralmente capitalismo global, colonización y la creación de una división racial de la población mundial que naturalizó la mano de obra barata) planteé teorizar el proceso de larga duración mediante el cual se conaturalizan las categorías de raza y lengua, y las jerarquías raciales y lingüísticas, impuestas por la colonización. Me llevo más de siete años a escribir “Una América compuesta: The coloniality of language in the Americas and decolonial alternatives” (2012). Parte del desafío que nos presentaban las reflexiones en torno a la idea la colonialidad, era que se trataba no simplemente de una teoría, sino de toda una perspectiva epistémica, ontológica y política. Y digo “nos” porque disputar la colonialidad en su forma académica se manifestaba necesariamente como una tarea colectiva-colaborativa, dialógica y pluriversal. Mi compañía todos esos años, y más tarde también, fueron María Lugones y lxs compañeras, compañeros y compañeres del Center for Interdisciplinary Studies in Philosophy, Interpretation, and Culture (CPIC). Al corazón de las conversaciones sostenidas en CPIC, en el taller de Política de Mujeres de Color, el taller de Pensamiento Decolonial, el grupo internacional en Feminismo Decolonial y los más de treinta eventos organizados, y bajo la dirección de Lugones, produjimos un sitio de coalición epistémica y política, multi-género, multi-étnico e intercultural. Para mi investigación sobre la colonialidad del lenguaje, el pensar práxico feminista decolonial en CPIC fue fundamental para ver cómo la colonialidad colonizaba el diálogo y, de allí, imaginar una comunicación decolonial.

Continué en Binghamton hasta 2019, con una posición postdoctoral en el programa Latin American, (Latinx,) and Caribbean Area Studies que me permitió enseñar una cantidad de cursos temáticos en filosofía, estudios culturales, justicia ambiental y cine, en clave decolonial. También diseñe un curso original sobre racismo lingüístico. Fue haciendo la investigación para este curso que doy con un artículo de Jonathan Rosa que me citaba y me pone en conexión con la literatura crítica en lingüística aplicada y educación bilingüe en EE.UU.

Poco tiempo después por recomendación de Nelson Maldonado-Torres, me llega la invitación para viajar a Brasil a participar de la Jornada Internacional de Lingüística Aplicada Crítica sobre “Perspectivas Decoloniais na Lingüística Aplicada Crítica” en julio de 2019. Este encuentro fue la entrada a una conversación completamente nueva, teórica y metodológicamente. Allí conozco a Kleber Aparecido da Silva, Lynn Mario de Sousa Meneses y a Ofelia García, quienes a su vez me invitaron a sus grupos, redes y proyectos (el BRICS Think Tank Multilingualism, Linguistic Citizenship, and Vulnerability en la University of Western Cape y el Grupo de investigación en Sociolingüística Crítica en la City University of New York). En estos espacios he venido

leyendo y pensando en conversación con compañeros, compañeres y compañeras para poder hacer una intervención decolonial en lingüística aplicada crítica y educación.

Por último, este año, 2021-2022, me ejerzo como Investigadora Visitante en el Center for Global Studies and the Humanities de Duke University, donde estoy trabajando en una serie de proyectos relacionados al legado y la vida de María Lugones. Entre otras cosas, estoy investigando una conexión entre el pluralismo ontológico de Lugones y el papel del multilingüismo en la promoción de justicia epistémica y recomposición de lo comunal.

2. Se nota en Brasil una difusión del pensamiento y de la crítica decoloniales, en especial, en los años más recientes. En su opinión, ¿qué ha contribuido para esa difusión? ¿Y en qué consisten los principales aportes de los investigadores brasileños al contexto latinoamericano?

No puedo responder sobre las particularidades del contexto brasileño respecto a esta difusión del pensamiento y de la crítica decoloniales (PCD), pero sí en lo que respecta al contexto latinoamericano más general.

Primeramente, se trata de un corpus de pensamiento latinoamericano “original”, en el sentido que discutí antes. Es decir, que se reconoce como un planteamiento crítico desde la experiencia histórica y realidad latinoamericana (en sentido amplio y heterogéneo), y que se propone evidenciar la importancia de esa especificidad histórica y del lugar, en confrontación con la tradición eurocéntrica de un pensamiento universal deslocalizado. En este sentido, el pensamiento decolonial se entronca con el legado de pensamiento crítico latinoamericano, principalmente con el giro que le dieron Mariátegui en los años 20, y la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido, y la teología y filosofía de la liberación, en los 70.

La novedad de la crítica decolonial es su carácter explícitamente descolonizador. Su orientación y compromiso académico, intelectual, político e institucional es hacia y por descolonizar la producción de conocimiento. Esto pone en el centro de la investigación y producción decolonial momentos históricos y espacios epistémicos históricamente invisibilizados por la colonialidad, especialmente los legados, experiencias y agencias indígenas y afro. De esta manera, la crítica decolonial supera el dualismo (periferia-centro; oprimidos-opresores) y en cierta medida el eurocentrismo (inconsciente) de otros movimientos críticos latinoamericanos.

En segundo lugar, porque el pensamiento decolonial coloca la raza en el centro de su argumentación, lo que redimensiona los términos en los que se venía discutiendo el poder y sus relaciones. Las ideas de Quijano sobre la raza, arraigadas en la tradición andina de Mariátegui y Arguedas, aportan un marco de interpretación claro, conciso, histórico y multifacéticos para entender la modernidad a la luz de la experiencia colonial latinoamericana. Primero, la experiencia colonial latinoamericana, y luego la de todo el

Sur global. Hay una relación inextricable entre la colonialidad del poder y la modernidad que naturaliza las experiencias de quienes están dentro de este modelo de poder. Eso es lo que plantea Quijano cuando dice que no hay modernidad sin colonialidad, y que cambia el significado de la modernidad. El paso de modernidad a modernidad/colonialidad nos dejó ver el reverso de la modernidad (el lado oscuro, el *underside*) para que miremos lo colonizado (la colonialidad) y la ficción de la concepción de lo colonizado (la modernidad). La raza es la ficción. Como construcción mental que prescribe “este ser no es humano”, la raza es una ficción. Pero es una ficción con poder. La racialización es el proceso que emerge con la colonización y que hace real esa ficción, a través de instituciones, leyes, tratamientos y prácticas modernas que colocan a los colonizados en situaciones y relaciones que los despojan de su humanidad.

Al mismo tiempo Quijano trae una idea de raza que ve tanto la ficción como la conciencia colonizada de la ficción, en tanto que él, Quijano, es de los colonizados. Ese enfrentarse al pensamiento que lo construye como menos-que-humano, como un ser incapaz de razón, es otra característica de la agencia intelectual y crítica decolonial. Esto le movió el piso a mucha gente que antes no se sentía interpelada por el análisis social del racismo.

Pensar en la colonialidad produce una transformación epistémica; es ver y sentir el mundo de manera diferente y actuar de manera diferente en él. “De manera diferente” no en el sentido de un relativismo cultural del cual surge una política de tolerancia. “Diferente” en un sentido geopolítico del que emerge una política de promulgación y construcción de lugares de enunciación *otros* en pos de producir una fractura *espacial* del conocimiento hegemónico. Es por esto que en el impulso decolonial para comprender la realidad están en juego imperativos sociales y emocionales, y no sólo racionales. La crítica y la alternativa corren juntas en el pensamiento decolonial porque la crítica mueve ideas e inquietudes que surgen de posiciones geopolíticas y experiencias vividas que están profundamente marcadas por los legados de la colonización.

En tercer lugar, y en relación con el punto anterior, porque se trata un marco propositivo multifacético. La clasificación racial de la población del mundo como piedra angular del patrón de poder capitalista mundial opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana, y a escala social global. Es decir, todo es racializado: las gentes, sus cuerpos, y todo lo que las gentes-cuerpos hacen: su trabajo en la producción del capital, sus conocimientos, valores y creencias, sus maneras de vivir, su relación con la naturaleza y la tierra, su arte y prácticas artísticas, su organización social y familiar, su sexualidad, y claro, sus lenguas y modos de expresión. Todas estas racializaciones están articuladas. Eso es lo multifacético, lo que Rita Segato llama “orgánico” (2021), y lo que sirvió de base para nuevas reflexiones sobre la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del género, la colonialidad del lenguaje, la colonialidad de la salud y la alimentación, etc.

Revelar el lado colonial de algo no significa una forma de abordar un problema sino, más bien, una forma de articular un problema que ha sido histórica y teóricamente suprimido en el proceso por el cual Occidente dominó el mundo política, económica y epistemológicamente. Esto implica algo diferente a una disputa sobre la verdad del pasado. Porque la crítica decolonial no sólo cuestiona la idea misma de verdad y de una explicación universalmente válida, sino que las pone del revés, abriendo caminos y horizontes muy distintos, sobre todo a lo afro, lo indígena y al feminismo.

En cuanto a los aportes brasileños al pensamiento y la crítica decolonial considerada de esta manera, conozco, o como dije anteriormente estoy empezando a conocer, las contribuciones en lingüística aplicada y enseñanza de idioma, en particular el trabajo de mis compañeras, compañeras y compañeros del Think Tank Multilingualism, Linguistic Citizenship, and Vulnerability: Lynn Mario, Gabriel Nascimento, Juliana Martínez, Tânia Rezende y Henrique Magnani.

Uno de los grandes problemas que se vienen articulando descolonialmente en Brasil y que es importante para el contexto latinoamericano es el de la colonialidad de la lengua, en sus distintas manifestaciones, espacios y cuerpos hablantes. Por ejemplo, un tema clave que venimos discutiendo es el mito del monolingüismo en Brasil y las consecuencias que este mito, esta ficción tiene para cuestiones de identidad y de legitimidad de otras maneras de vivir.

Otro tema clave es la enseñanza del idioma como praxis política. Es bien particular Brasil en este aspecto, claro, por el antecedente y presente de la pedagogía de Freire. Como intelectual argentina, Brasil para mí es Freire, entonces en lo que concierne a la discusión sobre alfabetización, Brasil está haciendo un trabajo fenomenal ya va más allá de Freire, criticando sus límites.

3. ¿Cree que el tema de la decolonialidad puede convertirse en un modismo o en un mero ejercicio intelectual? En su opinión, ¿cuál es nuestro rol como investigadores frente a los desafíos que se imponen en la actualidad en lo que se refiere a las luchas decoloniales?

Sí puede convertirse en un modismo, como todo. Pero eso no agota lo que el pensar y las praxis decoloniales son y están siendo. Y eso es lo que debe importarnos como investigadores decoloniales. ¿Cómo seguimos enriqueciendo la discusión, afinando la crítica? Atentas a las miserias de la academia, pero más atentas a que esas miserias no nos consuman.

Sobre luchas decoloniales, la lucha que conozco es la lucha en la academia. ¿Cómo habitamos como investigadores decoloniales el espacio académico, sea el aula, la conferencia, el grupo de estudio, la publicación? ¿Qué hacemos para descolonizar esos espacios? Esto tiene que ver con el proyecto grande de contribuir a esa fractura espacial en la geopolítica de la razón de la que hablaba antes, ahora desde lo micro, lo

infrapolítico, lo comunitario que esté a nuestro alcance. ¿Qué hacemos como investigadores ante la presencia de cuerpos negros y marrones que ponen en peligro la universalidad (del hombre-blanco-hétero-europeo)? ¿Qué hacemos frente la política asimiladora hipócrita que *incluye* estos cuerpos para que no digan nada – para que nada cambie a nivel estructural, donde se sigue sosteniendo la hegemonía de los modelos eurocéntricos de pensamiento y de vida? Como institución colonial, soy de las que creen que la academia no puede ser descolonizada, y por eso es que debemos buscar desarrollar esa doble conciencia que teorizó W.E.B. Du Bois (1903). No podemos evitar la mirada del blanco que nos deshumaniza, pero podemos nutrir la mirada subalterna, construida en el mundo del otro lado del velo, que afirma nuestra humanidad.

Ese creo es uno de los grandes desafíos y posibilidades que tenemos como investigadores decoloniales, poner en el centro las perspectivas, historia, experiencias y valores de las personas y comunidades racializadas para crear posibilidades de desarrollar una conciencia crítica antirracista. Y este esfuerzo exige una autorreflexión crítica constante. ¿En nuestra práctica de investigación, por ejemplo, desde dónde estudiamos? Hay investigadores que estudian una lengua subalterna, por ejemplo, y lo hacen desde ningún lugar; sin contacto ni interés tampoco por la gente viva de esa lengua, y mucho menos aún con algún sentido de su locus como parte de la política hegemónica que subalterniza esa lengua. Tener un sentido más o menos profundo de nuestro lugar de enunciación como investigadores al trabajar en un problema es un ejercicio necesario, es decir, reflexionar no solamente sobre qué conocimiento producimos sino, también, de quién nos viene ese conocimiento, para qué es, para quién es y en conversación con quién lo producimos. Es un buen ejercicio porque permite echar luz sobre la complejidad del espacio académico y nos da un poco de lugar para no quedar atrapadas por la lógica binaria de la modernidad/colonialidad.

Otra cuestión vital es esta negociación del espacio académico es sin duda qué compañía buscamos, quiénes nos ven. Contaba antes de lo vital que fue para mi CPIC como compañía de praxis intelectual. Y lo fue en este sentido de ser el espacio en el que pude comprender las diversas relaciones entre mis identidades como latinoamericana y latina, mujer de color con piel y ojos claros, haciendo trabajo sobre justicia social en la academia de los EE.UU.

¿Quiénes nos ven y quiénes nos escuchan? ¿Cómo escuchamos? ¿Con qué sentido de nuestras posibilidades dialógicas? ¿Cómo puenteamos nuestras diferencias no-dominantes como nos alienta Audrey Lorde (1984)? ¿Cómo abrimos lugar para tener diálogos que puentean nuestras diferencias no-dominantes? Tal vez “puentear” no es una palabra del todo correcta, pero es importante que Lorde dice eso en el original en inglés. Ella dice “bridging our differences” y creo que la traducción (de Diana Mines) a “más allá de nuestras diferencias” no sugiere lo mismo y puede hacernos caer en la trampa que las diferencias son ignorables. Puentear es todo lo contrario, puentear indi-

ca acercarse y conocer en tanto que diferentes, pero donde el sentido de diferencia no es el sentido definido por la hegemonía que nos fragmenta.

En cuanto a producción intelectual, como investigadora decolonial he tratado de ofrecer una manera de ver y hablar de la realidad lingüística. Me resulta maravilloso que el trabajo sobre la colonialidad del lenguaje me haya puesto en conversación con investigadores que están haciendo trabajo súper radical en Latinoamérica, EE.UU. y Sudáfrica.

4. Usted utiliza el término monolenguajar para nombrar la práctica lingüística de racialización de la colonialidad, deshumanizando a los colonizados. ¿Cómo este concepto se materializó lingüísticamente en la época de la colonización/invasión de América Latina y como opera discursivamente, hasta hoy, para deshumanizar sujetos que son racializados?

En mi argumento sobre la colonialidad del lenguaje llego al término monolenguajar para poder hablar al nivel del hablante, de la experiencia, de lo que la gente hace con la lengua. La colonialidad del poder de Quijano es una perspectiva para entender el poder que da cuenta de un patrón de poder que afecta la lógica de la percepción. Cuando una mira a la gente y lo que la gente hace desde esa lógica, una no ve dominación, ve gente superior e inferior por *naturaleza*. Siguiendo este argumento, la colonialidad del lenguaje analiza las consecuencias lingüísticas de esta naturalización. En mi argumento, la colonialidad del lenguaje *prescribe* una jerarquía de lenguas y la gente de esas lenguas que posiciona a las poblaciones colonizadas y sus medios de expresión en una situación de inferioridad natural en relación a los colonizadores. El paso siguiente es entender cómo esa prescripción fue puesta en práctica. Es para eso que introduzco la idea de monolenguajar a partir de mi interpretación del concepto de lenguajar de Humberto Maturana (1990) como manera de vivir-juntos.

Pensemos en la racialización del trabajo. Por un lado, tenemos la clasificación racial que distingue humanos de no-humanos y, por otro, tenemos cómo esa clasificación fue puesta en práctica en un proceso de larga duración que incluyó instituciones, leyes y acciones que posicionan a la gente colonizada (y sus descendientes) en roles y tareas solamente adecuadas para seres no-humanos. Eso es la esclavitud de ayer y de hoy; instituciones, leyes, acciones y tratos que transforman a una persona en un esclavo despojándola de su humanidad. De la misma manera, hay instituciones, leyes y prácticas de monolenguajeo que transforman la comunicación convirtiendo a las poblaciones colonializadas en lo que llamo “comunicadores simples” y a sus lenguas en medios de “comunicación simple.” Es importante para mi argumento que en contra de la colonialidad yo no estoy diciendo “yo no veo esclavos; yo veo personas, yo escucho lenguas”, porque eso significa decir que la colonialidad (del poder, de la lengua) no existe. Mi propósito no es ignorar la colonialidad sino revelarla o más precisamente, desenterrarla,

excavar su larga producción comenzando en la primera modernidad con la conquista y continuando hasta el día de hoy. Es menester resaltar que mi argumento es filosófico, no histórico.

No soy historiadora. En mi investigación he examinado varios casos en distintos momentos del proceso de colonialidad: La práctica de lectura del documento denominado *Requerimiento* en el período de conquista entre 1513-1542, la práctica de *reducir* lenguas indígenas en el período de colonización (1550-1700s), y la práctica de alfabetizar que acompaña la formación nacional durante el período independentista y republicano (1830s-1940s). Si bien no investigué estas instancias en todos sus detalles, me propuse darle al lector lo suficiente para entender la colonialidad como un proceso de transformación que se puede ver en la introducción de instituciones, leyes, y prácticas lingüísticas orientadas a la racialización. Aún no he publicado esta investigación. Espero poder hacerlo pronto. De todas maneras, no es una investigación exhaustiva del todo el proceso de la colonialidad del lenguaje. No puede serlo.

Hay mucho por excavar y no es trabajo para una sola persona. Lo mismo cuando pensamos en las prácticas de monolenguaje en la actualidad. Por mi contexto me interesé en prácticas orientadas a la racialización de les latinx en EE.UU. Como plantea Juan Perea (1992; 2004) y otras abogadas y abogados de la corriente Latina/o Critical Legal Theory, para les latinx la lengua es inseparable de la raza no importa en qué lengua hablen. La subordinación lingüística de los hispanohablantes tiene una larga historia en EE.UU. que influye en sus experiencias y posibilidades sociopolíticas y socioeconómicas. Les latinx continúan lingüísticamente racializados en las escuelas, en el lugar de trabajo, en el acceso a la salud, en representación política y en la propia ley. Por da un ejemplo, en las escuelas, podemos ver prácticas de monolenguaje activamente operando en programas de educación bilingüe que transforman las habilidades comunicativas en otros idiomas además del inglés en deficiencias para aprender, y a les niñas y niños bilingües en “niñas y niños con capacidad limitada para hablar”.

5. En uno de sus artículos, usted se refiere al lenguajear como cambio, acción, relacionado al tiempo, espacio y atada a una materialidad de la vida. ¿Cómo tal actitud puede contribuir para la construcción de prácticas decoloniales de lenguaje en múltiples contextos y situaciones comunicativas?

Como planteé en ese artículo, en mi argumentación sobre la colonialidad del lenguaje voy al concepto de lenguajear de Humberto Maturana para salirme del paradigma moderno/colonial de la lengua y buscar una manera otra de pensar la comunicación (VERONELLI, 2019). En mi interpretación de lenguajear lo que me interesa es que refiere a una manera de vivir social, con énfasis en lo social. En ese artículo conté también como Maturana (1990) dice que etimológicamente conversar refiere a andar en compañía, a moverse juntos. O sea, en ese moverse juntos de la conversación, se

promueve una construcción consensuada de la realidad que especificamos en nuestro lenguajear. Es maravillosa esa imagen del ir juntos que nos da Maturana porque nos facilita ver la corporalidad y la materialidad de la acción social. Al ver esa socialidad y ese vivir-juntos en el lenguajear y, a la vez, ver el rechazo, o más bien la presuposición de imposibilidad de ir juntos en el monolenguajear, podemos comprender la importancia de lenguajear como espacio de resistencia a contra trama del monolenguajear.

El punto es que tan pronto como estamos ante un contexto o situación comunicativa en la que están en acción lenguas indígenas, o lenguas negras, o argots podemos ver gentes colonializadas que están juntas en contra de la eliminación de su comunalidad. Podemos ver las lenguas indígenas y africanas como lugares comunales de resistencia a esa eliminación. Porque, mientras las gentes colonializadas sigan hablando en sus lenguas, continúan en la medida de lo posible recordando, recreando y performateando una manera de vivir social a pesar de la reducción que trajeron los misioneros, la dispersión que trajo la esclavitud y la universalidad de la modernidad y sus instituciones. Por eso es que encuentro tan útil el marco del lenguajear como forma de convivencia en oposición al concepto moderno/colonial de lengua como sistema abstracto y sin vida.

Lenguajear nos da la posibilidad de entender simultáneamente lo que es sería actuar dentro de esas comunidades resistentes reconociendo la colonialidad y reconociendo la posibilidad de que existan otras personas comunales comprometidas en contra de la colonialidad. Lenguajear en contra de la negación de lo comunal es lenguajear desde lo que Walter Mignolo llama un “lugar de enunciación fracturado” (1995) y que yo interpreto en el sentido de que el hablante vive en y lenguajea desde más de una comunidad de sentido. Los colonializadores no hablan desde un locus fracturado; solamente las personas colonializadas lo hacen. Hay varias contextos y situaciones para estas producciones comunales resistentes y cada una tiene una lógica un poco diferente. En el comienzo de la conquista, podemos ver que la persona que se está expresando está plenamente informada por otra comprensión de la realidad, como si fuera ajena a la realidad de la colonialidad. Pero a medida que la colonización avanza, la gente vive atravesada por la colonialidad y respondiendo a la realidad de la colonialidad.

Hay momentos, por ejemplo, durante la consolidación de los estados nacionales americanos en los que los gobiernos obligaron a las comunidades indígenas a abandonar sus lenguas – transformando una y otra vez esas lenguas en medios de comunicación simple (definiéndolas como lenguas salvajes o minimizándolas como dialectos inútiles) – y a hablar español, inglés, portugués o francés: la lengua nacional y civilizada. Durante estos tiempos, el desarrollo de lenguas híbridas como el spanglish, el pachuco caló, el pretuguês, el afrikaaps o el creole exhiben una manera de vivir juntos y una comunicación que está respondiendo a la imposición del monolingüismo colonial y a otros movimientos asimilacionistas. Estos lenguajeos como producciones comunicativas resistentes construyen lugares de enunciación fracturados que, si bien pueden ser mínimos o

efímeros porque están constituidos por el rechazo de monolingüear, siguen siendo el lugar de la creatividad otra y el lenguajear de otra manera (*otherwise*).

6. Actualmente, hay muchos discursos de odio materializados en diversas prácticas lingüísticas y comunicativas, entre ellas, las de las redes sociales. Desde su punto de vista, ¿como la decolonialidad del lenguaje puede contribuir para la construcción de resistencias a estos discursos?

Esta es una pregunta que no me he hecho y no me siento capaz de responder en cuanto a la particularidad de las prácticas de las redes sociales se trata porque no soy especialista en estudios mediáticos y tampoco participo activamente en las redes sociales. Pero, por otro lado, la idea de libertad de expresión en la que se amparan estas prácticas comunicativas de odio en el espacio público virtual es igual que en el espacio público real. Aquí sí el pensamiento y la crítica decolonial tiene mucho para aportar en tanto que problematizar los presupuestos epistémicos y ontológicos de ese ideal de libertad. Sobre esto hay muchísimo para decir y excede el marco de esta entrevista. Muy brevemente quisiera apuntar a lo siguiente: La libertad de expresión que rige el espacio público es una libertad *negativa* (Isaiah Berlin), esto es, una libertad que se define por la ausencia de coacción externa al individuo. Es decir, libre es la persona que actúa (piensa y se expresa) de la manera que quiere sin que nada ni nadie se lo impida. Está claro que esta idea de libertad está basada en el individualismo liberal y la creencia de que el individuo tiene suprema importancia sobre cualquier otro grupo colectivo. Darle un giro decolonial a esta idea de libertad no es oponerle un sentido de libertad *positiva* porque la libertad positiva (i.e. capacidad de actuar según libre albedrío) también es individualista. La cuestión decolonial es poder correrse del individuo y el pensamiento moderno. Es por eso que cobra importancia la reflexión en torno a conocimientos *otros*, como nos enseñó a decir Catherine Walsh (2002); conocimientos cuyo potencial desafía la colonialidad del saber y movilizan proyectos de vida *otros*. Ahí una pregunta para investigar podría ser ¿qué es ser libre en otras tradiciones de conocimiento? Y otra, ¿cómo instilar esos sentidos *otros* de libertad en el espacio público?

La pregunta sobre la que yo he reflexionado (2016) ha sido sobre cómo la colonialidad del lenguaje afecta la posibilidad de comunicación entre quienes luchan por justicia social y cambio social desde diferentes historias y localización de racialización y colonización. En otras palabras, dada la colonialidad del lenguaje, ¿cómo entablar diálogos y forjar solidaridades a través de estas diferencias? La respuesta que doy, y que aquí no puedo desarrollar más que muy concisamente, es que estos diálogos críticos respecto de la colonialidad no pueden tener lugar en el espacio público.

En mi argumentación, parto del presupuesto que la colonialidad del lenguaje bloquea el diálogo porque aísla a cada grupo colonizado dentro de una ficción her-

mética e impermeable de tal manera que sus intereses no están conectados, están en contra y desconfían de los demás, todo lo que sucede es a través de la relación con el colonizador, y la única posibilidad que tienen de comunicarse es en términos de la lógica de dominación que los crea divididos. De esto concluyo que la comunicación decolonial, esto es, diálogos críticos respecto de la colonialidad en general y la del lenguaje en particular, no puede ser la comunicación en el espacio público. Tal y como la teoriza Jürgen Habermas (1985), la comunicación en el espacio público presupone que las personas, si se les da la oportunidad de hablar y ser escuchadas, se entenderán entre sí y que su significado será accesible para los demás. Pero esta presuposición no es válida para los colonizados. Ser comunicadores en el espacio público es una condición que se les niega a los colonizados en el sentido de que no tienen estructuras de poder ni instituciones respaldando su creación de significado. Esta falta de legitimidad de los colonizados en el espacio público es consistente con planteo de que la colonialidad del lenguaje hace que sea demasiado difícil para y entre grupos colonizados entablar diálogos críticos respecto a la colonialidad. De allí propongo una manera de teorizar la comunicación decolonial que no se centre en el diálogo ni en el espacio público, articulando la exploración práctica de María Lugones sobre los requisitos comunicativos para forjar coaliciones profundas (2006) y la forma de Edouard Glissant de reconciliar las relaciones interculturales (1997). Todavía no he tenido oportunidad de traducir este artículo, pero espero hacerlo pronto.

7. En su artículo, “La colonialidad del lenguaje y el monolenguajear como práctica lingüística de racialización”, usted menciona que el concepto de monolenguajear es “útil para pensar críticamente el racismo en la sociedad actual; por ejemplo, dentro del aula”. Teniendo en cuenta el racismo estructural e institucional presente en diversas instituciones, entre ellas, las escolares, ¿cuáles son los posibles caminos para comprender y analizar la producción y circulación de discursos racistas en escuelas y universidades?

Esta es una pregunta demasiado amplia y que implica cada área de las instituciones educativas, desde quién y cómo es el acceso y la admisión a escuelas y universidades, pasando por la composición del cuerpo docente y el desarrollo curricular, hasta las dinámicas en aula, la pedagogía y las relaciones con la comunidad. Y además es una pregunta local. Mi experiencia ha sido en instituciones públicas de Buenos Aires y el noroeste de los Estados Unidos, donde la circulación y producción de discursos racista es muy distintas entre sí y también muy distintas al contexto brasileño. Así que voy a limitarme a dar un ejemplo en lo pedagógico y desde mi experiencia docente en el programa de Estudios Latinoamericanos, Latinx y del Caribe (LACAS por su ciclas en inglés) en la Universidad de Binghamton que es parte del sistema de la Universidad Estatal de Nueva York.

Hay que desarrollar una pedagogía para exhibir y deshacer el eurocentrismo en el aula. Les estudiantes vienen al aula solo acostumbrados a una conversación eurocéntrica. Entonces, hay que buscar cambiar el centro de la conversación, hacia conversaciones centradas en tradiciones de gente de color, o conversaciones centradas en el sur global, o centradas en las ancestralidades indígenas. ¿Cómo? Haciendo evidente que de lo contrario nuestros estudiantes no pasan de tener una perspectiva del mundo y de sí mismos es que es provincial – en el sentido de Dipesh Chakrabarty de “provincial” (2000) – y, más aún, que no tienen manera ni herramientas para cambiar el hecho de que sólo pueden reproducir esa perspectiva ciegamente. Provocar ese giro en la conversación requiere, que como docente una va a tener que esforzarse por tratar a los estudiantes con compasión, en el sentido de entender que llegan al aula con un fuerte sentido de quiénes son, con historias particulares, con formas dispares de ver el mundo e incluso con varios grados de interés en la materia y temas de los que trata el curso. Los temas que yo enseño – colonización, esclavitud, racismo y el sexismo – generan sentimientos fuertes sentimientos. Por eso importa tener compasión respecto de dónde vienen los estudiantes a la hora de querer sacudir su sentido común.

Por otro lado, considero importante comenzar un curso haciendo evidente ciertos presupuestos sobre la sociedad en la que vivimos y nuestro lugar en ella. Por ejemplo, partir de que vamos hay injusticia y desigualdad social, y quiénes somos y lo que sabemos están informados y moldeados por estas desigualdades e injusticias. Es decir, cómo existimos, qué es lo bueno, lo malo, o la razón se basan en sistemas desiguales. Otro presupuesto importante a asumir es que las conversaciones sobre racismo, sexualidad, género, violencia o colonialismo son conversaciones incómodas, y que está bien sentirse incómodo porque es parte del formar un análisis crítico. Por último, es importante comunicarle a los estudiantes que la culpa no es productiva. Ellos no tienen la culpa del pasado colonial, ni tienen la culpa de la ignorancia sistémica sobre ese pasado en su formación académica. En vez de culpa, se trata de responsabilidad, porque no pueden cambiar el pasado racista, pero sí ser responsables del presente racista.

Finalmente, y para terminar, provocar ese giro de universalidad a pluriversalidad en el aula requiere que una sea paciente y consistente. A la hora de evaluar a los estudiantes, por ejemplo, hallo que usar técnicas como mini-conferencias, trabajos grupales o investigación-acción participativa facilita la conversación.

Más allá de mi experiencia pedagógica, creo que uno de los principales caminos para comprender y analizar la producción y circulación de discursos racistas, y de la colonialidad del saber en general, lo han abierto los movimientos de estudiantes colonializados para descolonizar la universidad. Aquí el trabajo de mis colegas Nelson Maldonado-Torres (2019, 2020) y Catherine Walsh (2001, 2002, 2010, 2013) es una valiosísima fuente para conocer, aprender y entrar en conversación con las luchas y

críticas de los estudios étnicos en los EE.UU. y los estudios interculturales en Ecuador. También fuentes como la colaboración *Rioting and writing: Diaries of Wits Fallists* sobre el movimiento #RhodesMustFall y #FeesMustFall en Sudáfrica (2017), y el análisis de mis colegas Chris Stroud y Caroline Kerfoot sobre la descolonización de la educación superior en Sudáfrica post #FeesMustFall (2020).

Bibliografía

ARGUEDAS, José María. No soy un aculturado. 1968. In: ROVIRA, José Carlos; BAY, Carmen Alemany (Ed.) *José María Arguedas: Una recuperación indigenista del mundo peruano. Una perspectiva de la creación latinoamericana*. Barcelona: Editorial Antropos, 1992. p. 40-41.

BERLIN, Isaiah. Two Concepts of Liberty. In: *Four Essays on Liberty*. London: Oxford University Press. New ed. in Berlin 2002 [1969].

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *The Souls of Black Folk: Essays and Sketches*. Chicago: A. C. McClurg & Co., 1903.

GLISSANT, Edouard. *Poetics of relation*. Traducido al inglés por Betsy Wing. Michigan: University of Michigan Press, 1997 [1990].

HABERMAS, Jürgen. *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Traducido al inglés por Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press, 1985 [1984].

KGOROBA, Morwa; CHINGUNO, Crispin; MASHIBINI, Sello; MASILELA, Bafana Nicolas; MAUBANE, Boikhutso; MOYO, Nhlanhla; MTHOMBENI, Andile; NDLOVU, Hlengiwe; CANHAM, Hugo; DLAKAVU, Simamkele; JACOBS, C. Anzio; LEOPENG, Bandile Bertrand; MABASO, Nonkululeko; MOLOBYE, Tebogo; MOLOI, Ntokozo; MABASA, Ashley Nyiko; RADEBE, Tebogo; SAMBO, Neo; SEABE, Busisiwe Cathrine. *Rioting and writing: Diaries of Wits fallists*. Johannesburg: Society, Work and Development Institute, University of the Witwatersrand, 2017.

LORDE, Audrey Lorde. 1984. The Transformation of Silence into Language and Action. In: *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg, NY: Crossing Press, 1984. p. 40-44.

LUGONES, María. On complex communication. *Hypatia: a journal of feminist philosophy* v. 21, n. 3, p. 75–85, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson; FIGUEROA-VÁSQUEZ, Yomaira. 2020. Ethnic Studies in The Face Of The Liberal Hydra. *Ethnic Studies Rise Roundtable*, 15 jan. 2020 Disponible em: <https://ethnicrise.github.io/roundtable/liberal-hydra/>. Acceso em: 17 set. 2021.

MALDONADO-TORRES; Nelson. Ethnic Studies as Decolonial Transdisciplinarity. *Ethnic Studies Review*, v. 42, n. 2, p. 232-244, 2019.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México, DF: Ediciones Era, 1979 [1928].

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Desarrollo, 1990.

MATURANA, Humberto. *La democracia como obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1990.

MIGNOLO, Walter Mignolo. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Michigan: The University of Michigan Press, 1995.

MINES, Diana. *La transformación del silencio en lenguaje y en acción*. 2014. Disponible em: https://negracubanateniaqueser.files.wordpress.com/2014/05/la_transformacion_del_silencio_en_lenguaje_y_en_accion_audre_lorde.pdf. Acceso em: 17 set. 2021.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial Cátedra, 1940.

PEREA, Juan. American Languages, Cultural Pluralism, and Official English. 1992. In: DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean (Ed.). *The Latino Condition. A Critical Reader*. New York: NYU Press, 2010. p. 571-578.

PEREA, Juan. Buscando América: Why Integration and Equal Protection Fail to Protect Latinos. 2004. In: DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean (Ed.). *The Latino Condition. A Critical Reader*. New York: NYU Press, 2010. p. 597-604.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (Comp.). *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Ediciones Libri Mundi. p. 437-449.

ROSA, Jonathan. Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic Ideologies across Communicative Contexts, *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 26, n. 2, p. 162-183, 2016.

SEGATO, Rita. 2021. Sobre descolonialidade. *II Jornada de Feminismos Descoloniais*, 30 jun. 2021. Disponible em: <https://youtu.be/CoDMMxL7GpI>. Acceso em: 17 set. 2021.

STROUD, Chris; KERFOOT, Caroline. Decolonising Higher Education: Multilingualism, Linguistic Citizenship & Epistemic Justice. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, n. 265, 2020.

VERONELLI, Gabriela. A Coalitional Approach to Theorizing Decolonial Communication. *Hypatia: a journal of feminist philosophy*, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016.

VERONELLI, Gabriela. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajear como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, v. 26, n. 44, p. 146-159, 2019.

VERONELLI, Gabriela. *Una América compuesta: The coloniality of language in the Americas and decolonial alternatives*. Binghamton: State University of New York at Binghamton, 2012.

WALSH, Catherine; SALAZAR, Juan García. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. In: MATO, Daniel (Coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 317-326.

WALSH, Catherine. Estudios (inter) culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, 2010.

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (Ed.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. p. 115-142.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine et al. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. The Politics of Naming: (Inter)cultural Studies in De-Colonial Code. *Cultural Studies*, v. 25, n. 4-5, 2001.



ARTIGOS



DOSSIÊ

POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL DO PORTUGUÊS A MIGRANTES EM FLUXO TRANSNACIONAL FORÇADO NO BRASIL

Tiago Alves Nunes¹

Resumo: O fenômeno da migração, sobretudo a forçada, não é algo novo no contexto contemporâneo. No entanto, nos últimos anos, notadamente a partir do advento da Primavera Árabe e a intensificação dos processos da migração venezuelana na América Latina, esse tema tem voltado a ser discutido segundo várias perspectivas. Assim, desde o ponto de vista da Linguística Aplicada, este texto objetiva tratar, em primeiro lugar, do entendimento das problemáticas da migração, em especial a forçada, como é o caso dos refugiados, entendidas como um fenômeno visto a partir da (de)colonialidade e, em segundo lugar, esclarecer a importância de uma educação linguística (FERRAZ, 2018), no que diz respeito ao ensino de português a migrantes que se encontram em fluxo forçado, consoante uma perspectiva outra, qual seja, a decolonialidade (ARGÜELLO PARRA, 2015a, 2015b; BAPTISTA, 2019; BAPTISTA, LÓPEZ GOPAR, 2019).

Palavras-chave: Educação linguística; Decolonialidade; Refúgio.

Resumen: El fenómeno de la migración, especialmente en lo que concierne a la migración forzada, no es algo nuevo en el contexto contemporáneo. Sin embargo, en los últimos años, especialmente, desde el advenimiento de la Primavera Árabe y el incremento de los procesos de la migración venezolana en Latinoamérica, se ha vuelto la discusión entorno de este tema según varias perspectivas. Así, bajo el punto de vista de la Lingüística Aplicada, en un primer momento este texto trata de la comprensión de las cuestiones migratorias, sobre todo de las forzadas, como es el caso de los refugiados, entendidas como un fenómeno a partir de la (de)colonialidad y, en un segundo momento, aclara la importancia de la educación lingüística (FERRAZ, 2018), con respecto a la enseñanza de portugués a migrantes, en particular aquellos que se encuentran en flujo forzado, de acuerdo con una perspectiva otra, a saber, la de la decolonialidad (ARGÜELLO PARRA 2015a, 2015b; BAPTISTA 2019; BAPTISTA; LÓPEZ GOPAR, 2019).

Palabras clave: Educación lingüística; Decolonialidad; Refugio.

Introdução

Nos últimos anos, tem-se presenciado um número elevado de deslocamentos transnacionais, em especial o forçado, sobretudo no âmbito do refúgio. Nesse cenário, atualmente, os sírios bem como os venezuelanos, dentre outros povos, são os nacionais que mais têm migrado forçadamente para o Brasil em virtude da situação social de seus países, fruto de problemas oriundos de guerras e calamidades sociais impulsadas por um sistema-mundo, em seu recorte econômico capitalista, clivado por questões étnico-raciais.

¹ Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: tiagopark@gmail.com.

Desse modo, os cidadãos dessas nações bem como os de outros países entram no território brasileiro, via de regra, com visto de residência temporária ou como solicitantes de refúgio. No caso desses últimos, a depender do julgamento por parte dos órgãos competentes, podem ser nomeados juridicamente como refugiados ou não. Os sírios, desde 2013, têm direito ao visto humanitário, sendo os migrantes que mais possuíam a solicitação de refúgio atendida por conta da guerra que, em 2021, completa dez anos com, ao menos, 380 mil mortes; não obstante, calcula-se que essa cifra pode ser de aproximadamente 600 mil (BALAGO, 2021). Já no caso dos venezuelanos, sabe-se que a Venezuela, pelo fato do país ter sido suspenso do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) em 2016, não vigora o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e Países Associados. Assim, nesse contexto, o governo brasileiro, por meio da Resolução Normativa do Conselho Nacional de Imigração Número 126, estabeleceu a concessão de visto de residência temporária ao estrangeiro de país fronteiriço que entrar no território do Brasil por via terrestre. Portanto, ao contrário dos sírios, os venezuelanos não obtiveram o *status* jurídico de refugiado de imediato no que concerne às leis brasileiras. No entanto, nos últimos anos, tem crescido o número de solicitações de refúgio atendidas pelo governo para esses nacionais.

A complexidade dessa conjuntura, por seu turno, está para além de receber os cidadãos venezuelanos, sírios ou de qualquer outra nacionalidade nessa triste situação. Desse modo, é importante re/pensar as políticas públicas destinadas a essas pessoas e, nessa discussão, mais concretamente, as políticas linguísticas e educativas bem como as representações acerca desse público, principalmente no que diz respeito à educação linguística.

Antes de adentrar nos objetivos deste escrito, resalto o que, no plano da esfera formal, jurídica, no âmbito das mobilidades de fluxo forçado, caracteriza-se como refugiado, para além da problemática da categorização existente nos estudos sobre refugiados (MOREIRA 2017). Assim, aqui, entendo refugiado conforme o disposto pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR 2018), dito a seguir:

Pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, 2018, p. 2).

Ademais, é oportuno dar uma especial atenção às questões identitárias dos migrantes forçados, tanto no que diz respeito às relações sociais quanto aos aspectos linguísticos, em especial quando se pensa numa educação linguística. Esse aspecto é notável porque, no deslocamento transnacional, ocorrem fenômenos inter/transculturais,

transespaciais bem como translíngues, que precisam de particular atenção por parte das nações receptoras, que devem ser pensados, a meu ver, desde uma perspectiva decolonial; caso contrário, o desejo de acolhimento que, em geral, é tido por aqueles que migram, pode se tornar uma problemática que, comumente, desemboca em xenofobia, xenelasia, racismo e outros preconceitos.²

Neste texto, portanto, desde a perspectiva da Linguística Aplicada e da opção decolonial, levando em consideração o contexto de mobilidade forçada, há dois objetivos principais, quais sejam: em primeiro lugar, discutir as problemáticas da migração, em particular a forçada, tais como na conjuntura dos refugiados, como um fenômeno visto a partir da (de)colonialidade; e, em segundo lugar, esclarecer a importância de uma educação linguística (FERRAZ, 2018) a migrantes em fluxo forçado a partir de uma perspectiva decolonial no contexto brasileiro (ARGÜELLO PARRA, 2015a, 2015b; BAPTISTA, 2019; BAPTISTA; LÓPEZ GOPAR, 2019).

1 Problematizações sobre migração transnacional ancoradas em (de) colonialidades e linguagem

A migração é um fenômeno que tem ocorrido desde muito tempo. A discussão sobre o processo, as implicações sociais, culturais e linguísticas, porém, que o deslocamento proporciona são temas que têm voltado a ser discutidos mais recentemente por causa, dentre outros motivos, da Primeira e da Segunda Guerra Mundial. É fundamental aclarar, desta forma, alguns pontos em relação ao processo de mobilidade transnacional, tais como os motivos pelos quais levam alguém a sair de seu Estado-nação e buscar melhores oportunidades em outros lugares, posto que esse fenômeno, quando se trabalha com deslocados forçados, como é o caso dos refugiados, usando aqui os termos de Mignolo (2017), pode ser entendido como uma das faces do lado mais obscuro da modernidade, a colonialidade.

Desde o ponto de vista dos estudos migratórios e dos prováveis motivos para a mobilidade transnacional, há os fatores de atração e os de repulsão. No que diz respeito aos primeiros, o cidadão nota, no lugar de destino, a boa situação econômica, social e política para desenvolver-se enquanto ser humano, buscando seu bem-estar; já no que tange à repulsão, os motivos são contrários à atração, isto é, o sujeito percebe que seu lugar já não lhe proporciona estabilidade social, política, econômica, dentre outras, violando seus direitos humanos, como é o caso das consequências de uma guerra. Vislumbrar boas possibilidades de vida no outro lugar, no entanto, não significa que, ao chegar ali, a vida será mais fácil. Obviamente que a situação humana degradante do país de origem, se for o caso, melhora no país receptor. Não obstante, outros processos de divisão, para além dos aspectos geofísicos, são instaurados, o que viola outros direitos humanos,

² Um exemplo dessa problemática foi veiculado no portal de notícias do G1(2015), em que se relata que refugiados, principalmente os do Haiti e os de países africanos, sofreram com a xenofobia e o racismo.

particularmente quando se fala em deslocamento forçado, em refugiados.

Sobre a relação entre migração e colonialidade, é pertinente refletir sobre essa última. Dentro dos movimentos de crítica à modernidade, tais como os estudos subalternos e os da desocidentalização, há, no cenário latino-americano mais especificamente, ideias do construto epistêmico conhecido como estudos decoloniais/descoloniais. Nesse âmbito, a diferenciação entre colonialismo e colonialidade é basilar. O colonialismo, de modo geral, diz respeito ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo de um território, tal qual Portugal foi para o Brasil assim como a Espanha foi para várias nações latino-americanas durante alguns séculos. Com o desligamento político-administrativo dos territórios, com esses já “independentes”, o colonialismo deixa como herança a colonialidade. Esta, por seu turno, engendra relações e reforça hierarquizações baseadas numa relação capitalista e racial, que sustenta padrões anglo/eurocêntricos de domínio do ser, do saber, do poder, o que oriunda um sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL 2007).

Baseado nas questões involucradas sobre mobilidade, é crucial atentar para o que Quijano (2000) chama de matriz colonial de poder, formada por quatro domínios de controle inter-relacionados baseados no fundamento racial e patriarcal do conhecimento (MIGNOLO, 2017). A saber: controle da economia, da autoridade, do gênero e sexualidade e, ainda, do conhecimento e da subjetividade. O Estado é o grande controlador e mantenedor do padrão colonial. No caso dos imigrantes, principalmente os refugiados, é o Estado que detém o poder de denominá-los ou não de acordo com suas leis.

Isso fica claro quando, no Brasil, institui-se, de antemão, que sírios, por conta da guerra civil que assola esse país desde as ressonâncias da Primavera Árabe, são oficialmente reconhecidos como refugiados e lhes é concedido visto humanitário, por meio da Resolução de número 17 do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados). Já para os venezuelanos, por exemplo, por estarem suspensos do MERCOSUL, o governo criou, em 2017, um dispositivo específico para países fronteiriços, vejamo-lo:

Considerando o fluxo migratório a unidades da Federação, sobretudo na região Norte, de estrangeiros nacionais de países fronteiriços que ainda não são parte do referido Acordo de Residência, que se encontram em situação migratória irregular no Brasil e aos quais não se aplica o instituto do refúgio para permanecer no país, resolve:

Art. 1º Poderá ser concedida residência temporária, pelo prazo de até 2 anos, ao estrangeiro que tenha ingressado no território brasileiro por via terrestre e seja nacional de país fronteiriço, para o qual ainda não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados. (BRASIL, 2017, p. 1).

Os venezuelanos, ao contrário dos sírios, não são entendidos, pelo Estado brasileiro, como refugiados *a priori*, embora não exista dispositivo legal que barre a solicitação de refúgio por esses nacionais. No ano de 2017, por exemplo, segundo o Conselho Nacional de Justiça, mais da metade de solicitações de refúgio foi feita por cidadãos da Venezuela, mas nenhum foi reconhecido. Ora, essa (in)decisão na denominação de refugiado afeta, para além das questões legais, aspectos socioculturais e de bem-estar, uma vez que os direitos civis estão atrelados ao *status* jurídico do imigrante no país. Ademais, essa questão também repercute na reconstrução identitária, isto é, o imigrante modifica-se para si e para a sociedade, reconfigurando sua forma de ver, se ver e ser visto. É nesse contexto que, ancorada em sua vivência como refugiada, Arendt ([1943] 2013, p. 14) diz que “quanto menos livres somos para decidir quem somos ou para viver como gostamos, mais tentamos levantar uma fachada, para esconder factos e representar papéis.”

Apenas em junho de 2019, o governo brasileiro, por meio do CONARE, reconheceu a grave e generalizada situação de violação dos direitos humanos na Venezuela. Atualmente, muitos nacionais oriundos desse país foram reconhecidos como refugiados. É muito complicado ter números exatos, pois constantemente os órgãos responsáveis atualizam as plataformas digitais. Em agosto de 2020, por meio de procedimento de *prima facie*, o Brasil reconheceu 7.787 venezuelanos como refugiados. Desde 2014, quando começou o fluxo mais intenso, houve reconhecimentos, mas não em grande quantidade. Assim, os dados em abril de 2021, segundo a Plataforma RV4³, são: refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil somam um total de 261.441. Já os refugiados venezuelanos reconhecidos no Brasil são 46.343. Por fim, há 96.556 solicitantes de refúgio.

Outro ponto importante da matriz colonial do poder diz respeito ao conhecimento, enquanto produção intelectual, que igualmente é, de certo modo, controlado na situação de refúgio. O Estado, e aqui estou falando do brasileiro, não desenvolve políticas sociais e educacionais contundentes tampouco linguísticas para subsidiar esse público, restringindo tanto seus conhecimentos, na medida em que não conseguem compartilhá-los, quanto o acesso a novas ideias no local do refúgio. Obviamente, o Governo Federal tem políticas públicas para a população imigrante e refugiada – tal como a Operação Acolhida, a interiorização, na situação da Venezuela –, porém tais subsídios ficam por conta da emergencialidade da chegada da população, os recursos básicos. Depois que essa população entra no Brasil, muitas vezes com pessoas interiorizadas, comumente o apoio fica por conta de ONGs (Organização Não Governamental) e outras sociedades civis.

Se não há atenção às práticas de educação linguística, aos processos de acul-

³ Página online que oferece dados constantemente atualizados sobre a situação da migração venezuelana no mundo. O site foi pensado e é gerenciado pela ONU e sociedades civis. <https://www.r4v.info/es/node/247>.

turação, em relação à questão linguística, essa colonialidade pode acarretar, de certo modo, que o imigrante em fluxo forçado, por conta da emergência, veja-se “integrado” à sociedade. A debilidade ou quase inexistência de políticas públicas que visem o ensino do português a esses imigrantes, no caso do Brasil, numa perspectiva da educação linguística, pode promover o silenciamento e apagamento de identidades linguísticas, por exemplo, e de outras também, tais como a étnica, dado que as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013)⁴ são comuns nas inter-relações desses migrantes com a sociedade receptora e, igualmente, nos fluxos migratórios transnacionais na contemporaneidade.

Negar tais práticas híbridas, sejam culturais, sejam linguísticas, é endossar o discurso de língua como nação como modo de “inserir” o imigrante em fluxo forçado à sociedade, e é aí que se encontra a problemática: para “integrar”, “inserir” é preciso que ocorram assimilações linguísticas e culturais?

Desse modo, concordo com Anunciação (2018, p. 47-48), quando diz que

Ao desconsiderar essas identidades culturais múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2015), transformando, portanto, essas identidades linguísticas em identidades linguísticas minoritizadas. (CAVALCANTI, 1999, 2011; CANAGARAJAH, 2004).

O entendimento de língua como nação bem como práticas de linguagem ancoradas em sistemas-mundo homogeneizantes tolhe certo *locus* enunciativo (BAPTISTA, 2019) desses sujeitos e, desta forma, práticas de linguagem outras ficam comprometidas. Ademais, há de se comentar que

A língua, enquanto prática social, não é dominada e nem domesticável, apesar de assim tentarmos defini-la e torná-la apreensível. Desse modo, aprender uma língua provoca uma forte, radical e singular experiência de alteridade. Vamos tecendo com ele – o outro – e com ela – a língua – uma relação que antes não sabíamos sequer possível e essa outra língua vai nos estruturando, ao mesmo tempo em que se soma à nossa língua. De modo análogo, essa outra língua também vai desalojando-nos de nossas certezas e vai se instaurando, ocupando, abrindo seu espaço, o que produz, paradoxalmente, um processo de desestruturação na nossa subjetividade. (BAPTISTA 2017, p. 32).

⁴ As práticas translíngues, de modo geral, são as práticas discursivas de sujeitos multilíngues, que rompem com as estruturas das ditas línguas nomeadas, o que faz com que o sujeito performe por diferentes construtos linguísticos e semióticos que fazem parte de seu repertório linguístico.

Portanto, compreender os processos pelos quais os imigrantes e refugiados passam, desde o ponto de vista de sua nomeação, categorização oficial às questões de identidade, de educação linguística, é de suma importância para pensar as relações que serão instauradas dentro da modernidade/colonialidade no panorama superdiverso (VERTOVEC, 2007) da atualidade e, ainda, com especial atenção aos processos de colonialidades que podem ser fomentados nesses contextos, sobretudo no eixo Sul-Sul.

2 Educação linguística a migrantes e refugiados a partir da decolonialidade

Antes de discutir algumas questões que aqui levantarei, esclareço que as relações, as inflexões e as ideias desenvolvidas estão em constante re/des/construção. Como qualquer fenômeno/objeto/categoria estudado nos Estudos da Linguagem, a educação linguística a esse público específico, em especial no entorno latino-americano do Brasil, é um ponto importante de investigação contínua. No caso da imigração de variados públicos e origens, por ser algo que está ocorrendo neste momento que escrevo estas linhas, os entendimentos acerca das questões precisam sempre ser revistos, particularmente a partir dos territórios, físicos e simbólicos, nos quais ocorrem.

Nesta parte do escrito, trato, em primeiro lugar, do entendimento de educação linguística, de modo objetivo e sucinto para, em seguida, esclarecer alguns pontos que julgo relevantes para uma educação linguística decolonial a migrantes em fluxo forçado no Brasil.

2.1 Ensino e educação em língua adicional: algumas breves conceituações

Quando se pensa em ensino, levando em consideração uma língua adicional, é corrente a discussão acerca de métodos e abordagens que o professor pode utilizar em suas práticas pedagógicas para poder desenvolver os objetivos pretendidos. Fala-se, também, na relação “ensino e aprendizagem” a despeito do uso de hífen ou “e” entre “ensino” e “aprendizagem”. Além disso, há, ainda, construções simbólicas importantes na escolha de uso entre “ensinar” e “educar”, o que implica na práxis do professor (FERRAZ, 2018).

Para Ferraz (2018), baseado nas ideias de Edgar Morin, o termo “ensinar” não basta para entender as práticas e objetivos que têm os estudos da linguagem no âmbito, em especial, da escola, de modo que “o professor que ensina é aquele que acredita na hierarquização e verticalização das práticas pedagógicas”. Em vista disso, há uma educação que tem o docente como o possuidor de verdades e conhecimentos absolutos e o educando como sujeito “vazio” de experiências e conhecimentos outros, de modo que

tais docentes, para esse autor, tendem a ter suas práticas pedagógicas mais autoritárias “e o ensinar se torna algo metodologizado, memorizante e não compatível com gerações de estudantes que vivenciam sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, culturalmente múltiplas e educacionalmente diversas” (FERRAZ, 2018, p. 107).

Neste sentido, a ideia de “ensino”, portanto, está bastante ligada à concepção de métodos infalíveis, de abordagens, à mercantilização da educação em línguas adicionais, ao foco no desenvolvimento estritamente de estruturas etc. Aqui, é necessário salientar que defendo uma educação linguística que vise, também, as questões ditas formais, mas não apenas, como é o caso de muitos colegas docentes que entendem método “x”/“y” ou abordagem “x”/“y” como perfeição e inquestionável. Não se pode negar anos de estudos no desenvolvimento da Linguística em, por exemplo, processos de aquisição da língua e linguagem e a importância que tais estudos tiveram e têm para a educação linguística atual.

A partir da construção de entendimento aqui desenvolvida, entende-se “educar”, particularmente em línguas, apesar das complexidades do termo, as relações menos hierarquizantes e mais horizontalizadas e o docente, ao invés de “despejar” conteúdos, constrói conhecimentos a partir das realidades e experiências dos estudantes (FERRAZ, 2018). Desse modo, a educação linguística por meio de línguas adicionais

Significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e/ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI⁵ pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade. (FERRAZ, 2018, p. 108).

Portanto, educação linguística, no nosso caso, do português como língua adicional a migrantes em fluxo transnacional forçado, deve levar em considerações outros aspectos além dos formais da língua, em particular por suas questões sociais, motivos de mobilidade e pelo contexto superdiverso.

2.2 Educação linguística decolonial a migrantes em fluxo transnacional forçado

O construto de uma educação a partir das ideias da decolonialidade é essencial na América Latina, no Brasil em particular, uma vez que o entendimento vigente de edu-

⁵ Aqui, acrescento: “e outras línguas também”. Digo isso porque o autor, em seu artigo, foca na língua inglesa (LI), pois é seu objetivo no texto.

cação, sobretudo a formal, foi forjada na e a partir da lógica modernidade/colonialidade. E essa questão, por seu turno, não é diferente se focamos, em especial, na educação linguística em língua adicional no Brasil, no nosso caso o português para migrantes e refugiados.⁶

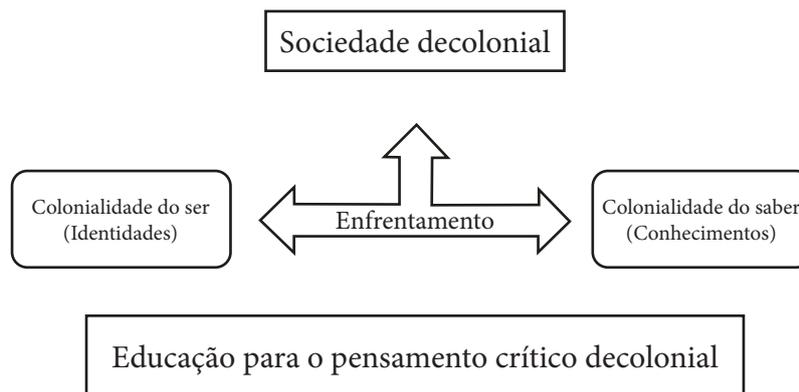
A mobilidade forçada incide de forma abrupta em mudanças não apenas de território, mas da vida do sujeito em geral, posto que as questões sociais em torno da saída são muito fortes, pode até haver vida em risco. Portanto, deixar a nação em busca de melhores condições de vida é a única opção que se tem. Ao chegar ao território de destino, as incertezas assolam a consciência do deslocado, a depender do local que se migra, de modo que algumas perguntas são reiterantes na cabeça do indivíduo: como viver aqui? Como encontrar um emprego? Como irão me entender se não falo a língua? Como pedir ajuda? Quem pode me ajudar? Conforme salientei na primeira parte deste escrito, tal mudança engendra questões transespaciais, inter/transculturais e translíngues. Comunicar-se, ainda que de modo difícil, no refúgio, é primordial para que o deslocado possa conseguir inicialmente ir reestruturando sua vida no local. Comunicar-se, muitas vezes, é sinônimo de sobreviver.

Desse modo, é imprescindível pensar uma educação linguística que vá para além da sistematização formal de estruturas, com foco, também, no viés da cidadania, da compreensão de direitos/deveres, de seu lugar social e enunciativo e, também, da criticidade. Nesse contexto, é que lanço mão da perspectiva decolonial para entender e desenvolver tais pontos.

Em primeiro lugar, uma educação decolonial possui como base o enfrentamento às colonialidades do ser e do conhecimento (ARGÜELLO PARRA, 2015a), e tal atitude é primordial tanto do ponto de vista do entendimento da perspectiva do docente quanto do discente, uma vez que a compreensão do *locus* de enunciação afeta, além dos sujeitos, as práticas de linguagem, as línguas e as identidades (BAPTISTA; LÓPEZ GOPAR, 2019; BAPTISTA 2019). É importante dizer que, conforme Argüello Parra (2015a, p. 111), o *locus* de enunciação (lugar de enunciação) não está atrelado apenas a quem diz, mas também, a partir de um plano hermenêutico-crítico, às causas, às finalidades e aos posicionamentos do que se diz, ou seja, “desde qué estructura de significación se desenvuelve la existencia, se elaboran categorías, se enuncian juicios, se legitiman relatos para comprender el mundo, los sujetos y sus relaciones.” Portanto, é com o enfrentamento das colonialidades do ser e do saber, por meio de uma educação para o pensamento crítico decolonial, que se pode chegar a uma sociedade decolonial.

⁶ Um exímio exemplo atualmente de colonialidade no ensino de língua adicional no Brasil é a existência da obrigatoriedade apenas do ensino do inglês na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no âmbito da Educação Básica, retirando a língua espanhola desse rol e, ainda, diminuindo as lutas pela inclusão de outras línguas no currículo. Portanto, há contrariedade à pluriversalidade, ao plurilinguismo em âmbito formal, na escola.

Figura 1 – Educação decolonial/Sociedade decolonial



Fonte: desenvolvido pelo autor com base em Argüello Parra (2015a).

Desse modo, nos processos de planejamento pedagógico, é pertinente conhecer o *locus* enunciativo dos discentes em fluxo forçado, suas histórias e experiências, o porquê do deslocamento e seus efeitos além de usar tais informações a favor de uma educação linguística que subsidie o processo de formação cidadã no e a partir do novo território físico. Além disso, o professor também deve reconhecer e refletir sobre seu *locus* enunciativo nesse e para esse entorno educativo, posto que

Someter a examen el locus de enunciación significa, pues, esclarecer cómo se han pensado y determinado las formaciones discursivas, los usos de las lenguas, las concepciones culturales, en suma, detenerse en «las condiciones de posibilidad para la creación de espacios-en-medio como una forma diferente de pensar» (MIGNOLO, 2009, p.172 apud ARGÜELLO PARRA, 2015a, p. 111).

Outra questão crucial nesse processo diz respeito à interculturalidade, um ponto comentado anteriormente e que a partir daqui, aprofunda-se a partir do ponto de vista da Educação. Muito se comenta acerca da “integração” de refugiados à sociedade, como se o sistema-mundo, inclusive especificando os Estados-nações, fosse regido por uma relação “mono” (monocultural, monolingüística etc.). Integrar sem reconhecer o *locus* enunciativo, sem levar em consideração as identidades do sujeito e por meio de uma educação a partir de uma lógica colonial, é, via de regra, aculturar; é forjar atitudes e identidades que desrespeitam a trajetória, as experiências, as memórias, as práticas de linguagem e os repertórios linguísticos do discente, negando uma educação pluriversal crítica para a formação cidadã, particularmente porque, nessa situação, é urgente a aprendizagem da língua.

En este contexto, la interculturalidad se convierte en el marco epistémico y social de la hermenéutica pluritópica. Pero no es la «interculturalidad oficial» de los aparatos ideológicos constituidos

sobre los postulados de la colonialidad misma. No es el concepto atrapado en la retórica de la modernidad con semánticas de «inclusión» o «igualdad» a costa de identidad y participación. Como bien lo ha apuntado Mignolo, «la interculturalidad no es sólo el “estar” juntos sino el aceptar la diversidad del “ser” en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.» (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p. 8). Lo clave aquí es que el concepto de interculturalidad, desde un enfoque decolonial, revela y pone en juego la diferencia colonial, no la oculta o la diluye en una apuesta «bienintencionada» de igualdad normativa sin ejercicio público y social efectivo. (ARGÜELLO PARRA 2015a, p. 105).

Compreender e levar em consideração uma interculturalidade decolonizada, para além das questões supracitadas, é ter em conta que os processos trans/interculturais, do ponto de vista da educação linguística na condição do refúgio, precisa ir além de temas relevantes sociais, é necessário construir um entendimento de sociedade que leve em consideração as identidades étnicas, raciais e linguísticas e que entenda que as práticas trans(língues, culturais, espaciais) são o eixo do sujeito em mobilidade e, sobretudo, no contexto forçado, cujas experiências e práticas de linguagem são amplificadas e requeridas repentinamente. Assim, a interculturalidade é essencial para a compreensão da sociedade receptora bem como das aproximações e dos distanciamentos da cultura que gerou o discente. Em suma, uma negociação intercultural de modo ético é requerida nesse tipo de conjuntura (e em outros) de educação linguística.

Levando em consideração o apontado por Argüello Parra (2015a, 2015b) sobre as chaves de compreensão das pedagogias decoloniais, neste momento, volto meu olhar para a questão da educação linguística a migrantes em fluxo forçado no Brasil, a partir de tais entendimentos, o que mais ou menos canaliza organizacionalmente o que tenho argumentado. Segundo o autor, são quatro as chaves, a saber: a decolonização do saber, a decolonização do ser, a decolonização das práticas socioculturais e a decolonização do currículo. Vejamos como cada aspecto pode subsidiar a prática docente na educação linguística a imigrantes em fluxo forçado.

No que diz respeito à colonização do saber, o foco se volta às formas de compreensão, divulgação, produção de saberes. Dentro de uma lógica moderna/colonial, os saberes ditos verdadeiros e que sustentam a sociedade são de cunho anglo/eurocêntrico. A partir de uma perspectiva decolonial, é primordial que se tenha saberes outros em confronto às lógicas já estabelecidas, dando lugar epistêmico a conhecimentos outros, a saberes emergentes, principalmente os relacionados ao passado (ancestralidade), que constroem o presente, e o entendimento de futuro, que será fruto do presente. Noutros termos: compreender o mundo, porém desde uma perspectiva crítica que ponha em xeque as verdades da modernidade/colonialidade anglo/eurocêntrica.

Do ponto de vista mais didático, uma educação linguística decolonial deve fomentar temas e compreensões de mundo por meio de práticas de linguagem que possam

formar criticamente o discente, que este seja ativo na compreensão das práticas sociais que o forjam, a fim de que possa ser mais engajado socialmente e entenda criticamente seu papel enquanto cidadão migrante num outro território que, comumente, é racista, misógino, LGBTQIA+fóbico, no caso do Brasil, e cujas ações podem afetar sua existência nesse lugar. Ainda nesse âmbito, os conhecimentos, experiências, vivências dos discentes migrantes devem ser levados em consideração à hora de se pensar nas práticas de linguagem e necessidades linguísticas urgentes.

Considerando a decolonialidade do saber, portanto, algumas perguntas devem ser refletidas no processo de planificação pedagógico, baseando-se nas premissas feita por Walter Mignolo em entrevista a Catherine Walsh (ARGÜELLO PARRA, 2015a, p. 127):

- ¿Qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir? ¿Con quiénes y para qué?
- ¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos/necesitamos producir y transmitir?
- ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión?

Uma perspectiva de educação linguística decolonial preza pelos conhecimentos de fronteira, por saberes-outros, por compreensões de mundo que precisam ser questionadas, refletidas, confrontadas e, no nosso caso, as práticas de linguagem são o caminho pelo qual tais compreensões podem ser fomentadas, negociadas, des/re/construídas.

No que diz respeito à colonialidade do ser, esta implica, em especial, questões de identidade, de subjetividade e é o primeiro confronto que um docente que opte pela perspectiva decolonial de educação linguística deve focar, uma vez que um “ser” colonizado não tem como decolonizar outras construções do sistema-mundo (ARGÜELLO PARRA, 2015b). Aqui, mais do que essencial, é conhecer as experiências, as identidades étnicas, linguísticas que formam o alunado. E um dos meios pelos quais isso se dá é através de narrativas, cuja relação engendra conexões entre o aqui-lá, as memórias, os territórios, as experiências, as identidades e o *locus* enunciativo.

Fomentar esse entendimento para uma educação linguística decolonial é respeitar e, além, levar em consideração, por exemplo, os repertórios linguísticos que formam a identidade linguística do sujeito. Nesse quesito, concordo com Baptista e López Gopar (2019, p. 19) quando os autores asseveram que é preciso refletir bem como “compreender os processos de hibridização linguística ao problematizar os contatos linguísticos e culturais e suas implicações nas identidades linguísticas tradicionalmente pensadas à luz da modernidade/colonialidade”. Posto isso, é primordial que se respeitem as práticas translíngues desses sujeitos, muito comum nesse cenário de mobilidade forçada; de posse dessas informações, ademais, o docente deve aproveitar tais conhecimentos para

poder des/re/construir outros, inclusive sobre questões ligadas ao funcionamento das línguas/linguagens e da produção e recepção de práticas de linguagem.

Uma educação linguística a partir da decolonialidade do ser fomenta a compreensão crítica do educando a respeito de suas identidades, dos seus papéis sociais e, ainda, das representações em relação a si e aos grupos aos quais se sente pertencente. É a partir disso que se pode construir narrativas-outras com foco não apenas em sobreviver no novo território, mas também no existir, no resistir, no ver e ser visto.

A partir deste ponto vista a respeito da decolonização de práticas socioculturais, compreende-se que as relações sociais e o mundo são diversos. À vista disso, uma educação linguística decolonial deve examinar os territórios simbólicos socioculturais, mas não sozinhos, e sim em ponto de interação. Segundo Argüello Parra (2015a), é determinante promover uma educação que fomente e entenda desde um ponto de vista decolonial as diferenças culturais e que ponha em evidência o que ele chama de “zonas de contato intercultural”.

Nesse contexto e a partir dessa prática, uma educação linguística decolonial para migrantes em fluxo transnacional forçado deve estimular, usando os termos desse autor (ARGÜELLO PARRA, 2015a), o reconhecimento, a interseção e a interação. O reconhecimento de que o mundo é diverso e que existe uma pluralidade de aspectos culturais, identitários, étnicos e que, por meio do conhecimento disso, as estruturas da modernidade/colonialidade possam ser combatidas bem como construtos que lhes oprimem e silenciam. Ademais, é necessário conhecer as interseções que o mundo-outra está construído, sobretudo por meio dos estudos comparativos de concepções coloniais e das opções decoloniais. Por fim, reconhecidos os paradigmas que forjam o mundo-outra e as opções decoloniais existentes, é importante estabelecermos a interação entre os pontos em que estão assentados o sistema-mundo e os paradigmas decoloniais, no intento de fomentar uma visão ética de cultura e sociedade, mas do ponto de vista pluriversal, e não de marginalizações de saberes e seres.

Por último, mas não menos relevante, a decolonização dos currículos é fundamental na opção de uma educação linguística decolonial, especialmente aos imigrantes em fluxo forçado, cuja emergência linguística se dá de modo impremeditado. Para que se possa levar a cabo o que foi discutido ao longo deste escrito, um currículo curado a partir do ponto de vista moderno/colonial não se sustenta. Por conseguinte, a educação linguística deve estar pensada desde o ponto de vista de uma pluralidade de epistemes, de *locus* enunciativo e de lugares sociais. Desse modo,

La decolonización curricular demanda integrar a la cotidianidad de la escuela, problemas, temas, discusiones, simbolizaciones, en general formas de producir y representar conocimiento, que expresen el mundo como complejidad, esto es, la pluralidad religiosa, sexual, partidista, cósmica y cultural. (ARGÜELLO PARRA, 2015b, p. 7).

Portanto, o processo de pensar práticas pedagógicas em linguagem para um curso ao público migrante em fluxo forçado também deve levar em consideração temáticas complexas do sistema-mundo, buscando fomentar a compreensão intercultural desses temas e, igualmente, de assuntos urgentes que são requeridos em relação à saúde, ao trabalho, à moradia, aos direitos e deveres, etc. Decolonizar o currículo significa colocar em pauta temáticas importantes, mas que só fazem sentido na práxis quando fomentam uma decolonização do ser, do saber e das práticas socioculturais bem como urgências de necessidades linguístico-culturais por parte dos discentes. Ademais, é preciso destabilizar as ideias de centro-periferia, trazendo para o foco práticas de linguagem tidas como subalternas, periféricas, insurgentes e, a partir disso, poder compreender-se criticamente enquanto cidadão numa sociedade pautada pela lógica colonial, que é o caso do Brasil.

Considerações finais

Refletir sobre educação linguística, definitivamente, não é uma tarefa simples, em especial na situação de migração forçada, no âmbito latino-americano brasileiro. Pensar a relação entre educação e decolonialidade é primordial para tanto, posto que o Brasil, assim como várias outras nações, foi forjado dentro da lógica da modernidade/colonialidade em um sistema-mundo complexo clivado por questões étnico-raciais.

É nesse entorno, ainda, que se deve pensar o ensino de português como língua adicional para migrantes, no nosso caso os em deslocamento forçado, uma vez que sua existência também está pautada em lógicas coloniais a partir de uma matriz de poder. Consequentemente,

Acredito que promover uma educação linguística no que tange ao ensino de línguas e, sobretudo, à formação de professores implica traçar relações com a alteridade, que não reforcem espaços de subalternidade e sub-humanidades. Dessa ótica, torna-se decisivo ampliar a compreensão sobre a produção social histórica das desigualdades, entre as quais situo, de modo particular e enfático, as que afetam os direitos dos sujeitos, como o de estar e habitar sua língua e por ela ser povoado/habitado. Ademais, implica, consequentemente, não reproduzir a lógica da exclusão e da invisibilidade em nossas práticas cotidianas ao reforçar certas identidades e certas representações sobre as línguas, sujeitos e identidades. Pressupõe, ainda, desconstruir de dentro as práticas autoritárias que demarcam espaços de invisibilidade e violência, com relação à alteridade/subjetividade. Caso contrário, continuaremos reforçando a validade de negar as identidades diversas e complexas que se constituem na contemporaneidade. (BAPTISTA, 2017, p. 44).

Nesse âmbito, portanto, é que neste escrito desenvolvi pontos importantes de compreensão de uma educação linguística decolonial, pautados nas concepções de Argüello Parra (2015a; 2015b) bem como Baptista e López Gopar (2019) e Baptista (2019), mas com o foco voltado a migrantes em fluxo transnacional forçado no Brasil e levando em consideração os construtos de enfrentamento às colonialidades do saber, do ser, de práticas socioculturais e do currículo.

É importante questionar os discursos que são produzidos acerca do refugiado no Brasil, das migrações Sul-Sul, como é o caso do êxodo venezuelano pelo mundo, particularmente na América Latina, de forma geral, e no Brasil, especificamente. Além disso, é necessário refletir e entender as lógicas que compreendem essa população desde o ponto de vista da (de)colonialidade, uma vez que o Brasil está formado por essas premissas e, no caso de outras nações, como a Venezuela, na América Latina, também estão.

Uma educação linguística decolonial do português para esse grupo, já que o sistema-mundo colonial é forte e se impõe, é mais que necessária. Nisso, podem-se evitar construções ditas interculturais que mais bem estão filiadas a uma aculturação. Sendo assim, é tarefa primordial de uma educação linguística comprometida com a ética e a cidadania, com a pluriversalidade a migrantes em fluxo forçado, possibilitar a compreensão de si, dos outros, de seu *locus* enunciativo, de seu lugar social bem como das estruturas de dominação do ser, do saber e do existir.

Referências

ACNUR. *Protegendo refugiados no Brasil e no mundo*. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. ONU. 2018.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 35-56.

ARENDDT, Hannah. *Nós, os Refugiados*. Tradução de Ricardo Santos. LusoSofia: Covinhã, 2013.

ARGÜELLO PARRA, André. Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. In: GÓMEZ ARLÉS, José (Org.). *Educación, sociedad e interculturalidad*: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en américa latina. Bogotá: Ediciones USTA, 2015a.

ARGÜELLO PARRA, Andrés. Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, v.19, n. 226, 2015b, p. 28-37.

BALAGO, Rafael. Guerra na Síria completa 10 anos e destrói perspectivas de uma geração. *Folha de São Paulo*. Mundo, São Paulo, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/03/guerra-na-siria-completa-10-anos-e-destroi-perspectivas-de-uma-geracao.shtml> Acesso em: abril 2021.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n. 44, 2019, p. 001-163.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ GOPAR, Mario. Educação Crítica, Decolonialidade e Educação Linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outra. *Letras & Letras*, v. 35, número especial, 2019, p. 1-27.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de) colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Abelhache*, v. 1, n. 2, 2017, p. 28-47.

BRASIL. Resolução normativa nº 126, de 2 de março de 2017. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=03/03/2017&pagina=88>. Acesso em: maio 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre, 2007.

FERRAZ, Daniel. Educação Linguística e transdisciplinariedade. In: PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

G1. *Refugiados relatam casos de racismo, xenofobia e exploração no Brasil*, Fantástico, São Paulo, 29/11/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/11/refugiados-relatam-casos-de-exploracao-no-trabalho-racismo-e-xenofobia-no-brasil.html>. Acesso em: abril de 2021.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MOREIRA, Julia Bertino. Pesquisando migrantes forçados e refugiados: reflexões sobre desafios metodológicos no campo de estudos. *Sociedade e Cultura*, v. 20, n. 2, 2017, p. 154-172.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, v. 30, n. 6, 2007, p. 1024-1054.



POR UM REDIMENSIONAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NA TERRA DE PAULO FREIRE

Fernando Zolin-Vesz¹

Resumo: Neste artigo, infringindo intencionalmente convenções da escrita acadêmica, busco situar, sem a pretensão de responder pela totalidade da obra de Paulo Freire, um possível redimensionamento de ensino de línguas por meio do duo freiriano denúncia-anúncio. A denúncia se refere às amarras com que o discurso monolíngue tem concebido nosso entendimento sobre ensino de língua. Já o anúncio se apresenta como possibilidade de aproximação de parte do legado freiriano com o ensino de línguas, em particular a partir do conceito de SULEamento. Desse modo, busco qualificar Paulo Freire como o autor a nos convidar a atravessar fronteiras epistemológicas, sem adestramento pedagógico ou educação bancária.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Denúncia-anúncio; SULEamento.

Resumen: En este artículo, infringiendo de manera intencionada algunas de las convenciones de la escrita académica, intento presentar, sin la pretensión de responder por la totalidad de la obra de Paulo Freire, un posible redimensionamiento de la enseñanza de lenguas a través del dúo freireano denuncia-anuncio. La denuncia se refiere a los nudos del discurso monolingüe acerca de nuestro entendimiento sobre la enseñanza de lenguas. Ya el anuncio se presenta como posibilidad de parte del legado freireano con la enseñanza de lenguas desde el concepto de SULEamento. De ese modo, intento calificar Paulo Freire como el autor que nos invita a pasar por fronteras epistemológicas, sin capacitación pedagógica o educación banquera.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas; Denuncia-anuncio; SULEamento.

Introdução

Paulo Freire é reconhecido internacionalmente como um dos maiores pensadores do século vinte, tanto em virtude de sua defesa por uma *educação como prática da liberdade* quanto pela incessante pesquisa e debate acerca do chamado legado freiriano. Como bem nos lembra Streck (2014), “para alguns, o nome Paulo Freire talvez tenha virado marca, uma espécie de grife para garantir credibilidade ou legitimidade, desde nome de escolas a citações de trabalhos acadêmicos” (STRECK 2014, p. 86).

O título de patrono da educação brasileira, conferido por meio da Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012, por outro lado, insere-o em uma arena de disputas, capitaneada principalmente pelo denominado Movimento Escola sem Partido, criado em 2004, o qual compreende a educação como “uma prerrogativa da família e da Igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos

¹ Doutor em Letras e Linguística. Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: fernando_vesz@hotmail.com.

que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias” (OLIVEIRA; MARIZ, 2019, p. 3). Esse movimento ampliou sua visibilidade a partir do ano de 2014, com a tramitação de projetos de lei por diversas instâncias do poder legislativo, cujo objetivo era coibir a classificada “doutrinação ideológica” imposta pelos professores, especialmente nas escolas públicas do país.

Nessa arena de disputas, a esfera acadêmica não se absteve do debate em torno do legado freiriano. Embora em direção diversa ao Movimento Escola sem Partido, Cox e Assis-Peterson (2001) já observaram, acerca da ascensão da pedagogia crítica² no ensino de inglês no país, que, apesar de Paulo Freire ser um dos pensadores seminais dessa vertente da pedagogia, os professores de língua inglesa permaneciam à margem desse movimento. Segundo as autoras, “ficamos com a sensação de que a pedagogia crítica, ironicamente, ainda não desembarcou na terra de Paulo Freire” (COX; ASSIS-PETERSON 2001, p. 21). Portanto, a pedagogia crítica seria, para as autoras, mera retórica, concentrada nas mãos de poucos pesquisadores, diante do reinado ainda quase absoluto do enfoque comunicativo no ensino de línguas, desenvolvido a partir da noção de competência comunicativa, entendida pelas autoras como domínio das regras sociais de uso da língua (segundo a perspectiva de um falante nativo idealizado), para aprender a funcionar “apropriadamente” na língua/cultura estrangeira.

Ainda nessa seara de disputas sobre o legado freiriano, Streck (2014) observa que a maior contribuição do autor para a educação contemporânea depende de qual Paulo Freire quer se tomar como “companheiro”: “para uns será o Paulo Freire revolucionário; para outros, o educador dialógico; para outros, o pensador multidisciplinar, entre muitos possíveis” (STRECK, 2014, p. 88). Portanto, é nesse exercício de quem não tem a pretensão de responder pela totalidade da obra de Paulo Freire que este artigo se insere, situando um possível redimensionamento do ensino de línguas por meio do duo denúncia-anúncio, desenvolvido por Paulo Freire desde sua obra mais conhecida, *Pedagogia do oprimido*. Segundo o autor, o sonho, a utopia também é motor da história. Por isso, não há sonho ou utopia “fora da tensão entre a *denúncia* de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o *anúncio* de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE 2014c, p. 126. Grifos meus). Apesar de apresentado, neste artigo, parcialmente de forma separada, por ordem metodológica, vale ressaltar que o duo denúncia-anúncio constitui, conforme retratado na definição trazida por Paulo Freire, um processo único, ou seja, a denúncia condiciona o anúncio que, por sua vez, é submetido à denúncia.

A denúncia a que me refiro diz respeito às amarras com que o discurso monolíngue tem concebido nosso entendimento sobre o ensino de língua. Discurso monolíngue é aqui entendido como uma dispersão da acepção foucaultiana de discurso, ou seja, um conjunto de enunciados que se apoia em uma mesma formação discursiva, cuja

² Ver também Apple, Au e Gandin (2011).

concretização produz certos sentidos que se desdobram em determinado(s) efeito(s) de verdade (FOUCAULT, 2008). Destarte, tal(is) efeito(s) de verdade coaduna(m)-se com a concepção de língua estabelecida pelos meandros das delimitações impostas pelo surgimento da noção de Estado-nação. Já o anúncio se apresenta como possibilidade de aproximação de parte do legado freiriano com o ensino de línguas, dado que, como já nos alertaram Cox e Assis-Peterson (2001), o pensamento de Paulo Freire parece ainda não ter desembarcado em sua terra quando o parâmetro envolve o debate educacional acerca do ensino de línguas.

Para desenvolver tal argumento, infrinjo algumas convenções da escrita acadêmica, principalmente no que se refere a não explorar analiticamente dados e apresentar o arcabouço teórico, orientador de minhas considerações, na maioria das vezes, sem discussão formal prévia. Esta escolha possui relação com a perspectiva aqui explorada que proporciona libertar-nos das amarras construídas por uma ciência, de tradição eurocêntrica, que se pretende livre de valores e a-histórica, mas que se caracteriza como excludente e mantenedora de determinados privilégios produzidos como efeito do processo considerado “científico”. Ao longo do artigo, entretanto, procuro amarrar possíveis fios solutos, bem como tecer a urdidura desta discussão.

2 A denúncia: a invenção do conceito de língua e a “consciência bancária da educação”

Primeiramente, convém salientar que línguas são tomadas neste artigo como invenções, ou seja, tomadas como produto de discursivização “[...] no interior de um dispositivo com fins de gestão e controle de povos e de terras” (SEVERO 2016, p. 12). Por esse viés, lanço mão da definição de discurso monolíngue também como invenção, a qual começou a se solidificar na Europa Ocidental durante o século XVIII e recebeu importante influência do Romantismo. Conforme observa Canagarajah (2013), os pensadores românticos acreditavam que a língua incorporava o espírito, os pensamentos e os valores da comunidade à qual estava relacionada, além de defenderem que a língua e a comunidade estavam enraizadas em um território determinado. Segundo o autor, por meio dessa demarcação entre língua, comunidade e território, emergiu a tríade herderiana, difundida pelo filósofo alemão Johannes Gottfried Herder, essencial para a consolidação da aceção de que cada língua deveria ser entendida como um sistema autônomo, hermético e controlado por uma gramática normativa.

De igual modo, para a tríade herderiana, a imprescindibilidade da natividade contribui para a glorificação do falante nativo como superior em relação ao falante não nativo: os falantes nativos de determinada comunidade constituem os “verdadeiros donos” da língua, uma vez que compõem aquela comunidade e possuem “naturalmente” a identidade que é “intrínseca” a esse território, o que lhes proporciona gozar autoridade

sobre essa “língua nativa” de modo intuitivo. Assim, remetendo a Canagarajah (2013), se, por um lado, são dadas tanto legitimidade quanto autoridade ao falante nativo para definir como a língua deve ser usada, por outro há o pressuposto de que a habilidade de uso das línguas de outras comunidades não é intrínseco, tornando os falantes não nativos não competentes – na definição tradicional de competência, ou seja, o conhecimento espontâneo e intuitivo do falante nativo sobre os traços sociais, funcionais, afetivos e contextuais da língua, como destaca Figueredo (2011). Entretanto, essa definição de falante nativo parece revelar que se cuida de questão muito mais social do que propriamente linguística. No entender da autora, no proporcionar, ao falante nativo, poder para atestar sobre o uso da língua, “esse poder leva muitos a crer que a língua pertence a eles [aos falantes nativos] e está sendo ‘disponibilizada’ aos demais [aos falantes não nativos]” (FIGUEREDO, 2011, p. 71). Assim, continua a autora, constrói-se uma dicotomia entre falante nativo e falante não nativo, que contribui para dividir os grupos de falantes entre os que “possuem” e os que “não possuem” a língua.

Nessa seara, tal premissa sobre a autoridade do falante nativo parece ser formatada como herança das concepções de homogeneidade difundidas pela constituição do Estado-nação, expressas pela máxima um território/uma comunidade e uma língua comum única compartilhada por essa comunidade. O surgimento da noção de Estado-nação, portanto, consiste em elemento imprescindível para a compreensão do conceito de língua (nacional). Bauman (2016) atribui a concepção do Estado-nação à derrocada do chamado *ancien régime*, cuja característica principal era a descentralização dos poderes político e econômico, os quais se encontravam nas mãos dos senhores feudais, proprietários das terras. De acordo com Bauman (2016), o regime teria entrado em processo de falência por força de fatores como o aumento da transição populacional devido ao renascimento comercial, além de guerras, aumento de impostos e disseminação de doenças. Tal cenário produziu um sentimento de caos e incerteza na sociedade.

Desse cenário de desesperança e medo, conforme Bauman (2016), surgem as sementes que possibilitam a estruturação do Estado moderno: o Estado-nação propõe “[...] a substituição do caos e da incerteza por uma harmonia pré-desenhada e pela ordem planejada e controlada” (BAUMAN 2016, p. 20). Em nome dessa segurança e dessa estabilidade, o Estado moderno ambicionava interferir em todos os aspectos da vida humana, a fim de monitorá-la, registrá-la, regulamentá-la, administrá-la e controlá-la. Nesse aspecto, destaca Bauman (2016), a *conditio sine qua non* do Estado-nação apresentaria dois princípios fundamentais: (1) demarcar seus territórios e delimitar suas fronteiras físicas, sendo necessário um governo que os resguardasse; (2) homogeneizar os grupos sociais dentro de seu território, oferecendo segurança aos indivíduos que formassem sua população. Dessa forma, ainda de acordo com o autor, nasce a relação de pertencimento entre cidadãos e território: o conceito de nação englobaria os cidadãos pertencentes a um mesmo território e os definiria como “nacionais” em contraposição

aos “não nacionais”. Assim, desponta o conceito de nacionalidade, derivado da pretensa construção de comunidades homogêneas, sem interferências exteriores, organizadas geopoliticamente e com fronteiras geográficas definidas, a qual afirma a concepção de território vinculada à noção de Estado-nação. Assegura-se, por conseguinte, a consolidação das línguas nacionais, as quais Mignolo (2003) associa o surgimento “em cumplicidade com o Estado e com instituições que regulamentavam os usos e os abusos da língua” (MIGNOLO 2003, p. 345). É sob esse pressuposto que, de acordo com o autor, surgem tanto a definição de língua nacional quanto a concepção de Estado-nação: a figura dos “não nacionais” é apresentada como ameaça à estabilidade nacional, pois deteriora, corrompe e corrói a homogeneidade que se espera do Estado-nação e da língua (nacional).

Como principal efeito de verdade desse conjunto de concepções que compõe o discurso monolíngue, o conceito de língua, atrelado a um território geográfico específico, passa a ser definido por um conjunto de pontos e posições fixas, compostos por correlações binárias entre esses pontos, a exemplo das conhecidas bases duais da gramática normativa – masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Esse modo binário e excludente com que concebemos as línguas, galgado nas profundezas da tradição monolíngue eurocêntrica nos auxilia, a meu ver, a compreender a rigidez e a fixidez que o próprio conceito de língua adquire nas amarras do discurso monolíngue, fazendo ressoar como verdadeiro e, portanto, como única concepção possível para definir o construto língua.

Vinculando tal discussão à chamada matriz de pensamento de Paulo Freire, conforme aludida por Saul e Silva (2014), a vigência da racionalidade instrumental na produção de conhecimento, centrada na tradição eurocêntrica³, torna-se crucial para a compreensão da aceção de uma pedagogia que, eurocêntrica de igual modo, concebe o “não europeu” como “não ser”, ou “um ‘não eu’ que necessita de ‘adestramento’ pedagógico” (SAUL; SILVA 2014, p. 2068). Nessa seara, alertam os autores,

[...] não há ponto de fuga, outra perspectiva possível para o conhecer; há apenas o conhecimento linear a ser transmitido e assimilado, absoluto em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social. Cria-se a ilusão do acúmulo de um conhecimento que, em seu processo de ‘descoberta’, sempre parte de um observador ‘neutro’, como se não houvesse relação entre observador e objeto observado. (SAUL; SILVA 2014, p. 2069)

³ Autores como Walsh (2010) lançam mão do termo “euro-eua-centrismo” (tradução minha) para referir-se aos Estados Unidos também como centro hegemônico de produção de conhecimento. Entretanto, prefiro manter o termo eurocentrismo por entender que, mesmo os Estados Unidos concentrando maciçamente a produção de conhecimento no mundo contemporâneo, a compreensão do que é válido como conhecimento e sua produção ainda é fundada sob a égide do que o eurocentrismo determinou como verdadeiro.

Assim, à/ao professor(a) cabe “transmitir” ao/à aluno(a) os conhecimentos (neutros e objetivos) sistematizados na forma de disciplinas. Já ao/à aluno(a), “receber” esses conhecimentos passivamente, ou, como já observara Freire desde *Pedagogia do oprimido* e reiterado em *Educação e mudança*, “tornar-se um depósito do educador”, ou seja, “educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 2014a, p. 49-50). É a “consciência bancária da educação”, nas palavras de Paulo Freire: o/a aluno(a) passivamente coisifica-se (SAUL; SILVA 2014) com os conhecimentos selecionados. Esta teria sido a concepção de ensino que Paulo Freire denunciou, desde *Educação como prática da liberdade*, e se posicionou contrariamente durante toda a sua obra.

Observemos como o ensino de línguas bebeu e continua bebendo fartamente dessa concepção de educação em seu projeto pedagógico: língua, definida como uma “entidade singular, um sistema [...] atrelado a um território geográfico específico, que possui uma língua comum, uma língua padrão” (ZOLIN-VESZ, 2016, p. 218), definição proporcionalmente vinculada à tradição eurocêntrica de invenção do conceito de língua, conforme apresentada anteriormente, encontra na “pedagogia de aquisição de línguas” terreno fértil para manter-se envolta pelos grilhões da tradição eurocêntrica da educação, ou seja, ensino de língua ocorre por meio de uma sucessão de estágios, devidamente delimitados e cujos conhecimentos linguísticos encontram-se neutra e objetivamente muito bem esquadrihados, classificados, nomeados e descritos segundo certas regras binárias (cf. discussão acima sobre o principal efeito de verdade do conjunto de concepções que compõe o discurso monolíngue) para serem “transmitidos/depositados” pelo/a professor(a) e “recebidos passivamente” pelo(a) aluno(a), esse “não europeu”, “um ‘não eu’ que necessita de ‘adestramento’ pedagógico”. Trata-se da “consciência bancária da educação” a qual, na seara das pedagogias para ensino de línguas, ainda é pouco debatida. Como diziam Cox e Assis-Peterson (2001) já nos idos dos anos 2000, ficamos com a sensação de que Paulo Freire ainda não desembarcou na própria terra diante do reinado quase absoluto de metodologias/pedagogias eurocêntricas. Na próxima seção, trago à baila o anúncio de uma perspectiva pautada no SULEamento do ensino de línguas, tendo em Paulo Freire o autor seminal para tal propósito.

3 O anúncio: Paulo Freire e o SULEamento do ensino de línguas

Conforme destaquei em Zolin-Vesz (2015), as relações Norte e Sul na produção de conhecimento não se referem a uma visão dualista, como se norte e sul fossem meramente uma questão geográfica, mas às relações de saber-poder que estão aí imbricadas, como herança do processo colonial imposto pela Europa aos mais diversos recantos do planeta. Nesse caminho, como observam Santos e Meneses (2010 p. 12), “o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado”, mantendo-se, na contemporanei-

dade, na forma de colonialidade de poder e de saber (QUIJANO 2010; 2011). Desse modo, o colonialismo também foi, segundo os autores, uma dominação epistemológica, ou seja, “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS; MENESES 2010, p. 13). Para os autores, portanto, “as epistemologias⁴ do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES 2010, p. 13). O intuito desse diálogo entre saberes, defendido pelos autores, é a construção de ecologias de saberes, de modo a desafiar a superioridade imposta pelo conhecimento científico do Norte em relação a outras formas de conhecimento que ainda sobreviveriam no Sul.

É diante desse enquadre que proponho, neste artigo, acrescentarmos a essa discussão a obra de Paulo Freire, uma vez que, conforme atestam Streck e Adams (2012, p. 249), Boaventura de Sousa Santos passou a utilizar a concepção das relações Norte-Sul depois de Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da esperança*, Freire (2014b) narra sua incorporação ao Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, na Divisão de Educação e Cultura, no final da década de 1940, e observa que, àquela época, seu papel como educador de trabalhadores urbanos e rurais partia de seu mundo: “era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivesse o poder de ‘suleá-los’” (FREIRE, 2014b, p. 33). Conforme nota explicativa de Ana Maria Araújo Freire, encontrada em Freire (2014b), esse neologismo – “sulear” – empregado pelo autor, tem o propósito de chamar à atenção para a conotação do verbo “nortear” e suas derivações. Segundo a autora, Freire se inspira em trabalho do físico Marcio D’Olme Campos para abordar as relações Norte-Sul: “Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa escorrer o conhecimento que nós do hemisfério sul ‘engolimos’ sem conferir com o contexto local” (FREIRE, 2014b, p. 295). Portanto, pensando nas questões de orientação espacial, mantém-se o NORTEamento, ou seja, com a mão direita se aponta para o Leste, com a esquerda para o Oeste, à frente o Norte e atrás o Sul. De acordo com a autora, esse “ficar de costas” – ou “nos deixar de costas” – para o Sul sintetiza uma forma de “regra prática”, passando pela produção de conhecimento, que dá as costas para o saber produzido no Sul e se volta de frente, “de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser cheio por signos e símbolos de outro lugar” (FREIRE, 2014b, p. 297). Enfim, o saber elaborado no Norte, do ponto mais alto, superior.

⁴ Por epistemologia, entendo a “ciência que se ocupa com as questões que dizem respeito aos métodos, organização, procedência, validade, limites do conhecimento, bem como sua relação com a realidade histórica” (STRECK; ADAMS 2014, p. 35). Dessa forma, lembram os autores, a epistemologia constitui espaço de relações de poder e de disputa, ou seja, o “de que lugar” o conhecimento está sendo produzido condiciona sua (in)visibilidade e, de conseguinte, hierarquias epistêmicas. Conforme Grosfoguel (2012), desde o período colonial até a contemporaneidade, a hierarquia epistêmica hegemônica tem sido aquela em que “os conhecimentos produzidos no ‘ocidente’ são considerados superiores e os conhecimentos produzidos no mundo caracterizado como ‘não ocidental’ são considerados inferiores” (GROSGOUEL 2012, p. 339).

Essa observação-denúncia, trazida por Freire (2014b), convida, desse modo, ao SULEamento das relações de produção de conhecimento. Como apontei em Zolins-Vesz (2015), *sulear*, nesse sentido, significa deslocar a lógica das relações sociais de saber-poder, que privilegiam os conhecimentos produzidos no Norte em detrimento dos conhecimentos produzidos no Sul – é o que Cox e Assis-Peterson (2001) já denunciavam acerca do reinado quase absoluto de pedagogias eurocêntricas para o ensino de línguas, a exemplo do enfoque comunicativo (cf. discussão apresentada na introdução deste artigo).

Por outro lado, é preciso considerar também, como observa Rosa (2014), que “[...] não podemos ignorar que muitos dos teóricos baseados no Sul [...] estão de fato com seus pés não na terra onde escrevem, mas sim nas narrativas abstratas globais” (ROSA, 2014, p. 45). Tratam-se de grupos que, como analogamente nos apresenta o autor, podem ser comparados a “mudas de estufa” (*potted plants in Greenhouses*), “[...] cujo ambiente é tão puro e ideal quanto as narrativas sobre modernidade que recebemos e ensinamos em nossos cursos nas universidades do Sul” (ROSA, 2014, p. 45). Segundo o autor, esses grupos, no afã por legibilidade internacional e local, procuram se inserir nas grandes e simplistas narrativas eurocêntricas da ciência, sem muito questioná-las epistemologicamente.

Por isso, o SULEamento da produção de conhecimento, conforme proposto por Paulo Freire, requer um constante “atravessar fronteiras epistemológicas”. Como destaca Streck (2014),

Paulo Freire é um pensador que não teme atravessar fronteiras epistemológicas para compreender o mundo e traduzir a sua prática. Sua obra maior, a *Pedagogia do oprimido*, é permeada das fontes clássicas do pensamento ocidental, como Hegel, Marx, Fromm, Husserl, Sartre e outros. É deles que Paulo Freire deriva elementos-chave para a estruturação de sua obra: a visão de história, de sociedade, de homem e mulher, de opressão e libertação. Mas há também referências de Che Guevara e Fidel Castro, de Lenin e Mao Tsé Tung, assim como há a presença do discurso de descolonização por meio das obras de Franz Fanon e Albert Memmi. Entre os autores brasileiros citados, estão nomes como Antônio Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto e Ernani Maria Fiori. (STRECK 2014, p. 96-97)

Assim, seria nesse “atravessar fronteiras epistemológicas”, nesse “misturar-se” e “melecar-se” (ROJO, 2013, p. 65) com epistemologias com as quais nos acostumamos a “ficar de costas”, porém sem os movimentos excludentes e separatistas que caracterizam a ciência/pedagogia de tradição eurocêntrica produzida pelo Norte, instigando a construção de uma seara de ensino de línguas que não pretende responder pela totalidade da obra de Paulo Freire, mas que poderia sentar-se demoradamente e desfrutar de um prazeroso diálogo a respeito do SULEamento da produção de conhecimento para (re)

pensar o ensino de línguas. Essa aproximação produziria frutos que talvez ainda não tenhamos provado o sabor, de tão acostumados que parecemos estar com sabores e gostos eurocêntricos e “nortistas”. Por isso, o anúncio da existência de outros sabores, a exemplo da inserção de Paulo Freire em nossas discussões sobre a concepção e o ensino de línguas, podem também compor o paladar de nossas pedagogias sobre “aquisição” de línguas. Para tanto, tomemos três excertos, retirados das obras *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* e *Política e educação*, como exemplares da discussão aqui empreendida a respeito da contribuição de Paulo Freire para o redimensionamento do ensino de línguas.

Excerto 1

Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segunda a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “*Eles todos são trabalhadores e dedicados*”? Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico. (FREIRE, 2014b, p. 92-93. Grifos do autor)

Excerto 2

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, *palavras grávidas* de mundo. (FREIRE, 2015, p. 35. Grifos do autor)

Excerto 3

Os negros continuam inferiores, *mas*, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, *mas* não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra *mas* é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa *mas* está *grávida* da ideologia autoritariamente racista, discriminatória. (FREIRE, 2015, p. 40. Grifos do autor)

Após a leitura dos excertos acima, certamente poderá surgir a seguinte indagação: mas já existem inúmeras pesquisas na seara da linguística e da linguística aplicada acerca de linguagem e estudos de gênero (excerto 1), e de linguagem e estudos raciais (excerto 3). Contudo, o ponto que defendo neste artigo é trazer Paulo Freire para o bojo dessas discussões: em que medida um conceito como “palavras grávidas de mundo” (excerto 2) poderia nos ajudar a redimensionar essas pesquisas e, para além disso, todo o debate sobre ensino de línguas marcado preponderantemente por epistemologias eurocêntricas? Para dar o pontapé inicial dessa discussão, e pautando-me nos três excertos acima, certamente redimensionaríamos o ensino de línguas para além da regra gramatical e da “competência comunicativa inata” do falante nativo, sem adestramento pedagógico ou educação bancária, para atravessar fronteiras epistemológicas e mensurá-lo por meio do anúncio “[...] de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2014b, p. 126). Esse futuro a ser inventado perpassa, a meu ver, um voltar-se de frente, “de peito aberto, de boca

gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser cheio por signos e símbolos de outro lugar” (FREIRE, 2014b, p. 297), ou seja, para metodologias/pedagogias não eurocêntricas. Que Paulo Freire possa constituir-se como o autor a nos proporcionar tal virada epistemológica!

Para finalizar, infringindo intencionalmente convenções da escrita acadêmica, trago à baila mais uma vez Paulo Freire:

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro [...] que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. (FREIRE 2015, p. 43-44).

Referências

- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Londres: Routledge, 2013.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. 1. ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- FIGUEREDO, Carla Janaína. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236p.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Lilian Lopes Martin. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. 110p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. 333p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c, 50ª ed. 256p.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Tradução de Larissa Pelúcio. *Contemporânea*, Niterói, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *RevEducação*, v. 44, p. 1-19, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria. Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 2. ed. Buenos Aires: CICCUS, 2011. p. 219-264.

ROSA, Marcelo Carvalho. Sociologias do Sul: ensaio bibliográfico sobre limites e perspectivas de um campo emergente. *Civitas*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-65, 2014.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Cristine; SILVA, Kleber Aparecido; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-78.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 9-20.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2064-2080, 2014.

STRECK. Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

STRECK. Danilo R.; ADAMS, Telmo. *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*. Curitiba: CRV, 2014. 152p.

STRECK. Danilo R. Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. *Proposições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 83-101, 2014.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Pesquisa em Linguística Aplicada e (des)colonialidade: construindo bases para a superação da subserviência epistêmica. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *Recortes em Linguística Aplicada – estudos em homenagem à Professora Ana Antônia de Assis Peterson*. Campinas: Pontes, 2015. p. 25-32.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Gusta me mucho: enunciados des/reterritorializados e a concepção de língua. *Linguagem & Ensino*, v. 19, n. 1, p. 217-228, 2016.



ENCAMINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL

Fernanda Tonelli¹

Resumo: Este trabalho objetiva discutir possíveis caminhos de enfrentamento da lógica colonialista enraizada na formação de professores de espanhol. A decolonialidade (QUIJANO, 2001; GROSGUÉL, 2008; WALSH, 2020) tem sido pensada e praticada como possibilidade de subversão do lugar ocupado por epistemes e ontologias hegemônicas que acarretam, entre outros aspectos, na invisibilidade de seres e saberes. Neste texto, iniciamos algumas reflexões sobre o componente (inter)cultural na formação do docente de línguas. Para indicar as rachaduras por onde insurgem as práticas decoloniais (WALSH, 2020), foram contemplados os saberes e as perspectivas de estudantes de licenciatura em Letras-Espanhol de uma instituição de Ensino Superior do interior paulista. Os dados apresentados são parte da pesquisa de doutoramento da autora. Por meio das vozes dos licenciandos, identifica-se a recusa de uma perspectiva de cultura mais elitizada e reivindicação por considerar aspectos que envolvem as práticas de linguagem em diálogo com sua futura atuação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Espanhol; Cultura; Interculturalidade; Decolonialidade

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir posibles formas de afrontar la lógica colonialista arraigada en las carreras de profesorado en español. La decolonialidad (QUIJANO, 2001; GROSGUÉL, 2008; WALSH, 2020) surge como una posibilidad de subversión de la hegemonía tradicional de ciertas epistemes y ontologías que resulta, entre otros aspectos, en la invisibilidad de seres y saberes. En este texto empezamos algunas reflexiones sobre el componente (inter)cultural en la formación de profesores de idiomas. Para señalar las grietas por las que emergen las prácticas decoloniales (WALSH, 2020), se consideraron los conocimientos y perspectivas de estudiantes de una carrera de profesorado en Español en una institución de educación en el interior de São Paulo. Los datos presentados forman parte de la investigación doctoral de la autora. A través de las voces de los estudiantes de profesorado, se identifica el rechazo de una perspectiva cultural más elitista y la demanda de mirar aspectos que involucran las prácticas del lenguaje en diálogo con su futura actuación docente.

Palabras clave: Formación de profesores; Español; Cultura; Interculturalidad; Decolonialidad

Apresentação

La línea del ecuador no atraviesa por la mitad el mapamundi que nos enseñaron en la escuela. Según ese mapamundi, el norte ocupa dos tercios y el sur apenas uno. Por eso Europa parece bastante más grande que América Latina, aunque en realidad América Latina es el doble de grande que Europa. Y lo mismo ocurre, por ejemplo, con

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora EBTT do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: fernanda.tonelli@ifsp.edu.br.

la India, que en el mapamundi parece más chiquita que Escandinavia cuando en realidad es tres veces más grande. La verdad es que el mapa miente. La geografía tradicional nos roba el espacio, como la economía imperial nos roba la riqueza, la historia oficial nos roba la memoria y la cultura formal nos roba la palabra. (Eduardo Galeano, Mapamundi)²

Início este texto com uma epígrafe de autoria de Eduardo Galeano (1940-2015). Nela, o autor denuncia saberes hegemônicos (na forma da geografia tradicional, da economia imperial, da história oficial e da cultura formal) que historicamente têm diminuído o Sul Global. Ainda que a citação trate da representação de um mapa, não devemos entender o Sul Global apenas em termos geográficos, mas também metafóricos: sujeitos e sociedades são divididos por uma linha abissal (SANTOS, 2002), que separa o que é visível e o que não é. Essa cisão, por sua vez

[...] apresenta efeitos práticos na vida da sociedade e se manifesta [entre outros aspectos] por meio de discriminação, não reconhecimento e não cumprimento dos Direitos Linguísticos de comunidades e indivíduos, apagamento de saberes dentro de espaços institucionais (incluindo a universidade e a escola), entre outros tipos de violência contra sujeitos subalternizados. (TONELLI, 2020, p. 19).

O posicionamento de Eduardo Galeano coincide com a voz de outros intelectuais e ativistas latino-americanos que, sobretudo nos últimos 50 anos, propõem um novo horizonte epistêmico que faça emergir o protagonismo da América Latina na constituição da História da Modernidade e na própria formação e manutenção da colonialidade, que perpetua as relações de desigualdade entre indivíduos e sociedades até os dias de hoje. Proposto pelo peruano Aníbal Quijano em fins de 1980, a “colonialidade” deve ser entendida como o padrão de poder que se inicia na conquista da América e se mantém na atualidade, mesmo após a independência dos países que estiveram em regime colonial. A colonialidade se mantém por meio do controle por parte dos grupos dominantes sobre os subalternos³, perpetuando, assim, modos de ser, pensar, organizar-se e produzir típicos da cultura do dominador e que foram impostos historicamente aos dominados por meio da ideologia da raça, do trabalho e da própria produção de conhecimento (QUIJANO, 2001). Assim, a colonialidade atua como um enredamento (GROSFOGUEL, 2008, p. 123) de formas de dominação, que se encontram de tal forma naturalizadas nas sociedades contemporâneas que são (re)produzidas também

² Transcrição retirada do programa *La vida según Galeano*, produzido pelo canal Encuentro. Disponível em: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8320/3907?temporada=1>. Acessado em: 25 nov. 2019.

³ Entendemos subalterno a partir do que Boaventura de Sousa Santos elabora em entrevista a Antoni Aguiló: “ser dominado o subalterno significa, ante todo, no poder definir la realidad en los propios términos, es decir, sobre la base de conceptos y experiencias que reflejen los verdaderos intereses y las aspiraciones de los dominados, pues los conceptos con los que operamos nunca son neutros y a menudo están pensados para consolidar los sistemas de poder”. (SANTOS; AGUILÓ, 2019, p. 40).

pelos sujeitos subalternizados.

No que diz respeito à forma como as práticas de linguagem servem de manutenção da colonialidade, é frequente encontrar em e práticas de ensino a relação direta entre língua e nação expressa na representação de uma população homogênea que, a priori, compartilha uma única língua (e que, não por acaso, é considerada “língua oficial” do país). Além disso, a restrição entre “**comunidades imaginadas** – as nações – e as **comunidades de fala**” (BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR 2019, p. 16, destaque dos autores) leva à ideia colonialista de que “nações que outrora ocupavam o lugar de metrópole são, ainda hoje, detentoras do padrão linguístico, sendo os demais falares erros, arcaísmos, variações ou desvios da norma” (TONELLI, 2020, p. 42).

Conforme será discutido na próxima seção, o tratamento da cultura no ensino também tem sido tradicionalmente utilizado como forma de perpetuação de imaginários sobre indivíduos e grupos sociais. Para subverter essa lógica, a prática docente desempenha papel fundamental na medida em que, por meio da linguagem e buscando compreender de forma mais aprofundada a complexidade que envolve as culturas, podem chegar à:

[...] revisão de certas questões, como o silenciamento do político, alçando-o e dando visibilidade às contradições inerentes de toda sociedade e, ao mesmo tempo, legitimando histórias locais que se colocam como resistência a processos de homogeneização cultural e linguísticos. (SOUZA JUNIOR, 2020, p. 10)

Em concordância com Souza Junior (2020), neste texto, contribuo para a proposição de outras práticas no ensino e aprendizagem de língua espanhola na contemporaneidade. Farei isto com base em caminhos indicados por estudantes para o enfrentamento da racionalidade hegemônica quando se trata de ensino e formação docente de língua espanhola.

A proposta deste texto se inscreve em uma perspectiva decolonial, comprometida com a mudança de paradigmas colonialistas e aberta a formas de compreender e (inter)agir no mundo. Consciente da limitação do escopo deste trabalho, proponho, neste momento, um recorte que contemple o tratamento da cultura no ensino de línguas e, em especial, da interculturalidade na formação do docente de línguas. Para isso, tomarei como base dados produzidos em minha pesquisa de doutorado.

Passo, a seguir, para uma breve discussão acerca do componente (inter)cultural na formação do docente de línguas.

Interculturalidade crítica e decolonial

A forma como a cultura é tematizada nas aulas de línguas muitas vezes reforça estereótipos sobre identidades culturais de sujeitos sem buscar outras perspectivas in-

terculturais comprometidas com a superação das desigualdades presentes nas relações entre diferentes culturas. Desse modo, concordo com Candau (2008), Castro-Gómez (2017) e Silva Júnior e Matos (2019) na defesa de uma educação que tenha como foco o combate à desigualdade. É por meio do diálogo entre diferentes grupos socioculturais que se chega à emancipação de sujeitos e à promoção da justiça social, epistêmica e cultural.

Segundo Silva Júnior e Matos (2019), os currículos baseados na colonialidade são construídos e utilizados discursivamente para silenciar indivíduos marginalizados, sem questionar as diferenças coloniais, como essas são produzidas e seus mecanismos de poder. Como resultado, o tecido de dominação colonial se perpetua em diferentes esferas da experiência educativa, mantendo-se viva “em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES 2007, p. 131 apud OLIVEIRA; CANDAU 2010, s.p.).

Como perspectiva que pode permear as práticas educativas de linguagem e para além delas, a interculturalidade crítica decolonial rompe com a narrativa de simples troca entre culturas que minimiza as relações que subjazem essas trocas e faz emergir novas formas de pensar e ser. A respeito do termo “intercultural”, vale considerar que não há um consenso teórico universal para o termo (GUILHERME; DIETZ 2014), o que exige de seus usuários, sobretudo os que estão comprometidos na produção e popularização científica, a responsabilidade de posicionar seu entendimento sobre o que o termo significa para si e as implicações em seus estudos.

O movimento de educação popular, iniciado na década de 1960 e que tem Paulo Freire como uma de suas referências na América Latina, trouxe como contribuição a educação intercultural no continente, que tem como projeto a subversão do modelo tradicional de educação conteudista ancorada em uma cultura letrada, elitista, para propor uma educação pautada nas culturas dos aprendizes. Segundo Candau (2008, p. 49), na América Latina, o termo “interculturalidade” emerge da convergência dos contextos acadêmicos e sociais, liderados pelos movimentos de grupos sociais historicamente marginalizados. No cenário acadêmico, ele passa a ser utilizado pela primeira vez em nosso continente em 1974, por dois linguistas e antropólogos, Esteban Mosonyi e Omar González, para tratar da educação indígena venezuelana. Nesse momento, há uma preocupação com a educação bilíngue como forma de assegurar o espaço de línguas e culturas indígenas no modelo escolar, até então marcado tradicionalmente pelo monolinguismo. Depois, nas décadas de 1980 e 1990, alguns países latino-americanos, como Bolívia e Equador, reconhecem, por meio de sua Constituição, a natureza pluriétnica de seus cidadãos, o que implica alavancar ações de políticas públicas, em especial na área da educação, que tomem como princípio o caráter “pluricultural e multilíngüe de suas sociedades” (CANDAU, 2010, p. 3).

O termo também passa a ser incorporado pelos movimentos negros latino-americanos (CANDAUI, 2008), que vêm ocorrendo de diversas formas e em diferentes níveis nos países da América Latina, mas que têm, entre outras características históricas comuns, o combate ao racismo, busca por igualdade de direitos e reconhecimento e valorização das suas identidades culturais, além da oposição à noção da “democracia racial”, conceito que acaba por ocultar as desigualdades existentes entre negros e brancos latino-americanos. Em relação à educação intercultural, no Brasil, há as políticas de ações afirmativas na educação⁴ e inserção de conteúdos curriculares que remetem às culturas negras⁵, que visam reparar as violências que essas comunidades vêm sofrendo ao longo do tempo e promover a valorização de suas identidades.

Entendo que a educação intercultural atravessa toda a experiência de ensino e aprendizagem do indivíduo, pois se nutre de outras experiências educativas, sendo pensada e praticada a partir de diferentes lugares. No caso do ensino e aprendizagem de línguas, pensar a partir da ótica intercultural, crítica e decolonial significa ampliar o entendimento do indivíduo sobre si e sobre o outro a partir do diálogo construído “sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” como indica Maher (2007, p. 258), reflexão e ação para transformação.

A interculturalidade, como processo reflexivo e ativo,

pode oferecer um espaço e um potencial relevantes para o reconhecimento, em equidade, e o diálogo paritário e recíproco entre culturas e entre línguas e, de uma forma crítica, para a construção de sociedades plurais e radicalmente democráticas. (GUILHERME, 2019, s.p.)

Esse posicionamento se alinha a outras perspectivas críticas de ensino e aprendizagem, como é o caso do letramento crítico e o letramento *queer*. Nesse sentido, elas podem ser entendidas como aliadas dentro da educação crítica.

Ao tratar de letramento crítico, Tilio (2017) toma como base alguns pressupostos elaborados por Lin (2014) para a pedagogia de letramento *queer*, que entendo também dialogar com a perspectiva da interculturalidade crítica decolonial, como o questionamento sobre o status de “normalidade”, desestabilizando as estruturas sobre as quais essa noção se apoia, além de promover a justiça social, buscando a transformação da condição de estudantes oprimidos por meio dos letramentos (TILIO, 2017, p. 28). Vale mencionar que, conforme pondera esse autor, esta é **uma** leitura do que se entende por letramento crítico, pois, assim como o termo “intercultural”, os significados de “letramento crítico” são movediços. Desse modo, enfatizo que a interculturalidade crítica

⁴ Cito a Lei 12711/2012, que trata de diretrizes para ingresso em instituições de ensino públicas como um marco na política educacional brasileira voltada à igualdade étnico-racial e social.

⁵ De acordo com a Lei 10639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

decolonial se aproxima de algumas matrizes de letramento crítico, sobretudo nos termos do engajamento com a transformação social (local ou global) por meio da emancipação dos sujeitos.

A formação docente de línguas

No que concerne à formação de professores de línguas, a colonialidade se expressa, entre outras formas, na valorização de estudos literários e linguísticos relacionados a uma ideia de erudição e civilidade atreladas à tradição artística e acadêmica vindas de lugares historicamente privilegiados. Como consequência prática, é comum ver nos cursos de licenciaturas uma densidade de conteúdos relacionados à área de Letras advindos do Norte global e poucas referências a práticas de linguagens e pedagógicas pensadas a partir do Sul Global.

Sobre a formação docente, Daher e Sant'Anna (2010) afirmam que as disciplinas de cursos de Licenciatura em Letras:

[...] não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho. (DAHER; SANT'ANNA 2010, p. 64)

Segundo essas autoras, nos cursos de Licenciatura brasileiros, os conteúdos e práticas que tratam da formação profissional geralmente são pensados e executados pela área de Educação, por meio de disciplinas destinadas exclusivamente à docência. Como reflexo, uma das discrepâncias identificadas no campo dos estudos em ensino e aprendizagem de línguas é o desequilíbrio entre a quantidade de trabalhos que discutem educação baseada em métodos e aprendizagem dos alunos e os poucos estudos que se dedicam aos conhecimentos que devem ser construídos juntamente com professores em formação inicial para que esses possam atuar profissionalmente em diálogo com conteúdos trabalhados na graduação.

Como alternativa, a formação de professores de línguas estrangeiras poderia apoiar-se na reflexão sobre diferentes olhares teóricos concomitantemente com a prática docente, buscando o posicionamento crítico, plural, contextualizado e socialmente comprometido com a mudança de paradigmas que sustentam as desigualdades e que são deflagradas no cotidiano educativo. Essa nova mirada só seria possível a partir do deslocamento da compreensão da língua como prática social, para entendê-la em sua complexidade. Assim,

(Re)pensar a língua, portanto, é refletir sobre seu funcionamento, buscando compreender suas tessituras, suas raízes, a partir de fatores

linguísticos (como fonética, morfologia, organização sintática, seleção lexical, enfim, a análise dos aspectos do sistema linguístico propriamente dito) em conjunção com fatores extralinguísticos (como questões ligadas à situação de fala, regidos espacial, temporal, ideológica, politicamente, e os participantes da interação, ou seja, de que lugar falam e ocupam). (TONELLI; KILLNER, 2019, p. 169)

No que concerne ao tratamento da cultura na formação docente, ele não se restringe ao desenvolvimento de tópicos culturais no campo das disciplinas de Letras ou a descrição de contextos escolares com os quais os professores em formação inicial possivelmente irão se deparar no futuro profissional, tal como comumente se vê em cursos de formação docente (TONELLI, 2020). Contemplar o componente cultural na formação docente visa estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da identificação e problematização das imagens que esses futuros professores têm de suas identidades culturais e de outros grupos, na busca de práticas que contemplem a pluralidade de seres e saberes para a justiça social, cognitiva, linguística e cultural. Reitero que isso só é possível por meio do entrelaçamento entre ação e reflexão ao longo da formação profissional, promovido pelo intenso diálogo entre as áreas de Letras e Educação, revertendo o distanciamento que historicamente existe entre essas duas esferas da formação docente.

Além disso, concordo com Baptista (2017, p. 42-43) de que promover a educação linguística e, especificamente, para a formação docente “implica traçar relações com a alteridade, que não reforcem espaços de subalternidade e sub-humanidades”. A autora indica que isso seria feito por meio da ampliação do entendimento sobre as desigualdades que historicamente têm afetado os sujeitos e seus direitos, dentre os quais ela cita “o de estar e habitar sua língua e por ela ser povoado/habitado” (BAPTISTA, 2017, p. 43).

De igual maneira é o meu interesse considerar conhecimentos presentes nas margens, isto é, a partir das vivências dos licenciandos, para vislumbrar práticas educativas que propiciem novos significados para o tratamento da cultura e da interculturalidade no ensino de línguas. Para isso, comentarei alguns dados produzidos em um curso de licenciatura em Letras – Espanhol de uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo. Esses dados fazem parte de minha pesquisa de doutorado,⁶ que teve como objetivo analisar o componente (inter)cultural na formação de professores de línguas. Neste artigo, trago falas dos estudantes que contribuíram para a pesquisa. Esses dados foram produzidos durante uma dinâmica em grupo que tinha como foco o entendimento desses participantes sobre cultura e interculturalidade ao longo de sua formação como professores de língua espanhola no referido curso.

Com a palavra, os estudantes em formação docente

Ao falar de suas vivências na língua espanhola e em seu curso de formação docente, os estudantes que participaram dessa pesquisa forneceram elementos para a com-

⁶ O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/12/2017, aprovou o protocolo de pesquisa proposto. Número CAAE: 79517917.7.0000.5400.

preensão do panorama sobre a formação do docente de línguas na atualidade e, em especial, sobre o componente (inter)cultural na licenciatura de Língua Espanhola.

Um primeiro aspecto que gostaria de mencionar diz respeito à percepção desses estudantes de que, de modo geral, a sua formação em Letras trataria a cultura a partir de uma perspectiva “academicista” e “conservadora”, visto haver, na estrutura curricular do curso e no planejamento das disciplinas, uma preferência declarada por obras do cânone literário em detrimento da literatura popular. A seguir, o trecho de uma interação em que os estudantes⁷ relacionam algumas definições de cultura e as percepções individuais sobre sua formação em Letras:

Samira: No sé, pensamos diferente, pensamos que tal vez el curso de Letras sea más...

Pedro: Academicista.

Samira: Conservador si así puedo decir, pensamos que en todo el curso que es... ¿cuál?

Ana Paula: “Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros)”⁸.

Samira: Sí, porque por más que hablen acá que todo es cultura y blablabla, no vemos nada. Vemos solamente cosas de 1500.

((risos))

Pedro: Y depende mucho de los profesores también, porque ya tuvimos unos profesores muy elitistas que, que no hacen cuestión de... de intentar dejar esto.

Samira: Sí, profesores que hablan que no les gusta, por ejemplo, la poesía marginal...

O trecho foi retirado de uma dinâmica em grupo em que os estudantes, dentre algumas definições de “cultura” disponibilizado pela pesquisadora⁹, deveria selecionar aquela que mais se aproximaria do que é visto no curso. No trecho, a noção de cul-

⁷ Os trechos apresentados fazem parte de um grupo de interação formado por estudantes de um curso de Letras - Espanhol de uma universidade do interior paulista. Os dados foram produzidos para a pesquisa de doutoramento da autora deste trabalho. Os nomes e gêneros que aparecem neste texto e na pesquisa são fictícios a fim de preservar a identidade desses participantes.

⁸ Baseado em CUCHE (1996).

⁹ As definições disponibilizadas pela autora foram: (i) definição clássica, humanística ou cultura com “C” maiúsculo: “Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros)”, retirada de Cuche (1996); (ii) concepção antropológica, descritiva ou cultura com “c” minúsculo: “Cultura é um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”, de Tylor (1871, retirado de Cuche, 1996); (iii) concepção simbólica ou interpretativa: “Cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como o padrão de significados incorporados em seus símbolos, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”, de Geertz (1973, retirado de Thompson, 1999); e (iv) concepção discursiva ou linguística: “Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos”, de Kramsch (2017).

tura escolhida pelos estudantes para representar seu curso de formação é a perspectiva humanista (surgida no século XIX, quando se inicia a construção moderna dos estados-nações do Norte Global), que entende a cultura a partir de elementos identificadores de um estado-nação (KRAMSCH, 2017, p. 141). Esse modelo humanista de cultura perdura até hoje não apenas em cursos de Letras, mas também no ensino de línguas e literaturas em diferentes níveis, não raramente se chocando com propostas mais plurais de cultura. Segundo uma das estudantes, essa perspectiva “patrimonialista” de cultura ecoa na valorização de produtos de patrimônio cultural e no rechaço a artefatos culturais populares, como é o caso da poesia marginal.

Importante considerar que o fato de o curso propor o trabalho com obras do cânone literário por si só não deve ser entendido como motivo para classificação da formação como tradicional ou colonialista. Além de uma simplificação ingênua, essa delimitação encerraria a possibilidade de refletir criticamente sobre o papel da Literatura (e da Arte) como meio de reflexão e ação social. O trecho analisado aponta para a necessidade de radicalizar as experiências de linguagem, o que envolve o enfrentamento de modelos de estudos que desconhecem as produções que não pertencem ao cânone literário. Assim, a literatura marginal, citada pela estudante, pode ser a via para práticas interculturais críticas e decoloniais, visto que são aberturas que se estabelecem a partir das línguas e que contribuem para desenvolver novas formas de ver, ser e agir no mundo que valorize, reconheça as culturas silenciadas e que propicie espaços para transformações sociais.

Ainda pensando em trazer outras práticas de linguagem de forma não hierarquizada, uma estudante, Camila, sugere contemplar também obras literárias que fazem parte do cotidiano dos jovens na atualidade, e questiona: “Si pensamos, por ejemplo, en nosotros que vamos a ser profesores, ¿cuál es la literatura que está siendo leída en las clases por los jóvenes? Best sellers. ¿Y por qué no hablamos de eso acá?” O posicionamento da participante deflagra o descompasso percebido por ela entre os conteúdos trabalhados no curso de graduação e o que ela se depara em suas práticas de ensino (estágios e monitorias). Sua fala vai no sentido de estabelecer uma formação que busque maior diálogo no binômio teoria-prática. Ela identifica a necessidade de outra proposta educativa, mais sensível ao local onde ela atua e comprometida com a (trans)formação do entorno.

Há outro momento da interação em que os estudantes discutem as habilitações ofertadas pelo curso de Letras da sua instituição. Na visão desses participantes da pesquisa, a área de Linguística do seu curso e, em especial, de Língua Espanhola, busca estabelecer um diálogo mais próximo com as transformações vividas pela sociedade. Gostaria de comentar esse aspecto a partir do seguinte trecho da interação:

Samira: No, yo creo que tal vez, si pensamos en esas áreas, creo que lingüística acá en la universidad mira más para las transformaciones sociales de lo que la literatura, /.../ Ahora, yo creo que lingüística acá

intenta mirar más, lingüística y las letras modernas, ¿no? Intentan, no que sea una cosa así revolucionaria, pero, es muy difícil ser revolucionario, caminamos a pasos lentos, ¿no? Entonces, creo que solamente dar atención a lo que está pasando en los días actuales, eso es muy importante. Y yo creo que esas asignaturas intentan mirar a eso... Letras modernas, actualmente. Porque a mí me parece muy importante. Yo me quedo, con la enseñanza de... español acá, soy, voy a salir de acá muy satisfecha porque yo creo que los profes intentan hablar siempre con nosotros sobre cultura, sobre sociedad, diversos conceptos, sobre la sociedad hispanohablante actual... no solamente de la época de la formación de España. Entonces yo creo que es una cosa que yo, al salir, me siento satisfecha y creo que voy a continuar. Pero, de mi experiencia, con mi propia lengua, yo no salgo totalmente satisfecha, no sé si ustedes... bueno.

Mateus: Español aquí es muy bueno.

Samira: Sí, porque reflexionamos siempre...

Mateus: Muy, muy...

Primeiramente, considero importante esclarecer¹⁰ que, ao trazer esse excerto, não quero reforçar nossos velhos conhecidos confrontos entre Literatura *versus* Linguística que, além de refletir as divisões colonialistas de categorização dos saberes, desagregam sujeitos e silenciam diálogos possíveis. O intuito é abrir espaço para análise de caminhos e estratégias viáveis de educação dentro do contexto hispanista.

De acordo com esses estudantes, diferentemente das disciplinas da área de Literatura, que geralmente se debruçam sobre obras em diálogo com fatos e períodos históricos, as disciplinas da área de Língua Espanhola olham para aspectos da sociedade hispanofalante que são contemporâneos aos estudantes. Mais uma vez, quero declarar que entendo e defendo a relevância do estudo de obras literárias pertencentes às diversas épocas e em diferentes níveis de escolarização, que podem, sim, ser meios para se pensar criticamente o sujeito e a sociedade. No entanto, o que quero indicar é que a fala da estudante mostra que algumas propostas de ensino ainda se limitam à exposição de informações teóricas e culturais que servem de base para a descrição de obras literárias. Assim, as disciplinas de Língua Espanhola seriam mais dinâmicas por propiciar momentos de reflexão contextualizada.

A discussão prossegue:

Samira: Y en algunas materias, asignaturas de Lingüística también tenemos esas reflexiones sobre lo que pasa actualmente. Ahora, Literatura, por más que sea mi pasión, soy enamorada, yo ingresé porque pensaba que “ah, literatura”, creo que yo salgo de algunas clases frustrada.

Pedro: Y también el español es la lengua más rechazada y es el curso más... es el mejor curso que tenemos de lengua acá, creo yo.

Samira: Es humano, es humano.

Pedro: Sí, es humano, una cosa que iba a decir. Porque, por ejemplo, como tenemos clases con, tuvimos clase con Carla y ahora

¹⁰ Esclarecer no sentido de “iluminar”, “elucidar”, “jogar luz”.

con Márcia.¹¹ Ellas adoptan un sistema totalmente diferente de los profesores comunes que dan evaluación, no sé, tratan los alumnos con, tienen una mirada humana, humanista... que otros profesores no tienen...

Os estudantes indicam que aspectos didático-metodológico (como avaliação e relação professor-aluno) diferenciam a área de Língua Espanhola em relação às demais do curso. Assim, não se pode negar que a práxis dos professores formadores desempenha um papel fundamental na formação intercultural dos estudantes. Sobre essa questão, Baptista (2004), que também analisou estudantes em formação para professores de língua espanhola no Brasil, conclui:

os [estudantes] estagiários não negaram a necessidade de ensinar língua e cultura nas aulas de espanhol, porém não apresentavam uma noção nítida de como fazê-lo e depreendemos que isso poderia estar relacionado, em certa medida, com sua trajetória como aprendizes na graduação. (BAPTISTA, 2004, p. 8)

Portanto, enquanto abordagens trivializadas contribuem para a objetificação e exteriorização da cultura, práticas interculturais críticas e decoloniais podem ser capazes de deslocar visões e pré-conceitos e engajar os futuros professores. Essas práticas, que, muitas vezes, passam despercebidas, são as fissuras produzidas no sistema colonialista. Neste sentido, conforme Walsh (2020, p. 164):

as rachaduras dão luz a pequenas esperanças. As fissuras que penso revelam a irrupção, o início, a emergência, a possibilidade e também a existência do “próprio outro” que nasce apesar de – e cindindo – as próprias condições da sua negação.¹²

Nos dias atuais, as práticas docentes que humanizam seus discentes são por si só insurgências decoloniais em marcha, na medida em que ressignifica as relações interpessoais no contexto educativo, desafiando pressupostos hierárquicos entre seres e seus saberes.

Algumas considerações

Neste texto, proponho que pensar cultura – e o tratamento da cultura no ensino de línguas – na atualidade requer desafiar práticas que historicamente têm hierarquizado culturas e perpetuado estereótipos e injustiças epistêmicas e ontológicas. No que

¹¹ Assim como os estudantes, os nomes e gêneros das docentes são fictícios a fim de preservar suas identidades.

¹² Tradução livre do original: “Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de “lo muy otro” que hace vida a pesar de –y agrietando– las condiciones mismas de su negación”. (WALSH 2020, p. 164)

diz respeito à formação do docente de línguas, o desafio requer a formação para sua atuação crítica, com base no diálogo intercultural de seres e saberes, capaz de levar à transformação social que se vislumbra a partir das rachaduras (WALSH, 2020) que sulcam o sistema colonialista.

É importante considerar que muitos dos estudantes que contribuíram para este estudo são, hoje, docentes e pesquisadores de línguas e, portanto, nossos colegas de atuação. Assim, as perspectivas compartilhadas envolvem o olhar daqueles que aprendem a ensinar e, nessa troca de saberes, ensinam aos seus colegas formas de aprender.

O primeiro direcionamento trazido pelos participantes é a recusa de uma perspectiva de cultura mais elitizada. Como discuti neste trabalho, a tradição colonialista na educação repercute na perspectiva preservacionista de cultura dentro dos currículos e nas práticas dos cursos de Letras, tendo como resultado a abordagem de língua e de literatura como instrumentos de construção de um ideário de estado-nação. Essas culturas nacionais vêm relacionadas às noções e aos valores deslocados da realidade dos estudantes.

O posicionamento crítico dos nossos colegas emerge com mais força quando eles reivindicam olhar para aspectos que envolvem a linguagem em diálogo com sua futura atuação docente. Entendo que o encaminhamento dado pelos nossos colegas condiz com os propósitos da Interculturalidade Crítica, que visa o diálogo de saberes entre culturas e línguas (GUILHERME, 2019), além do próprio exercício decolonial de questionamento dos padrões da cultura legítima. Segundo Mignolo (2020, p. 310):

[...] é o próprio conceito de literatura, como as conceituações filosóficas e políticas da língua, que deveria ser deslocado da ideia de objetos (isto é, as gramáticas da língua, obras literárias e história natural) para a ideia de linguajamento como prática cultural e luta pelo poder. (MIGNOLO 2020, p. 310)

Isto significa vislumbrar formas diferentes de ser e saber na língua a partir do olhar situado do sujeito. Nesse sentido, segundo dados da interação, alguns participantes indicam que dentro das formações em Letras que a instituição oferece, o curso de Língua Espanhola é o “mais humano”, pois, conforme Samira, “los profes intentan hablar siempre con nosotros sobre cultura, sobre sociedad, diversos conceptos, sobre la sociedad hispanohablante actual”.

Por fim, quero enfatizar a importância que o curso de formação docente exerce na (des)construção de perspectivas, que só se inicia com o exercício de desnaturalização de práticas e saberes historicamente assentados. Diante de uma estrutura de dominação que limita o acesso a saberes e pessoas de determinadas localidades, cabe ao professor crítico (e não **apenas** a ele, mas **também** a ele) a responsabilidade de criar condições para que seus estudantes busquem caminhos que confrontem os saberes hegemônicos e pluralizem seu repertório de mundo.

Referências

- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Língua e cultura: contribuições para a formação de professores. In: *VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, 2004, São Paulo: VII CBLA, 2004.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *abehache*, v. 1, p. 28-47, 2017.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ-GOPAR, Mario López. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. Uberlândia: *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, p. 1-27, 23 out. 2019.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. In: *IX Congresso Iberoamericano de História de educação latino-americana*, 2009, UERJ, Rio de Janeiro. IX CIHELA Educação, Autonomia e Identidades na América latina. Rio de Janeiro: Quartet, p. 1-12, 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? *Revista Ideação*, n. 35, 2017.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1996.
- DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 16, 2010. p. 55-68. [Coleção Explorando o Ensino].
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008. p. 115-147.
- GUILHERME, Maria Manuela. Intercultural. *Dicionário Alice*. 2019. Disponível em: http://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24306. Acesso em: 30 de out. de 2019.
- GUILHERME, Maria Manuela; DIETZ, Gunther. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, n. 40, p. 13-36, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990952>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000300134&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>.
- LIN, Cammie Kim. *Frameworks for understanding LGBTQ-inclusive environments*. Disponível em: https://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUTS/KEY_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusiveenvironments.pdf. Acesso em: 2 de ago. de 2021.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; Cavalcanti, Marilda do Couto. (Org.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. 2001. Disponível em: <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out./2002.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, UEMG, Ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019. Edição Especial Dossiê SULear.

SOUZA JUNIOR, Jorge Rodrigues. Descolonialidade do saber e ensino de línguas: uma perspectiva discursivo-cultural para o ensino de Espanhol. *Trem das Letras*, v. 6, p. 1-32, 2020.

THOMPSON, John. B. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dânie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (Org.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.

TONELLI, Fernanda; KILLNER, Mariana. Pensar o ensino de línguas a partir do Sul: reflexões interculturais. In: DÓMEZ, Javier Herrán; LLANÓS ERAZO, Daniel. (Org.). *El Modelo Pedagógico Salesiano*. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2019.

TONELLI, F. Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letra, Araraquara, 2020.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSACCO, José Romero (Org.). *Pensar distinto, pensar de(s) colonial*. Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana, 2020.



SENTIDOS COLONIAIS-CAPITALÍSTICOS E EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS

Dayala Paiva de Medeiros Vargens¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre educação em línguas adicionais no Ensino Fundamental I, com ênfase no espanhol, tomando como balizamento teórico a noção de inconsciente colonial-capitalístico proposta por Rolnik (2018), segundo a qual vivemos, além da expropriação dos meios de produção e da profunda desigualdade social, a captura das nossas subjetividades no plano da micropolítica. Ao debater sobre a educação como prática de liberdade, apoiamo-nos na perspectiva de educação freiriana (FREIRE, 1996; 2013). Exercitamos a prática do método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 2011; ORIHUELA et al., 2020; BARROS; KASTRUP, 2020) e articulamos materialidades discursivas de diferentes contextos que instituem sentidos coloniais, raciais e capitalísticos à educação linguística. Lançamos mão dos estudos da Análise do Discurso (MAINGUENEAU 2002; 1997), em especial da categoria de cenografia, na tentativa de capturar sentidos que circulam dentro e fora da escola sobre a educação em línguas adicionais para crianças.

Palavras-chave: Educação em línguas adicionais; Ensino fundamental I; Inconsciente colonial-capitalístico; Análise do discurso

Resumen: Este artículo propone una reflexión sobre educación en lenguas adicionales en educación primaria, con énfasis en español, tomando como marco teórico la noción de inconsciente colonial-capitalístico propuesta por Rolnik (2018), según la cual vivimos, además de la expropiación de los medios de producción y profunda desigualdad social, la captación de nuestras subjetividades al nivel de la micropolítica. Cuando debatimos sobre la educación como una práctica de libertad, nos apoyamos en la perspectiva de la educación freiriana (FREIRE, 1996; 2013). Ejercitamos la práctica del método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 2011; ORIHUELA et al., 2020; BARROS; KASTRUP, 2020) y articulamos materialidades discursivas de diferentes contextos que instituyen sentidos coloniales, raciales y capitalísticos a la educación lingüística. Nos apoyamos en estudios de Análisis del Discurso (MAINGUENEAU, 2002; 1997), especialmente en la categoría de escenografía, en un intento por capturar sentidos que circulan dentro y fuera de la escuela sobre la educación en lenguas adicionales para niños y niñas.

Palabras clave: Educación en lenguas adicionales; Educación primaria; Inconsciente colonial-capitalístico; Análisis del discurso.

¹ Doutora em Letras Neolatinas- Língua espanhola. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: dayalavargens@id.uff.br.

Por uma cartografia: educação em línguas adicionais no Ensino Fundamental I

Há quase uma década, tenho acompanhado a experiência educativa concernente ao espanhol nos primeiros anos escolares no município de Niterói, cidade em que se situa a universidade onde leciono, e no Rio de Janeiro, cidade vizinha. A atuação permanente em projetos de formação inicial e continuada de professores, dentre outras parcerias com as redes de educação pública, levaram-me a considerar que, apesar do ponto de vista macropolítico ser um gesto de resistência, e quiçá de esperança, a oferta de espanhol ou de outras línguas adicionais para crianças pode contribuir para aumentar, mas também em alguns casos para diminuir o que chamaremos de potência pulsional de criação de novos modos de existência (ROLNIK, 2018, p. 114).

Este trabalho aproxima-se das pesquisas que têm buscado alternativas à produção de conhecimento pautada pela racionalidade e pelo tecnicismo estabelecidos com a modernidade ocidental. Considerando as tantas perspectivas e, sobretudo, as dimensões das humanidades, corroboramos com exercícios de pensamento em torno da educação e, em particular, da educação em língua espanhola para crianças.² Ainda que em algumas partes deste artigo a ênfase recaia sobre o espanhol, reconhecemos a necessidade de estabelecer diálogos com outras línguas, levando-se em consideração a existência de questões comuns que atravessam o debate sobre a educação em línguas adicionais na infância.

Nosso trabalho investigativo está situado em um contexto marcado pela exclusão da língua espanhola nas escolas brasileiras em decorrência da implementação de uma política explicitamente avessa à oferta de uma educação plurilíngue, cujo marco foi a revogação da lei da oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio em 2017. De acordo com a Lei 13.415,

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

² Por educação linguística no contexto escolar entendemos o conjunto de práticas educativas que na escola devem promover o uso e a reflexão sobre a língua portuguesa e as línguas adicionais, incluindo a compreensão crítica dos discursos que se organizam a partir delas. Também faz parte da educação linguística incentivar que os estudantes tenham atitudes de resposta a partir dos textos/discursos que têm acesso. Quanto à opção pela expressão língua adicional, justifica-se pelo fato de: priorizar o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tem em seu repertório; assumir que essas línguas são úteis e necessárias em nossa própria sociedade e não são necessariamente estrangeiras; reconhecer que em muitas comunidades as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos e perceber que essas línguas estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas nacionalidades e formações socioculturais não sendo portanto possível sempre distinguir entre nativo e estrangeiro. (GARCEZ; SCHLATTER 2012, p. 37).

Como desdobramento da referida lei, um sinal evidente da rejeição ao plurilinguismo é a presença exclusiva do inglês na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nesse documento, não se faz nenhum tipo de menção a outras línguas ainda que na Lei 13.415 a oferta de outras línguas esteja condicionada à disponibilidade dos sistemas de ensino. Cabe destacar que a predileção pela língua inglesa não acontecia, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento curricular de abrangência nacional que antecede a BNCC e que não fazia distinção de uma língua em detrimento de outra, mas apresentava orientações curriculares comuns para quaisquer línguas estrangeiras.

Apesar da realidade plurilinguística, que historicamente caracteriza a fundação e a atual composição da sociedade brasileira, vivemos sob a imposição de uma política educacional anti-plurilíngue. Cabe registrar, entretanto, que a permanência do espanhol tem sido motivo de luta histórica constante das associações de professores de espanhol em todo Brasil.³ Mesmo reconhecendo a luta incansável dos professores,⁴ percebemos que o espanhol perde cada vez mais espaço em várias regiões do Brasil, a exemplo da situação do município do Rio de Janeiro. Ainda que no Rio de Janeiro haja um quadro expressivo de professores de espanhol efetivos e concursados nas escolas da prefeitura, atualmente, a oferta dessa língua se restringe a pouquíssimas escolas da rede municipal nomeadas como escolas bilíngues. Nesse cenário de profunda desvalorização, não só do espanhol, mas da educação plurilíngue em geral, ainda encontramos verdadeiros espaços de resistência. Como um desses lugares, consideramos as escolas públicas que oferecem o espanhol para crianças do Ensino Fundamental I e, em alguns casos, inclusive da Educação Infantil.

Esta reflexão parte de estudos anteriores sobre educação em línguas adicionais para crianças (ROCHA, 2012; VARGENS; FREITAS, 2017, 2018) para estabelecer diálogos com o pensamento de Rolnik (2018) e, em especial, com a noção de inconsciente colonial-capitalístico, exposta amplamente na obra *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, sobre a qual nos debruçamos antes de prosseguir.

A noção de inconsciente colonial-capitalístico elaborada por Rolnik (2018) tem seus antecedentes em dois autores: Frantz Fanon e Félix Guattari. O primeiro, pensador incontornável para as pesquisas decoloniais, já apontava a necessidade de procurar as repercussões do racismo em todos os âmbitos da vida, tendo em vista que, ao situar os corpos dissidentes na zona do não-ser, deslegitimava-se também a sua cultura (FANON, 2008). Para Fanon (2018, p. 80), a influência da estrutura social imposta

³ À guisa de exemplo, devemos destacar o “Movimento Fica Espanhol”, iniciado em 2016 por um coletivo de professores do Rio Grande do Sul, ganhando adesão de docentes de outras regiões do país.

⁴ Vargens (2012) trata da história da Associação de Professores de Espanhol no Estado do Rio de Janeiro, sinalizando a importância política da organização coletiva dessa categoria profissional nas últimas décadas.

pelos colonizadores ativa o processo de “mumificação do pensamento individual” no sistema-mundo moderno. O acréscimo do sufixo “ístico” à palavra “capitalista” provém de Félix Guattari, conforme nos mostra Rolnik (2018, p. 103), que procurava desenvolver um termo para designar os modos de subjetivação sobrecodificados não apenas nas sociedades qualificadas como capitalistas, mas também nos setores do capitalismo “periférico” e ainda das economias ditas socialistas (GUATTARI; ROLNIK 2000, p. 15). Segundo Rolnik (2018, p. 103), Guattari parte do pensamento de Marx de que o capital sobrecodifica os valores de troca e estende essa ideia à produção de subjetividades, que o capitalismo tende a submeter aos seus desígnios gerando-se, assim, a reprodução do *status quo*.

Afinal, no que consiste inconsciente colonial-capitalístico e quais as relações que podemos estabelecer entre essa noção e a educação linguística? Para Rolnik (2018), o regime capitalista financeirizado transnacional neoliberal, além de desapropriar os indivíduos dos meios de produção para explorá-los ao máximo, exerce, no plano micro, uma política de produção de subjetividades dominantes que abusa da força vital de todos os elementos que habitam o planeta, humanos ou não. Afirma a autora:

Regido por esse tipo de micropolítica, o desejo passa a funcionar como agente reativo que interrompe o processo de criação de mundos. Como os germens de mundo que habitam os corpos engendram-se no encontro entre eles, formando o campo que os atravessa a todos e faz deles um só corpo, a interrupção de sua germinação na vida de um indivíduo é também, indissociavelmente, um ponto de necrose da vida em seu entorno. (ROLNIK, 2018, p. 77).

A interrupção dos processos criação está relacionada com a fragilização das subjetividades ao serem apropriadas pelo capital para retroalimentá-lo, promovendo uma micropolítica reativa às possibilidades de rupturas. Na perspectiva de Rolnik, o combate às desigualdades impostas pelo capitalismo não depende apenas de uma luta no nível macropolítico, mas é preciso atuar também na “medula micropolítica do regime colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2018, p. 124). movendo transformações necessárias à descolonização do inconsciente. Para a criação de fissuras, a educação escolar pode ser uma aliada, embora muitas vezes gere forças reativas que apenas alimentam a manutenção do *status quo*. Como liberar a potência de criação da educação em línguas adicionais? No embate entre diferentes forças ativas e reativas que se instituem na educação, como favorecer as primeiras em detrimento da estagnação? Sem esperar respostas únicas para esses questionamentos, optamos em atualizá-los repetidamente em nosso percurso docente-investigativo.

Destacamos a contribuição do pensamento de Paulo Freire no âmbito dos trabalhos em educação e, mais especificamente, em educação linguística comprometidos com a busca do desenvolvimento da própria humanidade do sujeito, do seu “ser mais”

(FREIRE, 2019, p. 232). De acordo com Freire (2013), a educação bancária, pautada em funções predominantemente “narradoras” ou “dissertadoras” de conteúdos de um sujeito-narrador-professor a objetos-ouvintes-educandos, não atuaria em favor da igualdade, da transformação social e da necessária reinvenção do mundo. A educação bancária se torna um ato de depositar valores ou dimensões concretas da realidade nos educandos como efetivo instrumento de opressão. Segundo Freire,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2013, p. 79-80)

De acordo com o autor, a tônica da educação bancária é a “sonoridade” da palavra e não a sua ação transformadora (FREIRE, 2013, p. 80). Podemos lançar mão da crítica freiriana para refletir sobre o papel das línguas adicionais na escola que, em consonância com outros componentes curriculares, tradicionalmente, prezou pela prática do acúmulo: acúmulo de vocabulário; acúmulo de estruturas; acúmulos de informações relacionadas à cultura de prestígio dos países etc. Os saberes linguístico-culturais das aulas de línguas adicionais são então concebidos, numa visão bancária da educação, como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2013, p. 81) de uma língua. A atribuição do professor é a de transmitir o seu saber aos estudantes que, em alguns casos, se dá predominantemente pelo estudo de mostras de fragmentos da língua, como se estática, uniforme e dominável fosse. Não é à toa que as práticas das repetições e das memorizações de palavras e frases, muitas vezes desvinculadas de textos e de contextos de uso, sejam tão emblemáticas nas práticas educativas de línguas para crianças. É o que reiteram, por exemplo, as análises de livros didáticos de espanhol para crianças. Vargens e Freitas (2017, 2018) evidenciam que as práticas de uso concreto da língua nesses materiais ainda são escassas em detrimento do estudo do léxico descontextualizado.

A educação libertadora ou problematizadora proposta por Freire (2013, 2019) se opõe radicalmente à visão do estudante como sujeito-paciente e a ideia de transferência de conhecimentos e de valores aos educandos. Para essa perspectiva, a dialogicidade faz parte do processo educativo que se dá a partir da relação entre educador-educando e educando-educador (FREIRE, 2013, p. 95). Ampliar o poder criador dos estudantes

é imprescindível na educação problematizadora que se fundamenta nas relações dos sujeitos com/no mundo. Afirmar Freire:

Enquanto, na concepção “bancária” — permita-se-nos a repetição insistente —, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 2013, p. 100)

Pensar a educação linguística, desde a perspectiva da educação libertadora de Freire, implica viabilizar práticas de uso da língua adicional, seja no âmbito da compreensão, ou seja, no da produção de sentidos, que contribuam no engajamento discurso dos sujeitos envolvidos no processo educativo visando a sua inserção crítica e transformadora no seu entorno social. A tão almejada imersão linguística não pode abster-se da emersão do pensamento crítico, em um mundo, em que o “pensar e resistir tornam-se uma só e mesma coisa” (ROLNIK, 2018, p. 90).

Ao mapear um lugar político ativo para as línguas adicionais para crianças no contexto escolar, refletindo sobre as suas principais contribuições no processo formativo dos estudantes, não conseguimos vê-lo fora do radar de uma visão de educação libertadora à luz freiriana. Entendemos que qualquer tentativa de transformar a experiência educativa de professores e estudantes em treinamento técnico, numa abordagem conteudista que amesquinha o caráter ético e estético da formação humana (FREIRE, 1996) implica um verdadeiro desserviço para a educação linguística e para educação crítica de modo geral.

O uso das expressões educação linguística e educação em línguas adicionais quando nos referimos às práticas educativas específicas do contexto escolar não é em vão. O seu propósito, além das razões explicitadas anteriormente, é o de demarcar o lugar desse componente curricular na escola, cujos objetivos não coincidem com os de outras instituições como, por exemplo, os cursos livres. As atribuições do estudo das línguas adicionais, numa perspectiva crítica e transformadora, jamais podem ser niveladas às finalidades dos cursos de idiomas que, em geral, estão submersos em interesses visivelmente comerciais, tendo o ensino de língua como principal serviço/produto a ser vendido. Ainda que haja diferenças claras entre os papéis dessas instituições, no imaginário social, as aulas de línguas na escola são constantemente subjugadas a comparações com cursos livres. Dessas comparações, promove-se a desqualificação da escola como um não-curso. Sem desconsiderar as condições precárias de trabalho em muitas escolas públicas e privadas, opomo-nos à definição de escola apenas como o lugar da falta porque entendo que essa simplificação apague a sua potência transformadora que resiste, apesar de todas as dificuldades.

Antes de prosseguir para as próximas seções deste artigo, em que tecemos análises a partir de duas cenas discursiva, cabe apresentar as orientações metodológicas que guiam o presente trabalho. Dentre os possíveis encaminhamentos para refletir sobre a educação em línguas adicionais para crianças, aqui praticamos o método cartográfico caracterizado pela inseparabilidade entre “conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir” (BARROS; PASSOS, 2020, p. 17), entendendo que a implicação é um dos elementos constitutivos da cartografia como direção metodológica.

Outro elemento que define o método cartográfico é a inexistência de regras fixas para o percurso da pesquisa, pois compreende-se que os efeitos do processo de pesquisar recaem sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e os seus resultados (BARROS; PASSOS, 2020, p. 17). Sob essa perspectiva, não se busca um caminho linear, a mera aplicação de um conhecimento, mas o acompanhamento incessante de processos durante o fazer investigativo. De acordo com Barros e Kastrup (2020, p.74),

O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção. Assim detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva. (BARROS; KASTRUP 2020, p. 74).

Não existe uma única entrada ou um único sentido em uma cartografia, pois o mapa se constitui como o rizoma que é conectável em todas as suas partes e modificável constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). E, por ser suscetível a modificações, não existem caminhos fixos ou pré-determinados para esse percurso. Entretanto, ainda que não se faça de modo prescritivo com metas pré-estabelecidas, a cartografia, como método de pesquisa, não se trata de uma ação sem direção. Neste artigo, com o propósito de ampliar o debate acerca dos sentidos sobre a educação em línguas adicionais para crianças, conectamos cenas oriundas de situações que decorrem do rastreamento de experiências vivenciadas pelo pesquisador em espaço-tempos diversos.

Ainda que não tenhamos regras pré-estabelecidas para a composição desse mapa, optamos por um percurso que abrange dois movimentos principais. Lançando mão da Análise do Discurso, debruçamo-nos sobre duas cenas enunciativas oriundas de diferentes contextos de produção nas quais são inscritos sentidos relacionados à educação em línguas adicionais para crianças fora e dentro do contexto escolar. No primeiro caso, analisamos uma situação em que se produz discurso **sobre** o ensino de língua. Em seguida, voltamo-nos para a produção do discurso **em/ como** prática educativa dentro de uma escola. Ao estabelecer o diálogo entre essas cenas, esperamos demonstrar que a sala de aula de línguas adicionais para crianças pode ser um dispositivo potente e transformador, capaz de traduzir afetos ao “abalar a fé na absoluta universalidade do mundo” (ROLNIK, 2018, p. 114).

Sentidos disparadores: “...o que você vai ser quando você crescer?”

Afastando-nos do modo de pesquisa positivista, que postula a absoluta independência de toda e qualquer experiência particular como condição da produção de conhecimento, o espaço-tempo tido como ponto inicial desta reflexão é um acontecimento do cotidiano: a identificação de um anúncio de oferta de um curso de línguas para crianças veiculado em um *busdoor*.⁵ A evocação, nesta seção, de um texto publicitário circundante no espaço urbano é proposital. Julgamos relevante refletir sobre sentidos instituídos sobre o ensino de línguas fora da escola, mas que a todo tempo atravessam o espaço da educação formal.

Recorreremos ao conceito de cenografia proposto por Dominique Maingueneau (2002) para proceder à análise do anúncio. A cenografia, para o linguista francês, seria um dos planos que, junto à cena genérica e à cena englobante, constituiria a cena da enunciação. Nessa tripartição, a cena genérica diz respeito ao gênero discursivo em que o enunciado se concretiza e a cena englobante é a que corresponde ao tipo de discurso. No caso do anúncio do curso de línguas, identificamos, à primeira vista, que se trata de um discurso publicitário materializado no gênero anúncio, seja pela logomarca do curso, seja pelo próprio local de veiculação do anúncio.

É, entretanto, com a cenografia que o interlocutor se depara em primeiro plano, segundo Maingueneau (2002). Ao olhar para o anúncio, de imediato, vemos duas crianças brancas: um menino com terno e gravata segurando uma maleta ao lado de uma menina com um jaleco branco e um estetoscópio no pescoço. A cena das crianças com roupas e objetos usados por adultos geralmente em seus contextos laborais nos remete à brincadeira do fazer de conta. Temos a impressão de vermos duas crianças brincando, num espaço-tempo em que fantasia e realidade se complementam. Portanto, a cenografia é um retrato de uma brincadeira de criança, em que uma menina se fantasia de médica e o menino de advogado. Além de interpelados pelo discurso publicitário (cena englobante) como possíveis consumidores/clientela do curso, atribui-se, aos interlocutores do anúncio, o lugar de expectadores de uma brincadeira em que as crianças brancas aparentam bem-estar. Podemos considerar que a cena evoca lembranças habitualmente compartilhadas entre mães e pais. Nesse caso, o tempo-espaço da brincadeira de casa se estende ao espaço-tempo do curso de línguas, que se torna lugar de acolhimento, de estudo, mas também de diversão e bem-estar. Um lugar que também estimularia a imaginação das crianças legitimadas a frequentar esse tipo de espaço.

Além da imagem das crianças, no anúncio, encontramos o nome do curso e o *slogan*: “*Just the best*”. Também consta na publicidade o seguinte enunciado: “O que os pais mais querem: o melhor para os seus filhos”. A combinação entre esses elementos verbais e os imagéticos descritos anteriormente amplia o foco da cena e nos conduz a

⁵ Optamos pela omissão do nome do referido curso de línguas consolidado há décadas no mercado brasileiro.

outros sentidos: além do retrato da brincadeira de criança, percebemos a construção de um plano de futuro. As crianças vestidas como adultos, ou melhor, como adultos em situação de trabalho, nos remete também ao futuro profissional projetados para elas pelos adultos. O posicionamento discursivo é de que as crianças caracterizadas representariam o “melhor” futuro, cuja concretização seria potencializada pelo curso de línguas: “*Just the best*”.

Pelo exposto até aqui, podemos estabelecer além da interposição de cenas, pelo menos dois posicionamentos discursivos imbricados no anúncio em análise. O primeiro deles diz respeito à perspectiva do aprender brincando. Manifesta-se concordância com as práticas educativas, no âmbito do ensino de línguas, que se adequam aos interesses e às necessidades das crianças. O segundo posicionamento discursivo associa-se à ideia de que, desde a infância, os pais devem planejar e investir na inserção de seus filhos no mercado laboral e, para isso, propiciar o estudo de línguas o quanto antes seria o melhor a se fazer.

Além do anúncio no *busdoor*, cabe esclarecer que outras peças integram a campanha publicitária promovida pelo mesmo curso, que foi veiculada, na ocasião, em diferentes meios e gêneros: filmes institucionais, *spots* e vinhetas, anúncios impressos em revistas etc. Uma constante na campanha é presença de crianças vestidas de acordo com diversas profissões. É o que acontece, por exemplo, em um de seus comerciais para televisão, em que, junto à voz da locutora, aparece a ilustração de um livro infantil em três dimensões. Nas páginas do livro, avistam-se sete crianças vestidas e etiquetadas (além das vestimentas específicas, cada uma delas é apresentada com uma etiqueta que impossibilita quaisquer dúvidas acerca da profissão que se deseja atribuir a cada uma delas). As crianças são alocadas num cenário colorido e animado, que se assemelha a um livro-brinquedo de dobraduras. Há um menino-executivo, uma menina-veterinária, uma menina-professora, um menino-engenheiro, uma menina-jornalista, um menino-médico e menino-bombeiro. Das sete crianças, apenas um menino, o que veste o uniforme do bombeiro, é negro. Percebemos que os papéis atribuídos aos meninos e às meninas também são pré-fixados, atentando-nos para o fato de que meninos brancos ocupam as profissões de maior prestígio social.

Sentidos sobre a infância como espaço-tempo da brincadeira e da criação imaginativa, mas também como espaço-tempo que demanda investimento/controla na construção de um futuro previamente planejado se tensionam nas cenas enunciativas recuperadas anteriormente. À continuação, buscaremos estabelecer conexões entre esses sentidos com posicionamentos distintos a respeito da relação entre infância e educação que os antecedem e sustentam a sua existência.

Para ampliar a nossa compreensão sobre a relação entre infância e o ato de criação, rememoramos os estudos de Vigotski (1998; 2018), que contribuem fundamentalmente na discussão concernente ao papel da imaginação e da criação na infância. Um

dos mais destacados autores no campo da psicologia e da pedagogia, Vigotski destaca que as imitações, tão frequentes nas brincadeiras infantis, não consistem em meras reproduções de experiências anteriores, mas são complexas reelaborações criativas de impressões vividas pelas crianças. Segundo esse autor (2018, p. 18), baseadas nessas impressões, a nova realidade construída responde às aspirações e aos anseios da criança. A brincadeira é, portanto, a imaginação em atividade, a possibilidade “de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras...” (VIGOTSKI, 2018, p. 19) de acordo com as condições materiais e psicológicas, bem como dos interesses e necessidades individuais e socialmente constituídas. Na perspectiva de Vigotski, os produtos da imaginação, ao se encarnarem, não reproduzem meramente o real, mas influem nele. Em suas palavras, eles “retornam à realidade como uma nova força ativa que a modifica” (VIGOTSKI, 2018, p. 31).

A brincadeira, na perspectiva de Vigotski (1998), não se limita, portanto, a uma atividade que dá prazer às crianças. Algumas delas, adverte o autor, são inclusive acompanhadas de desprazer como, por exemplo, os jogos em que elas perdem (VIGOTSKI, 1998, p. 121). A brincadeira difere-se substancialmente de outras formas de atividade, pois é na situação imaginária da brincadeira que são fornecidas condições para mudanças das necessidades e da consciência.

Em diálogo com o pensamento de Vigotski (1998; 2018) e de outros autores que refletem sobre o ato de brincar, diferentes propostas educativas reconheceram a brincadeira como elemento constituinte do desenvolvimento que deve ser devidamente incorporado e valorizado nas práticas escolares. De acordo com Kishimoto (2003), ao brincar, a criança associa a realidade externa, preenche desejos e supera conflitos.

Além dos sentidos instituídos sobre a brincadeira no contexto do ensino de línguas estrangeiras na infância, devemos considerar as associações frequentemente feitas com o futuro profissional das crianças que, a nosso ver, também vão ao encontro de um discurso colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018). Sem querer negar a centralidade do trabalho na vida, isto é, o trabalho indispensável para manter a vida humana por intermédio do intercâmbio entre os indivíduos e a natureza (MARX, 2013), percebe-se recorrentemente, no âmbito do ensino de línguas para crianças, a circulação de sentidos acerca da sonhada conquista do “sucesso profissional”. Nesse caso, identificamos um eco do discurso capitalístico sobre a relação entre trabalho e educação que atribui a esta última o papel de propiciar a inserção dos trabalhadores no mercado tido como um deus absoluto (FRIGOTTO, 2001, p. 72). Sob o contexto de profunda alienação, o trabalho e a educação deixam de ser concebidos como fundamentos criadores e transformadores da vida. A principal função dada aos sujeitos na lógica deste regime é a de disputar por um lugar no mundo laboral para garantir o poder-ter-viver. No discurso publicitário que analisamos, embutido de sentidos coloniais-capitalísticos, as crianças que estudam língua adicional desde a mais tenra idade largariam com vantagem nesse

campo de batalha que se sustenta da reprodução de papéis sociais, tal como adverte a música Pais e Filhos do grupo Legião Urbana cujos versos ajudam-nos a intitular esta e a próxima seção do presente artigo.

A acumulação de capital econômico, mas também de capital político, cultural e narcísico, segundo Rolnik (2018, p. 107), é apresentada aos sujeitos como desígnio de suas vidas no regime capitalista financeirizado e neoliberal. Atribui-se, por conseguinte, às instituições a função de reproduzir e conservar as formas de existência vigentes, mimetizando estilos de vida, mesmo que se tenha que abrir mão do desejo em sua ética de afirmação vida, isto é, mesmo que se renuncie à possibilidade de reimaginação do mundo (ROLNIK, 2018). Em resposta às pressões da vida-mercado, escola, família e outras instituições contribuem incessantemente, em diferentes graus de acordo com os contextos históricos, no embate entre forças ativas e reativas da pulsão de vida. Como encontrar caminhos neste cenário favoráveis à reapropriação da força de criação no âmbito da educação em línguas adicionais é a questão que suleia⁶ – sob a ótica da construção de paradigmas críticos ao decalque de modelos hegemônicos do hemisfério norte – o interesse deste fazer investigativo. Para tanto, consideramos importante mapear a trama de sentidos que sustentam as práticas educativas do ensino de línguas para crianças em diferentes contextos, dentro e fora da escola.

Na próxima seção, voltamo-nos para a segunda parte de nosso *corpus* de análise resultante de uma interação em sala de aula de espanhol entre professora e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública. Ao analisar o embate discursivo que se institui nessa situação enunciativa, avançaremos na discussão sobre o inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018), trazendo para debate as práticas e os sentidos que decorrem delas e que produzem afetos: os efeitos da presença do outro em nós.

Sentidos que pulsam dentro da escola: “são crianças como você..”

O uso de afeto neste trabalho não corresponde à carinho e afeição. Dialogamos com a perspectiva de Espinosa, que define o afeto como o aumento ou a diminuição da

⁶ De acordo com o verbete “sulear” do **Dicionário Paulo Freire**, organizado por Streck, Redin e Zitzoski (2008), o termo é empregado explicitamente por Freire como contraponto ao termo “nortear”. Seu uso chama a atenção para a nossa herança colonial que perpetua a importação de modelos de fora, do Norte. Sulear significa “construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que refletem a complexa realidade que temos e vivemos; reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu (MIGNOLO, 2004; SANTOS, 2006). Não significa, porém, uma visão dualista ou maniqueísta, como se ‘Norte’ e ‘Sul’ fosse uma mera questão geográfica. O ‘Sul’ está também no ‘Norte’ e este encontra-se igualmente no primeiro” (ADAMS, 2008, p. 388). Segundo Tavares (2019), a origem dos termos “sulear” e “suleamento” está em 1991, no trabalho do físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos, que publicou “A Arte de sulear-se”. Nesta obra, Marcio Campos questiona a demarcação de certos espaços e tempos, períodos e épocas da História Universal e da Geografia que foi imposta pelos países considerados centrais no planeta.

potência de agir dos sujeitos (DELEUZE 2002, p. 56). O afeto, sob esse ponto de vista é, portanto, uma mudança que ocorre em nosso corpo e em nossa mente, uma “emoção vital” de acordo com Rolnik (2018, p. 53).

Após a análise de uma cena fora da escola constituída sobretudo pelo discurso publicitário e atravessada por sentidos relativos à infância, à educação e à divisão do trabalho no regime capitalista, voltamo-nos ao contexto da educação formal, para dar prosseguimento a nossa reflexão acerca dos sentidos sobre o ensino de línguas para crianças. A opção de articular cenas de contextos tão distintos deve-se ao fato de entendermos que os sentidos (re)criados nas materialidades discursivas exemplificadas na seção anterior reverberam em espaço-tempos diversos e se ramificam em diferentes instituições e plataformas discursivas. Na escola, especialmente, encontram terreno fértil. Isto posto, é para o espaço da sala de aula que nos debruçaremos nesta parte do texto.

A educação em línguas adicionais para crianças no contexto escolar é uma experiência inaugurada ainda durante minha formação universitária, que se manteve viva durante toda a minha atuação como professora orientadora de projetos de formação inicial e continuada de professores nos últimos doze anos. Antecedem aos movimentos cartográficos expostos aqui outros percursos do meu fazer-viver docente e investigativo que me conduziram à próxima cena. Reportando-nos então a uma situação vivenciada durante o acompanhamento de projeto iniciação à docência em uma escola cuja identificação omitiremos para preservar as faces dos participantes.

A situação se passou numa turma de estudantes do segundo ano de escola pública do município de Niterói. A professora da turma era docente concursada da referida rede de ensino, atuante há três anos em turmas do Ensino Fundamental I. O tema central da proposta pedagógica que se iniciava na aula observada era a produção autobiográfica. Os materiais que inaugurariam o debate e impulsionariam a subsequente tarefa a ser realizada pelos estudantes eram reproduções impressas de autorretratos de Frida Kahlo, previamente selecionados e apresentados às crianças pela professora dentro de uma pasta catálogo com envelopes de plástico transparente. Além de ampliar o conhecimento cultural relativo à arte mexicana, um dos objetivos da atividade era que as crianças fizessem oralmente descrições das imagens.

O que viam nas pinturas? Com essa pergunta, inauguraram-se as falas interpostas das crianças que, na ocasião, tomei nota no diário de bordo:

- Essa é a Frida, né?
- Frida Kahlo! Eu conheço ela!
- Tem um macaco nela, tia!
- O que é isso aí na cabeça dela?

A professora, com a pasta catálogo nas mãos, posicionada de pé e de costas para o quadro, prosseguia com apresentação de novas pinturas estimulando a fala das crian-

ças sobre o que viam. As crianças viam muitas coisas nas telas e as intervenções não cessavam, quando, em um dado momento, dentre outros comentários entusiasmados, sobressaiu a fala de uma delas:

- Ela tem bigode, tia!
- E, imediatamente, escoaram:
- Ela veste roupa de homem.
- Ela muito feia, tia. Ela é sapatão, tia!

A presença da obra da pintora mexicana, emblemática na atualidade em movimentos em prol dos direitos de gêneros dissidentes, na aula de espanhol dos anos iniciais foi propulsora de muitas vozes de uma só vez. Opostamente às atividades de completar lacunas que, em geral, não causam efeitos dessa natureza, ao instigar a fala sobre as suas impressões acerca das pinturas, vieram à tona expressões das crianças. De diferentes formas e graus, entendemos que elas foram profundamente atingidas pelos sentidos que emergem do confronto entre modos de existência. Confrontos provocados pela presença da obra e da próxima existência da Frida. As crianças foram afetadas e afetaram, deixando irromper, em sala de aula, distintas maneiras de ver e sentir o mundo.

Nesse contexto, merece atenção a desqualificação do outro. Palavras depreciativas ecoaram na sala e se sobrepujaram às descrições dos elementos das pinturas. Não são apenas as cores e as formas nos quadros que provocaram a fala das crianças. As possíveis rupturas aos padrões estéticos e morais culturalmente consolidados é que instigaram as reações mais enérgicas. Para depreciar, recorreram a “sapatão” e “feia” que, advindas de outros contextos, ecoaram na sala de aula em alto e bom som. Nos termos de Rolnik (2018 p. 77), propagou-se o veneno:

Em outras palavras, cada vida que não se coloca à altura do que lhe acontece prejudica a vida de toda sua teia relacional: o veneno que se produz propaga-se como uma peste por seus fluxos e os intoxica, estancando seu processo contínuo de diferenciação. Estes são os efeitos de uma vida sujeitada ao poder perverso do inconsciente colonial-capitalística. Uma vida genérica, vida mínima, vida estéril, mísera vida (ROLNIK, 2018, p. 77)

Ainda que os posicionamentos de Frida Kahlo historicamente tenham desestabilizado as palavras de ordem do sistema capitalista, colonial e racista, paradoxalmente, a pintora foi capturada e ressignificada de diferentes formas mais recentemente pelo mercado (PARAQUETT 2020, p. 270) e, peculiarmente, pelo mercado para crianças. Frida Kahlo virou um produto e foi estampada em camisetas, mochilas, cadernos e, inclusive, tornou-se uma das bonecas *Barbies*! No âmbito do ensino de línguas, a presença de suas obras também é frequentemente utilizada para expandir o conhecimento de mundo dos estudantes, levando-se em consideração o prestígio de Frida no repertório

de artistas expoentes do mundo hispânico. Em alguns casos, entretanto, nuances da sua obra e os sentidos ativos que ela provoca ficam em segundo plano em detrimento, por exemplo, do ensino de vocabulário de elementos que configuram nas telas.

As observações anteriores nos levam a reafirmar que Frida pode estar na sala de aula de diferentes maneiras e com finalidades distintas. Entendemos que a sua presença se justifica não apenas para ampliação do conhecimento cultural ou para o desencadeamento de conteúdos linguísticos, mas sobretudo pela necessidade de fazer ecoar um turbilhão de vozes, mesmo que elas provenham de formações ideológicas conflitantes e que exijam a reconstrução de afetos em sala de aula. Partindo do princípio de que é objetivo da educação linguística potencializar o engajamento discursivo dos estudantes e dos professores, o espaço educativo deve ser compreendido como lugar de circulação de discursos e sentidos em disputa. Portanto, não podemos nos abster do falar e do ouvir mais do que nunca na escola, ainda que tenhamos que encontrar caminhos para enfrentar tensionamentos e até mesmo a reverberação de palavras de ódio. “Sapatão” e “feia” são ecos de vozes que atravessam o cotiado. E é, justamente, por também emergirem na sala de aula que talvez tenhamos alguma chance de re-agir, de provocar indagações e quiçá fissuras a partir das apresentações de outros modos do poder, saber e ser (QUIJANO, 2005) nas aulas de línguas adicionais para crianças.

Voltemos à cena enunciativa. Ao reproduzirem xingamentos que atualizam discursos misóginos e homofóbicos, os sujeitos-crianças criam expectativas. No dizer, buscam algum tipo de acabamento para esses enunciados e para si, que sozinhos ou no contexto familiar, talvez não tivessem. Deflagrado o embate, são as outras crianças que assumem o turno da fala e rejeitam veementemente o discurso de ódio. Acolhem Frida e, nesse diálogo, procuram os vestígios do seu dizer, saber e sentir. Outras formas de afeto se estabelecem entre Frida e as crianças durante a aula de espanhol e o veneno do discurso de ódio parece perder força, pelo menos nesse cenário, quando os seus enunciadores se permitem experimentar outros sentidos por intermédio das tarefas propostas pela professora.

As considerações feitas até aqui reforçam o ponto de vista de que o contexto escolar institui espaço singular para o estudo das línguas adicionais para crianças. É a força educativo-transformadora da instituição escolar, quando exercida em prol dos valores democráticos, que demarca essa experiência. A condução da professora, na situação anteriormente relatada, foi indispensável para a garantia do espaço de diálogo profícuo na sala de aula, remetendo-nos ao conceito de autoridade docente (FREIRE, 1996). Segundo Freire (1996), a autoridade do professor coerentemente democrática jamais se omite, mas está comprometida com a liberdade e com ética. Frente à enxurrada de enunciados, a professora não só se opôs radicalmente aos posicionamentos discriminatórios, mas possibilitou que outros sentidos pudessem emergir viabilizando a reflexão crítica dos sujeitos sobre o acontecimento e, por conseguinte, instigou a abertura de

terreno para as práticas discursivas subsequentes. A ocasião exemplificou que, conforme defende Freire (1996), o ensino dos conteúdos não se separa da formação ética dos estudantes.

Entendemos que o incentivo ao diálogo e à pluralidade requereu da professora escolhas pedagógicas anteriores à situação de embate criada em sala de aula: a seleção dos textos, nesse caso imagéticos, provocadores do debate de ideias e de valores e o incentivo à descrição textual das pinturas conduziram à mobilização de palavras e de expressões em espanhol, contudo também impulsionaram o derrame de palavras embutidas de valores socialmente compartilhados que vieram à tona na fala de alguns estudantes. Supomos que esse tipo de embate discursivo dificilmente eclodiria se tivesse sido priorizado o estudo do léxico isolado do seu uso concreto ou até mesmo de textos criados exclusivamente para fins didáticos, cuja presença tem sido comum nos livros didáticos para crianças (VARGENS; FREITAS, 2017, 2018). Ao trazer pinturas de Frida, isto é, uma produção historicamente situada, a professora aporta um dispositivo de fala potente e desestabilizador que evoca contraposições. O outro se faz presente. E é justamente no momento que afetamos e nos sentimos afetados que a educação crítica e problematizadora entra em cena. No caso específico da educação em línguas adicionais para crianças no contexto escolar, os objetivos (trans)formadores voltados para a construção da cidadania crítica, ética e protagonista ocupam lugar de destaque ainda que não excluam os objetivos instrumentais. Nesses anos escolares, a construção de um forte vínculo entre a escola e a vida é indispensável para promover a agência maximizada e as expressões autorais dos estudantes nas línguas adicionais bem como em português (ROCHA, 2012, p. 198). Assim sendo, entendo que o enfretamento de sentidos opressores na cena analisada ecoou na criação de terreno para novos dizeres e, por conseguinte, afetou os desdobramentos da sequência didática cuja culminância foi a criação de textos autobiográficos em espanhol em que os estudantes foram convidados a refletir sobre as suas identidades ou, na acepção freiriana, a pronunciar o mundo (FREIRE, 2013).

Por fim: educação linguística e sentidos insurgentes

Nesta seção, pretendemos finalmente estabelecer relações entre a cena do anúncio do curso de línguas e a cena ocorrida no cotidiano escolar analisadas anteriormente. Apesar de se tratar de situações muito diferentes, observamos entrecruzamentos nas teias discursivas que as constituem.

Na primeira cena, o discurso publicitário se impõe com o propósito de angariar alunos para o curso de inglês. À cena englobante, entretanto, somam-se outros planos: ao da cena genérica, relativa ao gênero anúncio e o da cenografia. Ao fixarmo-nos nesta última, capturamos sentidos sobre o lugar que é habitualmente atribuído ao estudo

de línguas adicionais durante a infância. Entendemos que esse lugar está diretamente ligado a uma projeção de futuro profissional da criança. Estudar línguas adicionais na infância é concebido como uma espécie de inauguração de um acúmulo de saberes tidos como imprescindíveis para a afirmação e a instauração de devires. Na sociedade colonial-capitalística, esses devires são rígidos, pré-estabelecidos e, geralmente, relacionados à ocupação de postos de prestígio no mercado laboral. Reafirma-se, então, no anúncio uma política do desejo plasmada à arquitetura do sistema atual, no qual “o melhor para os seus filhos” corresponderia à inserção nas formas vigentes do mundo, como se este fosse o único mundo possível cujas estruturas precisam ser conservadas a qualquer custo (ROLNIK, 2018, p.114).

Apesar do estabelecimento de uma aparente relação entre ludicidade e ensino de línguas no anúncio, observamos que a brincadeira é tratada apenas como um recurso didático ou uma novidade (na sociedade de consumo as novidades são em geral muito bem-vindas) que podem chamar a atenção do público consumidor. Por conseguinte, a alusão ao lúdico funciona também com recurso publicitário que convence aos interlocutores acerca das vantagens em aderir ao serviço em oferta. Nessa cena, em diálogo com outros contextos dentro e fora da escola, identificamos a instauração do sentido do brincar esvaziado da intensidade do ato criativo e mais próximo do sentido de relaxamento, conforto e leveza.

O campo de batalha na esfera micropolítica também se estabelece dentro da sala de aula. Nessa situação, o espaço-tempo já não é a rua. As crianças já não são apenas personagens de uma cenografia, mas ocupam lugar central na interação discursiva. Na escola, os papéis estão postos: sujeitos-estudantes e sujeito-professor. A erupção do discurso de ódio, em resposta à atividade que promovia a interação com pinturas de Frida Kahlo, é inevitável. Entretanto, encontra rápida resistência de outras vozes que também encontram representatividade entre os sujeitos presentes. Assim, o confronto de pontos de vista neutraliza, pelo menos no espaço democrático da sala de aula, os valores homofóbicos e misóginos à medida em que outros modos de existir-sentir também encontram vias de passagem dentro da escola. No processo educativo, surgem possibilidades de manifestações de forças ativas e transformadoras, mas que provocam a emergência de forças reativas, que fazem parte de uma política dominante de subjetivação contra a vida. Não podemos denegar a fragilidade resultante da violência contra vida, mas é preciso construir territórios para a germinação de novos mundos (ROLNIK, 2018).

Que relações, afinal, podemos estabelecer entre as cenas discursivas selecionadas? Situadas dentro e fora da escola, as cenas instauram sentidos de reprodução da cartografia vigente e dos seus valores. De um lado, temos a instituição do sujeito-criança como um trabalhador bem-sucedido em potencial, cuja formação deve garantir o cumprimento exitoso de uma trajetória previamente desenhada para ele pelas imposições do mercado. Observando também as imagens de outras peças da campanha publicitária do

curso, identificamos o atravessamento de valores racistas, machistas e elitistas que nos fazem compreender que esse contexto de ensino de línguas projetado no anúncio não é para qualquer criança. É somente para as crianças cujos responsáveis “querem” o melhor para elas, numa sociedade em que o tido como “melhor” precisa ser para poucos.

O discurso colonial-capitalístico não fica apenas ao redor da escola. Em alguns casos, entra pela porta da frente. Contudo, na situação descrita, ao ecoar numa sala de aula sustentada por práticas educativas abertas ao diálogo, não germinou. Foi combatido com firmeza por outras vozes, incluindo o posicionamento da professora e de outros estudantes. A situação vivenciada ratifica a aula de línguas adicionais no contexto escolar como espaço não só de repetição exaustiva dos diálogos disparatados, mas sobretudo lugar do confronto de pontos de vista materializados pelo uso da língua em português num momento imediato, mas que, na sequência didática, também reverberaram na prática do espanhol. Por suas singularidades, a aula de línguas adicionais para crianças é um espaço propício para a encarnação de diferentes culturas, línguas, linguagens, territórios, tempos etc. Nessa complexa teia discursiva, instituem-se constantemente expressões das formas e dos valores dominantes, mas também possibilidades de insurgências opostas à lógica nefasta do inconsciente colonial-capitalístico.

Para que o processo educativo assuma a sua potência transformadora precisamos encorajar, além do uso concreto da língua, que abarcam a liberdade de fala e de escuta, as práticas de afeto tomadas aqui na sua acepção transformadora do corpo e da mente. E os afetos/efeitos raramente acontecem nas tão apreciadas práticas de memorização de palavras e de frases isoladas ainda que possam ser feitas por meio de jogos aparentemente lúdicos. Acreditamos na potência de brincadeiras e de práticas diversas que envolvam textos e discursos historicamente situados e, portanto, necessárias à educação em línguas adicionais pautada no engajamento discursivo das crianças e comprometida com a descolonização do inconsciente e com as transformações macro e micropolíticas dentro e fora da escola.

Referências

ADAMS, Telmo. *Sulear*. In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 385-387.

BARROS, Regina B; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 1. Mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries). Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELEUZE, Gille. *Espinosa: filosofia Prática*. Tradução de Daniel Soares Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. Racismo e cultura. *Revista Convergência Crítica*. Dossiê Questão ambiental na atualidade. n.13 2018. Disponível em <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512/22083>. Acesso em: 1 mar. 2021. [Tradução s/c. pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos em Teoria Social –NEPETES].

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minhas práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCEZ, Pedro de M.; SCHLATTER, Margarete. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ORIHUELA, Mijal et al. Cartografiar es trazar un plano común: Traducción del artículo: Cartografar é traçar um plano comum. *Cardinalis*, v. 8, n. 15, p. 347-369, 2020 [2013]. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MARX, Karl. *O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARAQUETT, Márcia. Vozes de mulheres que surfam nas ondas do feminismo latino-americano. IN: SILVA, Cleidimar (Org.). *América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas: Pontes, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

ROCHA, Cláudia. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TAVARES, Elaine. A origem do Sulear. *Instituto de Estudos Latino-americanos*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>. Acesso em: 12 set. 2020.

VARGENS, Dayala P. de M.; FREITAS, Luciana Maria A. de. Língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental: análise de uma coleção didática. In: TEIXEIRA, Wagner Barros; COSTA, Elisabeth Britto da; FERREIRA, Cacio José (Org.). *Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: material didático*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2017.

COSTA, Elisabeth Britto da; FERREIRA, Cacio José. Educação linguística em espanhol para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: por uma análise crítica de livros didáticos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elisabeth Britto da; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. (Org.) *O livro didático de espanhol na escola pública brasileira*. Campinas: Pontes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto e Luís Silveira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Expressão popular, 2018.



LÍNGUA(GEM): COLONIALIDADES E POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NAS PROVAS DE ESPANHOL DO ENEM (2010-2020)

Gabriela Rodrigues Botelho¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar como as provas de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) colaboram para pensar o uso da língua e da linguagem no mundo hispânico. A pesquisa insere-se no campo teórico da Linguística Aplicada e apoia-se metodologicamente na abordagem qualitativa (FLIK, 2009), com cunho descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e técnica documental (BARDIN, 1977; GIL, 2002). A análise baseia-se nos estudos decoloniais que pontuam as diferenças históricas entre as línguas e concepção de linguagem (MIGNOLO, 2003; VERONELLI, 2015). Os resultados mostraram que dos oito itens analisados as abordagens potencialmente decoloniais evidenciam os falantes e sua relação com a linguagem, enquanto que as abordagens com foco apenas linguístico esbarram em visões pautadas pelas colonialidades.

Palavras-Chave: ENEM; Espanhol; Decolonialidade; Colonialidade.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar cómo los exámenes de español del *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* colaboran para pensar sobre el uso de la lengua y del lenguaje en el mundo hispánico. La investigación se ubica en el área de la Linguística Aplicada, la metodología sigue el abordaje cualitativo (FLIK, 2009), con objetivo descriptivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) y técnica documental (BARDIN, 1977; GIL, 2002). El análisis se basa en los estudios decoloniales que señalan las diferencias históricas entre las lenguas y concepción del lenguaje (MIGNOLO, 2003; VERONELLI, 2015). Los resultados demuestran que, de las ocho cuestiones analizadas, las que son consideradas potencialmente decoloniales ponen en relieve los hablantes y su relación con el lenguaje, mientras que los enfoques únicamente lingüísticos se topan con visiones guiadas por colonialidades.

Palabras clave: ENEM; Español; Decolonialidad; Colonialidad.

1 Palavras introdutórias

Dentre os temas mais recorrentes nas provas de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a presença de textos sobre uso da língua espanhola e sua coexistência com outras línguas é frequente. Em função disso, o objetivo deste artigo é analisar como os itens que comportam esses temas colaboram para pensar o uso da língua e da linguagem no mundo hispânico. Esta proposta justifica-se por ser o ENEM um dos espaços de maior visibilidade da língua espanhola no Brasil e por retroalimentar os conteúdos escolares, de modo que o formato das questões, os temas abordados e o direcionamento dado a essas temáticas podem influenciar na percepção sobre língua-

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS).
E-mail: gabibottelho@hotmail.com.

gem, tanto para quem realiza a prova, quanto na sua utilização como material didático no ensino médio (FERNANDES, 2016).

Partindo do pressuposto de que a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) busca criar inteligibilidade crítica frente à padronização da vida social (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), a presente discussão evidencia discursos que podem caracterizar colonialidades ou possibilidades decoloniais ao propagar ideais de língua e linguagem. Para tanto, a interpretação dos dados considerou o prestígio e o desprestígio estabelecido entre as línguas (MIGNOLO, 2005; WALSH, 2009; LAGARES, 2013; BAPTISTA, 2017; PARAQUETT, 2019; MATOS, 2020) presentes em oito itens de espanhol do ENEM, que abordam o cotidiano do mundo hispânico.

A divisão deste artigo comporta três tópicos além deste primeiro e o da conclusão. No segundo e terceiro tópicos, discutimos o aporte teórico e no quarto tópico, apresentamos a metodologia de pesquisa e análise dos dados.

2 Língua(gem): colonialidades e possibilidades decoloniais

Língua, linguagem e a ideia de humanidade sempre estiveram imbricadas. É sensato dizer que as línguas são um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, enquanto sistema as línguas são usadas para interpretar o mundo e correspondem a uma das muitas formas de linguagem que o ser humano pode usar para gerar sentido à sua realidade (FIORIN, 2018). Essa capacidade natural de expressar o pensamento se constrói culturalmente e, assim, podemos afirmar que “a linguagem é comum a todos os homens. Não há diferença de natureza entre as línguas. [...] Todas são igualmente simples e complexas” (FIORIN, 2018, p. 41). Contudo, essas afirmações nem sempre foram consideradas verdadeiras, fato que gerou injustiças entre línguas e seus respectivos falantes.

É necessário compreender, portanto, que “o conceito de ‘uma língua’ apenas faz sentido quando entendido como sendo geopolítico” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 25). Por isso, as relações sociais para as quais a linguagem é central têm despertado o interesse de pesquisas em LA, já que, como explica Rajagopalan (2001), o foco do/a linguista aplicado está na relação entre as pessoas e seu meio social que constitui e são constituídos pela linguagem.

Nesse sentido, Baptista (2017) entende que língua e linguagem estão imbricadas à identidade e territorialidade, de modo que, nas Américas, a relação entre o espanhol e as línguas indígenas ganham destaque ainda que em um contexto de violência. Já Paraquett (2019) alerta que o espanhol pode ser representado como uma língua de todos os povos onde está viva e não apenas da Espanha. No entanto, essa relação não é simétrica, gerando, assim, prestígio ou desprestígio entre diferentes grupos que compartilham essa língua(gem)/cultura.

As assimetrias se conformam sob diversas influências, inclusive forjadas no período colonial. Para Quijano (2005) e Veronelli (2015), ainda que esse período histórico

tenha acabado, as colonialidades, isto é, as estruturas sociais que sustentam a diferença colonial continuam postas, abarcando práticas linguísticas que mantêm desigualdades.

Nesse viés, Mignolo (2003) relaciona colonialidade, desumanização e tratamento das línguas a três eventos históricos: as missões cristãs com foco na conversão de povos não europeus e na imposição da língua do colonizador; o processo civilizatório, que não reconhece os conhecimentos e línguas anteriores à colonização em regiões não europeias; e a globalização, pois sustenta uma hierarquia linguística que privilegia as línguas coloniais.

No início das incursões coloniais “as fronteiras geográficas coincidiam com as fronteiras da humanidade” (MIGNOLO, 2003, p. 382). Por isso, esperava-se encontrar criaturas monstruosas no além mar. Esse imaginário foi remodelado com base na ideia de raça, na inferioridade natural dos povos não europeus e mesclado às concepções cristãs da época, momento no qual as línguas eram usadas para criar fronteiras entre falantes e não falantes, respaldando a desumanização daqueles que não se enquadravam nos padrões coloniais (MIGNOLO, 2003).

Complementando essa explicação, Veronelli (2015) cita Nebrija, autor da primeira gramática de espanhol, e Aldrete, estudioso medieval de línguas, para elucidar que a definição de língua e prática de linguagem era “humana ou real” em sentido fundamental, ou seja, implicava a concepção de civilização, cultura, expressão humana, território, poder, escrita e acesso a deus, nos moldes europeus, sendo “naturalmente” inacessível aos povos colonizados. Como esses povos não compartilhavam os mesmos meios de expressividade, foram considerados uma raça inferior, sem capacidade de linguagem, racionalidade ou língua humana. Encontra-se aqui a definição de colonialidade da linguagem, ou seja, padrões locais europeus de língua aplicados a outros povos. Essa transposição de valores é uma forma de subjugar os povos colonizados e limitar a expressão humana às línguas europeias (VERONELLI, 2015).

Matos (2020) identifica que as formas de expressão continuam moldadas de acordo com o que é considerado língua e linguagem para os grupos que detém o poder. A autora demonstra como a imposição do espanhol, francês e inglês (podemos incluir o português) nas Américas, mesmo após a colonização, relacionam linguagem, língua e cultura à dominação dos países europeus. Essa imposição estabelece uma única forma de linguagem, língua e cultura como capaz de criar civilização, deslegitimando as línguas originárias e a autodeterminação da população local.

Entretanto, de acordo com Matos (2020) os falantes de línguas periféricas podem subverter o uso da língua hegemônica a seu favor. Um exemplo dessa ação parte de autores como bell hooks, ao expor a apropriação do inglês pelas pessoas negras nos Estados Unidos, criando um uso próprio que representa a expressividade de seus falantes (MATOS, 2020); a atuação de Rigoberta Menchú é exemplo do uso do espanhol como elo entre diferentes povos indígenas, subvertendo a exclusão provocada por essa

língua na Guatemala; e Fanon demonstra como a dominação dos códigos linguísticos que comportam a língua(gem)/cultura francesa pode ser ferramenta de descolonização ao ser usada para confrontar o opressor (MATOS, 2020).

No estágio atual da globalização é possível flexibilizar o alcance das línguas. Na literatura as línguas hegemônicas passaram a ser um caminho para reverberar as memórias locais, como no caso da cultura hispânica e indígena através do inglês (MIGNOLO, 2003). De igual maneira, é possível repercutir a cultura indígena ou afrodescendente através da literatura em espanhol, que comporta um número maior de falantes/leitores, por exemplo.

Já em outros espaços as barreiras são maiores, “[...] a questão não é tanto o número de falantes quanto o poder hegemônico das línguas coloniais no domínio do saber, da produção intelectual e das culturas do conhecimento acadêmico” (MIGNOLO, 2003, p. 396). Nesse caso, a predominância das línguas coloniais garante acesso a mais leitores, que são influenciados por uma ideia imperialista civilizadora ocidental, na qual o saber se relaciona diretamente com línguas específicas como o inglês, o alemão e o francês. Isso demonstra como os limites entre língua e humanidade modelaram o conhecimento. Assim, o espanhol, mesmo alijado como língua importante da modernidade, mantém o prestígio entre as línguas.

O pensamento imperialista levou muitos povos e línguas à extinção. Para reparar essa violência em 1996 foi realizada a Conferência Mundial sobre os Direitos das Línguas que visava complementar a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Embora seja contraditório, para aquele momento de globalização, a valorização dos elementos locais (língua, tecnologia, formas de organização, etc.) foi a maneira encontrada para fortalecer os Estados diante da quebra das fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que favoreceu a existência e preservação das línguas e das populações minoritizadas (MIGNOLO, 2003).

Para Walsh (2009), as conquistas em relação às línguas periféricas foram um ganho de suas respectivas populações e precisam ser fortalecidas. Para tanto, a autora propõe um diálogo intercultural crítico em relação ao uso e aprendizagem de línguas, considerando que a diferença cultural e linguística se constrói em uma matriz de poder que, em sociedades colonizadas, caracteriza-se pelo favorecimento do grupo racial branco, enquanto que os grupos não brancos são subalternizados. O diálogo intercultural seria uma interação entre as diferentes culturas com vistas a romper as hierarquias. Essa perspectiva pode ser decolonial ao propor soluções que fogem da lógica das colonialidades. Assim, língua, linguagem e humanidade passam a ser entendidas na esfera da equidade entre povos.

A educação linguística em espanhol não pode desconsiderar o período colonial que possibilitou a expansão dessa língua pelo mundo, pois, ainda que o colonialismo tenha acabado enquanto regime político, as colonialidades continuam postas, inclusive

no que se refere às práticas linguísticas. Exames como ENEM são uma fonte propícia para compreender as concepções de língua e linguagem ou mesmo a relação entre o espanhol e outras línguas já que apresentam textos e reflexões que buscam demonstrar essa interação, como veremos nas análises. As características do exame serão abordadas na próxima seção.

3 O espanhol no Brasil e no ENEM

Para compreender a relação entre as línguas, Lagares (2013) alinha-se à classificação do espanhol como língua supercentral, conceito que indica um alcance mediano da língua em relação aos falantes do ponto de vista da sociologia e da economia política. Esse tipo de língua gira em torno de línguas hipercentrais como o inglês, com alto alcance; e tem línguas centrais em torno de si como o quéchua, com baixo alcance sociológico, econômico ou político; além de línguas periféricas, com pouca influência na relação entre línguas. Nesse sistema gravitacional, o bilinguismo estabelece laços e hierarquias. Um falante de língua hipercentral tende a ser monolíngue, já os demais falantes devem ser bilíngues de acordo com a língua hegemônica de seu contexto. Assim, “os falantes de quéchua bilíngues serão também falantes de espanhol, e não de qualquer outra língua supercentral” (LAGARES, 2013, p. 387). Enquanto que os falantes de espanhol tendem a aprender inglês e não qualquer outra língua, mesmo que seja mais presente em seu cotidiano, como quéchua, por exemplo.

A classificação utilizada pelo autor abarca o processo atual de globalização no qual os interesses comerciais podem favorecer determinadas línguas. A inclusão da difusão do espanhol no Brasil nos acordos econômicos com Espanha e países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um exemplo.

De acordo com Paraquett (2019), durante as ditaduras latinas o contato com os vizinhos hispânicos foi comprometido e a reaproximação iniciou lentamente nos anos 1990. Nesse período, as políticas linguísticas brasileiras alinharam-se as políticas de recuperação econômica da Espanha, através de acordos que se baseavam também na difusão da língua. Dessa maneira, a hegemonia da Espanha em relação a outros países hispano-falantes foi se consolidando, na mesma medida em que a língua espanhola se difundia no Brasil. Positivamente, os acordos influenciaram na expansão do campo de atuação do espanhol, chegando a espaços até então inalcançados, como o ENEM e a educação básica obrigatória. Por outro lado, renderam a primazia da variante ibérica de prestígio em detrimento das demais (LAGARES, 2013).

Os fatos mencionados ilustram como os acordos políticos e econômicos influenciam no alcance das línguas. Assim, desde a última reformulação do ENEM em 2009, as línguas estrangeiras (LEs), espanhol (supercentral) e inglês (hipercentral) passaram a compor a prova. O exame tem como função avaliar a qualidade do ensino no nível médio, do sistema escolar e selecionar estudantes para o ensino superior. Esta última

função também pode justificar a inserção das LEs no exame, devido ao seu alcance internacional (FERNANDES, 2016). Naquela ocasião, foi criada uma Matriz de Referência (MR) com quatro áreas de conhecimento, que comportam competências e habilidades próprias, além de seguir cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; e elaborar soluções.

A prova da área de Linguagens exige conhecimentos sobre coesão e coerência textual; gêneros discursivos e sua função social; identificação de argumentos e encaideamento de ideias, entre outras habilidades que colaboram para a compreensão e interpretação dos mais variados textos orais ou escritos (BRASIL, 2013). Em relação às LEs, a MR orienta:

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (BRASIL, 2013, p. 18)

O Guia para elaboração e revisão dos itens (BRASIL, 2010) também auxilia na formulação e compreensão das provas do ENEM. Segundo o documento, item é a unidade de testagem da prova (questão) composto pelo texto base, enunciado e alternativas. Cada item contempla uma situação problema, relacionando fenômenos a contextos reais e estimulando a busca de soluções (BRASIL, 2010). Os textos base devem ser objetivos, motivando a formulação de problemas. Os enunciados podem ser uma pergunta ou uma frase a ser completada, com foco nas reflexões contidas no texto. Já as alternativas de respostas, estas devem ser plausíveis frente ao problema, porém somente o gabarito deve ser uma resposta possível. O item deve exigir uma das habilidades apenas, articulando as competências de cada área, os eixos cognitivos comuns a todas as áreas e a estrutura de múltipla escolha adotada pelo exame (BRASIL, 2010).

A reformulação do ENEM, em 2009, influenciou diretamente no currículo escolar, já que as escolas passaram a se adequar para cumprir as exigências do exame (BRASIL, 2013). Atualmente o ensino médio segue o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologado em 2017. Esse documento, de modo geral, se alinha aos pressupostos do ENEM, enfatizando a estreita relação entre ensino médio e

o exame nacional e como um contexto retroalimenta o outro. Tendo em vista os pressupostos para elaboração das provas de espanhol do ENEM e o aporte teórico utilizado, no próximo tópico apresentamos a metodologia de análise dos itens e a interpretação dos dados.

4 Língua espanhola no ENEM: o assunto em questão

Os procedimentos metodológicos partiram da pesquisa qualitativa, que visa “abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais ‘de dentro’” (FLIK, 2009, p. 8). Assim, buscamos traços de interações e experiências que permitam entender como a língua espanhola é retratada no ENEM e sua relação com outras línguas. Seguindo a abordagem descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) averiguamos a formatação dos itens e sua composição, bem como a interpretação de aspectos de colonialidade e decolonialidade com base na fundamentação teórica previamente debatida.

Para tanto, utilizamos a técnica de pesquisa documental, pois, de acordo com Gil (2002), permite uma análise crítica e problematizadora de documentos oficiais ou material da mídia em relação às ideologias e preconceitos neles contidos, por exemplo. De acordo com o autor, a análise documental se desenvolve a partir da análise de conteúdo “essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações” (GIL, 2002, p. 89). No caso dessa pesquisa, a intensão é compreender as relações de prestígio e desprestígio estabelecidas entre língua e linguagem no conteúdo das provas aplicadas.

Segundo Bardin (1977) elementos como o tema, as palavras, o parágrafo e aspectos contextuais determinam uma unidade de contexto e favorecem a análise de um conteúdo textual. Assim, para analisar os itens do ENEM, utilizamos como unidade de análise a unidade de contexto, abarcando as seguintes categorias: texto base, enunciado e alternativas de respostas que compõem cada item.

Foram avaliadas as provas aplicadas entre 2010 e 2020 (consideramos 11 provas regulares; 1 reaplicação; 11 provas para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL); e a versão digital aplicada pela primeira vez em 2021²), totalizando 120 itens – dos quais 16 discutem direta ou indiretamente o uso da língua e da linguagem no mundo hispânico. Os itens foram classificados em quatro grupos dispostos no quadro a seguir:

² Devido à pandemia de Covid-19, a aplicação regular do ENEM 2020 ocorreu em janeiro de 2021 na sua versão impressa e digital. A segunda aplicação ocorreu em fevereiro de 2021 e foi direcionada para as PPL e para as pessoas que não conseguiram fazer a prova na primeira aplicação, por conta das falhas e irresponsabilidades na condução do exame no contexto pandêmico.

Quadro 1 – Classificação dos itens

ITEM	Relação entre línguas	Classificação
91 e 92 da Prova Regular de 2010 <i>Bilingüismo en la Educación Média Continuidad, no continuismo</i>	Bilinguismo no contexto escolar, guarani e español.	Língua espanhola e outras línguas em contexto escolar
04 da Prova Regular de 2018 <i>¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?</i>	Diversidade linguística no contexto escolar, catalão e espanhol.	
92 da prova regular de 2013	Hierarquia linguística na colonização.	Linguagem, língua espanhola e as línguas indígenas
91 da prova para PPL de 2015	Preservação das línguas minoritizadas.	
93 da prova para PPL de 2015	Linguagem, literatura e tradução.	
93 da reaplicação de 2016 <i>Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena</i>	Plurilinguismo e preservação linguística.	
94 da prova Regular de 2010	Hierarquia linguística na publicidade.	Língua espanhola e outras línguas pelo mundo
93 da prova Regular de 2013 <i>Pensar a língua espanhola no século XXI</i>	Espanhol como língua pluricêntrica.	
95 da prova Regular de 2015 <i>Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos</i>	Hierarquia linguística na indústria do cinema.	
93 da prova para PPL de 2012 <i>El idioma español en África subshariana: aproximación y propuesta</i>	Difusão do espanhol na África.	
95 da prova para PPL de 2014	Uso da linguagem no mundo hispânico.	
02 da prova digital de 2020 <i>Los orígenes de la habitual expresión ¡che!</i>	Variedade linguística, uso e prestígio da expressão <i>che</i> .	
95 da prova para PPL de 2010	Espanha e turismo linguístico.	
04 da prova para PPL de 2019	Oralidade e cultura espanhola.	Língua espanhola e suas variedades na Espanha
04 da prova digital de 2020 <i>No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9</i>	Variedade linguística, uso e prestígio.	

Fonte: Elaboração própria.

Devido ao limite de espaço, entre o montante avaliado, foram analisados os 8 itens mais representativos sobre a abordagem da língua(gem) em cada grupo. No primeiro grupo, destacamos as relações de colonialidade e decolonialidade que perpassam os três itens. No segundo grupo, optamos por analisar aqueles que evidenciam a relação tênue de resistência à colonialidade e direcionamento decolonial entre língua/ língua-gem/cultura a partir dos itens 93 de 2015 e 93 de 2016. No terceiro grupo, detalhamos os itens 93 de 2013 e 95 de 2015, já que estes refletem a hierarquização entre línguas de forma mais explícita do que os demais. No quarto grupo, optamos por analisar o item 93 de 2020, por ser o que mais demonstrava as tensões socioculturais entre língua(gem) no contexto da Espanha.

4.1 Língua espanhola e outras línguas em contexto escolar

O primeiro grupo de itens a ser analisado abarca as questões que se referem ao contexto escolar. Vejamos os dois primeiros itens:

Figura 1 – Item 91 e 92 da prova regular de 2010

Texto para as questões 91 e 92	Questão 91
<p>Bilingüismo en la Educación Media Continuidad, no continuismo</p> <p>Aun sin escuela e incluso a pesar de la escuela, paraguayos y paraguayas se están comunicando en guaraní. La comunidad paraguaya ha encontrado en la lengua guaraní una funcionalidad real que asegura su reproducción y continuidad. Esto, sin embargo, no basta. La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin duda un avance de la Reforma Educativa.</p> <p>Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado. Los guaraníhablantes se han acercado con mayor fuerza a la adquisición del castellano, y algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.</p> <p>Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.</p> <p><small>MELIÁ, B. Disponível em: http://www.staff.uni-mainz.de. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).</small></p>	<p>No último parágrafo do fragmento sobre o bilingüismo no Paraguai, o autor afirma que a língua guaraní, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. Qual dos argumentos abaixo foi usado pelo autor para defender essa ideia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A O guaraní continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela. <input type="radio"/> B O ensino médio no Paraguai, sem o guaraní, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas. <input type="radio"/> C A língua guaraní encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta. <input checked="" type="radio"/> D A introdução do guaraní nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino. <input type="radio"/> E O bilingüismo na maneira de ensinar o guaraní tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguaios ao guaraní. <hr/> <p>Questão 92</p> <p>Em alguns países bilingües, o uso de uma língua pode se sobrepor à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, esse processo se deu pelo (a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A falta de continuidade do ensino do guaraní nos programas escolares. <input type="radio"/> B preconceito existente contra o guaraní principalmente nas escolas. <input type="radio"/> C esperança acumulada na reforma educativa da educação média. <input checked="" type="radio"/> D inclusão e permanência do ensino do guaraní nas escolas. <input type="radio"/> E continuismo do ensino do castelhano nos centros urbanos.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2010). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/dia2_caderno5_amarelo_com_gab.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

A prova de 2010 apresenta uma característica singular em seus dois primeiros itens ao utilizar o mesmo texto para ambas as questões. Intitulado *“Bilingüismo en la Educación Média – Continuidad, no continuísmo”* o texto base, embora esteja um pouco confuso, devido provavelmente à adaptação, deixa explícito a importância da língua guarani para os paraguaios e que o bilinguismo deve ser mantido na escola. No item 91, problematiza-se a imposição da língua em detrimento da comunicação e de uma postura ética no ensino. Já o item 92, versa sobre o processo de valorização do guarani no Paraguai, evidenciando o preconceito com as línguas menos valorizadas em contextos bilíngues.

Ainda que o trecho presente no item demonstre que há insatisfações no tratamento dado ao guarani durante sua institucionalização, em sua versão original³ as explicações são mais aprofundadas, informando que durante a reforma educacional no Paraguai havia a intenção de tornar o guarani opcional no ensino médio, o que seria uma forma de marginalização da língua, do ponto de vista do autor, Bartomeu Melià. Ao mesmo tempo, Melià critica a falta de ética, que castelhaniza o ensino do guarani, principalmente por gramaticalizar a língua, ações que para o autor são uma forma de colonialismo. Ele ainda ressalta que esta postura de ensino não encontra respaldo nas concepções de estudiosos guaranis, já que estes entendem a gramaticalização como uma perda da identidade do idioma.

Entender a castelhanização da língua guarani como forma de colonialismo leva a reconhecer que os padrões de definição de língua do período colonial, como vimos na seção 2, seguem ganhando novas roupagens. Nesse viés, uma língua precisa ter uma função política, seja para unir um território ou para ditar leis, por exemplo. Em ambas ocasiões é preciso ter escrita, ser ensinada, e conseqüentemente, ter uma gramática. Para Veronelli (2015) o cumprimento dessas condições, poderia elevar uma língua vulgar, adquirida no uso cotidiano sem poder político, ao status de língua propriamente, por expressar conhecimento. A gramaticalização das línguas indígenas colaborou para o processo de dominação colonial e segue sendo uma forma de imposição dos padrões eurocentrados na medida em que é considerada a única forma de sistematização das línguas e principal forma de aprendizagem.

Na problematização dos itens vemos que o guarani passou a ser parte do currículo como forma de diminuir preconceitos e incentivar a aprendizagem de falantes de espanhol. Esses fatos ilustram as explicações de Lagares (2013) sobre bilinguismo, já que, embora o bilinguismo no Paraguai seja bastante difundido, é comum que falantes de espanhol não se interessem por aprender guarani – enquanto que os falantes de guarani são bilíngues ao falar também o espanhol. Além disso, permanece uma certa desvalorização do guarani enquanto língua minoritarizada em detrimento do espanhol, o que pode levar ao desinteresse dos falantes naturais da língua, à renúncia a sua própria língua e adesão à língua hegemônica. Nesse sentido, o texto ajuda a entender que a institucionalização de uma língua periférica a partir da educação formal é importante,

³ Disponível em: <https://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

mas sozinha, não é suficiente para mudar a relação entre línguas, podendo resultar em novas formas de assimilação cultural. Dessa maneira,

Embora a Constituição tenha declarado o guarani como língua oficial, a relação entre espanhol e essa última bem como com as demais línguas é complexa, inscrevendo-se no que se caracteriza como o processo de colonialismo linguístico e cultural e seu componente ideológico unilinguista, contrário à diversidade linguística. (BAPTISTA, 2017, p. 39).

Entendemos que desconsiderar as particularidades da língua e cultura guarani, bem como sua diversidade, além de moldar a aprendizagem às expectativas dos falantes de espanhol, podem ser fatores que influenciam no tratamento dessa língua ser assimétrico diante do espanhol, resultando em prejuízos culturais como foi problematizado nos itens. A próxima análise continua no contexto escolar. Vejamos o item:

Figura 2 – Item 04 da prova regular de 2018

QUESTÃO 04

¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?

El aprendizaje de idiomas es una de las demandas de la sociedad en la escuela: los alumnos tienen que finalizar la escolarización con un buen conocimiento, por lo menos, de las tres lenguas curriculares: catalán, castellano e inglés (o francés, portugués...).

La metodología que promueve el aprendizaje integrado de idiomas en la escuela tiene en cuenta las relaciones entre las diferentes lenguas: la mejor enseñanza de una lengua incide en la mejora de todas las demás. Se trata de educar en y para la diversidad lingüística y cultural.

Por eso, la V Jornada de Buenas Prácticas de Gestión del Multilingüismo, que se celebrará en Barcelona, debatirá sobre la gestión del multilingüismo en el aula. El objetivo es difundir propuestas para el aprendizaje integrado de idiomas y presentar experiencias prácticas de gestión de la diversidad lingüística presente en las aulas.

Na região da Catalunha, Espanha, convivem duas línguas oficiais: o catalão e o espanhol. Além dessas, ensinam-se outras línguas nas escolas. De acordo com o texto, para administrar a variedade linguística nas aulas, é necessário

A ampliar o número de línguas ofertadas para enriquecer o conteúdo.

B divulgar o estudo de diferentes idiomas e culturas para atrair os estudantes.

C privilegiar o estudo de línguas maternas para valorizar os aspectos regionais.

D explorar as relações entre as línguas estudadas para promover a diversidade.

E debater as práticas sobre multilinguismo para formar melhor os professores de línguas.

Disponível em: www10.gencat.cat. Acesso em: 15 set. 2010 (adaptado).

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2018). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_02_AMARELO_BAIXA.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.

O item 04 da prova regular de 2018 comporta o texto base intitulado *¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?*, que descreve um evento sobre boas práticas no ensino de línguas e a valorização da diversidade cultural e linguística. O enunciado explica que se trata da realidade da Catalunha, uma região da Espanha onde duas línguas são ensinadas como oficiais na escola (espanhol e catalão) e uma terceira como adicional. Em seguida, solicita que se identifique qual seria a melhor maneira de gerenciar a variedade linguística, que seria através da correlação entre as línguas estudadas.

No contexto apresentado pelo item também há situação de bilinguismo, na qual falantes do catalão estão expostos a outras línguas hipercentrais ou supercentrais (espanhol, português, inglês, francês), confirmando que o bilinguismo costuma atrair os

falantes de línguas de menor alcance para aprender línguas de maior alcance e não necessariamente o contrário (LAGARES, 2013). Ainda que seja uma língua com menos prestígio no território Espanhol, nesta ocasião, o catalão é tratado de forma simétrica em relação às demais línguas.

Núñez Méndez (2013) afirma que essa simetria passou a ser construída após o período ditatorial no qual o catalão era proibido. Assim, em 1983 a língua foi oficializada e uma série de ações colaboraram para sua difusão, desde o ensino formal, passando pela obrigatoriedade em espaços públicos e pela utilização na imprensa, o que resultou na institucionalização do idioma em diferentes esferas, bem como sua aceitação entre falantes e não falantes (NÚÑEZ MÉNDEZ, 2013). A autora alerta que ainda assim há conflitos, pois nem todos os cidadãos reconhecem o catalão como língua, porém as iniciativas foram importantes para preservar aqueles que tem essa língua como materna.

A problematização do texto base aponta para necessidade de valorizar a diversidade linguística. É interessante encontrar um texto como esse na prova de 2018 do ENEM, pois um ano antes, no Brasil, estava sendo aprovada a BNCC e a Lei 13.415/2017, que tornou obrigatória apenas a língua inglesa no ensino regular. Embora para os participantes do exame isso não venha ao caso no momento da prova, para professores e profissionais da educação, cabe destacar a contradição posta por esse item. Enquanto estudos comprovam a relevância da pluralidade no ensino de línguas, nossa legislação restringe a oferta de idiomas.

Os três itens analisados até aqui têm em comum a relação entre língua espanhola e outras línguas no contexto de ensino. Nos dois primeiros itens, demonstra-se um problema em relação a forma de ensinar a língua guarani na escola. Já o terceiro item apresenta a língua catalã de forma igualitária às demais, indicando que não há problemas em seu ensino conjunto com as línguas hegemônicas, mas que, pelo contrário, há uma potencialização.

É possível problematizar esses dois contextos a partir das reflexões de Baptista (2017), quando a autora relaciona língua, identidade e território, uma vez que na Catalunha a língua e o território vêm se mantendo, apesar dos conflitos geopolíticos na região, e a língua fortalece a identidade local. Além disso, o sistema linguístico catalão tem relações com o espanhol, o português e o francês, o que pode facilitar a aprendizagem dessas línguas.

Já o caso do guarani e do espanhol é completamente diferente, posto que as estruturas linguísticas não são próximas e a relação entre as línguas se deu pela colonização, isto é, pela imposição do espanhol no território paraguaio em detrimento da língua local. Esse processo foi legitimado através da ideia de língua e linguagem exposta no tópico 2, que desconsiderava o guarani enquanto língua e seus falantes enquanto capazes de expressão humana (VERONELLI, 2015). Nesse sentido, mais do que pensar as condições pedagógicas de ensino do espanhol e do guarani, é preciso repensar qual noção de língua e linguagem vem se mantendo no território paraguaio.

O texto base dos itens 91 e 92 da prova de 2010 fala em uma possível imposição do guarani como se estivesse seguindo a lógica colonial, ao ser castelhanizado, porém dado às relações de poder não parece ser algo factível para uma língua periférica. Por sua vez, o item 04 trata as relações entre a língua catalã e as línguas supercentrais e hipercentrais como se fossem iguais, o que no contexto de aprendizagem é positivo e pode ser um direcionamento decolonial na medida em que esse tratamento recai também sob os falantes das línguas. Contudo, em termos globais a diferença entre essas línguas precisam ser problematizadas, já que o desprestígio da língua de menor alcance se mantém. Por fim, é possível afirmar que em ambos os casos há uma hegemonia do espanhol como língua dos conquistadores em relação ao guarani (BAPTISTA, 2017) e como língua oficial em relação ao catalão.

4.2 Linguagem, língua espanhola e as línguas indígenas

Passemos agora a analisar a relação entre língua espanhola e línguas indígenas na América Latina para além do contexto escolar. O item 93 da prova para PPL de 2015 apresenta em seu texto base a problemática de traduzir a cultura para um idioma que não comporta os mesmos códigos culturais. O autor explica que o contato com a cultura ocidental advinda da Espanha fez transformações na forma de fazer literatura indígena, colocando em destaque a autoria em detrimento do coletivo, por exemplo. Este texto é pertinente, pois evidencia os conflitos e adaptações gerados a partir do encontro cultural além de colocar em destaque a literatura indígena. Embora não tenha título, uma característica que se repete em outros itens, não há dificuldades em compreender a ideia central do texto, que apresenta um questionamento sobre a poesia quéchua na contemporaneidade. Vejamos o item:

Figura 3 – Item 93 da prova para PPL de 2015

QUESTÃO 93

Desde luego que para quienes continuamos escribiendo en quechua, en aymara o en las lenguas amazónicas, o recreamos en castellano el subyugante universo andino, el mayor obstáculo es, sin duda, el lenguaje: cómo hacer verosímil — mediante la palabra — lo que de por sí es increíble en ese arcano territorio donde las fronteras entre vida/muerte, mundo natural/sobrenatural, no existen y es común, más bien, toparse en un cruce de caminos con un ángel andariego o recibir, tal vez, en una siembra de papas, la visita inesperada de un familiar muerto que viene — del más allá — a prevenimos sobre el clima o porque simplemente tiene sed y desea un poco de chicha de maíz. No obstante a ello, la poesía quechua contemporánea, la escrita por Alencastre por ejemplo, tiene autor y códigos propios y ya no más ese carácter colectivo, anónimo y oral de los inicios, cuando estaba conformada por oraciones e himnos que, de acuerdo a su naturaleza, eran wawakis (invocaciones para enterrar a un infante muerto), hayllis (poesía épica), harawis (poesía amorosa), qhaswas (cantos de regocijo), wankas, entre otros. Ni siquiera la luminosa personalidad de José María Arguedas confinó al limbo al poeta Alencastre, de quien dijo era el más grande poeta quechua del siglo XX.

GONZÁLEZ, O. Disponível em: www.lenguandina.org. Acesso em: 30 jul. 2012.

Segundo Odi González, embora seja difícil dar verossimilhança ao universo cultural andino ao escrever em línguas indígenas ou em castelhano, nos dias de hoje, a poesia quéchua

A baseia-se na tradição oral.
B constitui-se de poemas cerimoniais.
C costuma ter um caráter anônimo.
D possui marcas autorais.
E busca uma temática própria.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2015). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2015/PPL_ENEM_2011_13_CINZA.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.

Observamos que neste item a linguagem é apresentada como inerente à cultura e como forma de expressão desta. Assim, o conhecimento dos valores indígenas, sua cosmogonia, formas de interação com o meio em que vivem se fazem necessários para que haja a compreensão de sua poesia e tradução para aqueles que não conhecem suas respectivas línguas. Este item demonstra a importância de um diálogo intercultural crítico (WALSH, 2009), apontando para possibilidades decoloniais de compreensão cultural, literária e de expressão humana que reverberem a voz dos povos indígenas e evitem, assim, interpretações distorcidas por parte das culturas brancas.

Segundo Walsh (2009) uma postura decolonial exige a compreensão de que as estruturas sociais se conformam dentro da matriz colonial de poder, ou seja, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) na qual tudo que é entendido como cultura branca se encontra em uma posição superior e o que é entendido como não branco (indígena, negro, etc.) é visto desde uma posição inferior. Esta construção de sentidos pode levar a situações de assimilação como as mencionadas na seção anterior, demonstrando, como afirma Veronelli (2015), que o próprio diálogo está colonizado, uma vez que as expressões compreensíveis se limitam a expressividade do colonizador ou de quem detém o poder. Entendemos que este item reconhece essa estrutura e por isso busca evidenciar as ações das culturas indígena para se preservarem diante do encontro cultural, na sua diversidade, sem deixar de demonstrar os conflitos, perdas e ganhos culturais nesse processo.

O item ainda dialoga com as proposições de Matos (2020) ao subverter o uso da língua hegemônica para reverberar o imaginário indígena e se fazer ouvir ou ler. De acordo com a autora é preciso reconhecer que, embora a língua espanhola seja importante na construção de subjetividades, como é demonstrado no item, nesse processo também é ferramenta da construção de subalternidades. Em sua reflexão sobre o tema, Matos (2020) exemplifica essa relação a partir das ações de Rigoberta Menchú ao dar-se conta da opressão, mas ao mesmo tempo das possibilidades de emancipação a partir da língua:

Esse despertar da consciência é um meio para resistir contra a língua espanhola como dispositivo de exclusão social, mas também um modo para refletirmos sobre os processos de colonialidade linguística a que povos subalternizados estão sujeitos até a atualidade. Propagar uma Figura de união supostamente pacífica, contribui ainda mais para o apagamento de diversas histórias, prevalecendo os interesses dos discursos colonialistas. E a língua perpassa essas histórias, definindo quem poderá ter lugar – ou possibilidade – de fala, mas não necessariamente ser reconhecido como alguém que possa ser ouvido. (MATOS, 2020, p. 228).

Nesse sentido, o item colabora para repercutir as dificuldades no campo da tradução quando se considera as culturas na prática da linguagem e para ecoar as ações dos

povos indígenas na preservação de suas línguas e culturas.

Na sequência, analisamos o item 93, que compõe a prova de reaplicação de 2016 e apresenta o texto base intitulado *Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena*. O foco da escrita é a diversidade de línguas nativas no Peru e o direito de cada povo/etnia falar sua língua. O enunciado explica que a diversidade linguística do Peru é comemorada no dia do idioma nativo e questiona sobre a preservação das línguas indígenas.

Figura 4 – Item 93 da prova de reaplicação de 2016

QUESTÃO 93

Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena

Quechua, aimara, ashaninka, cauqui, jaqaru, matsigenka y shipibo-konibo son lenguas originarias que tienen algo en común: todas conviven en Lima, y hoy, como todo 27 de mayo, son recordadas como parte del Día del Idioma Nativo. En la capital existe al menos medio millón de habitantes que se comunican a través de siete de las 47 lenguas indígenas que existen en todo el Perú. Solo en el caso de quechua hablantes, en Lima podemos encontrar al menos 477 mil, más de 26 mil cuya lengua originaria es el aimara, 1 750 ashaninka, 2 500 shipibo-konibo y 700 jaqaru. Agustín Panizo, lingüista del Ministerio de Cultura, destacó que si bien en los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento del derecho de que cada ciudadano hable su idioma nativo, todavía hace falta más difusión sobre la importancia de respetarlas y preservarlas. Según datos del Ministerio de Cultura, en el Perú existen 47 lenguas indígenas habladas por más de cuatro millones de habitantes. No obstante, se calcula que al menos 37 lenguas nativas se han extinguido y que 27 de las sobrevivientes están en peligro de desaparecer.

Disponível em: <http://elcomercio.pe>. Acesso em: 10 jul. 2015.

A diversidade linguística é anualmente tratada no Dia del Idioma Nativo, em Lima. No texto, o desafio apontado em relação a essa questão é

- delinear o quantitativo de línguas nativas remanescentes.
- despertar para a necessidade de proteger as línguas indígenas.
- incentivar a comemoração da sobrevivência das línguas nativas.
- fazer o levantamento estatístico dos falantes das línguas nativas.
- manter a sociedade atualizada sobre a realidade linguística peruana.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2016). Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2016/prova_caderno_cinza_13_2016.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

Como podemos observar apesar do grande número de falantes, da criação de datas específicas e campanhas de conscientização sobre a preservação das línguas, como afirma o item, estas continuam em risco. A realidade apresentada nos leva a indagar os motivos para a essa aparente contradição. Walsh (2009) indica que ações pontuais buscam proteger as línguas nativas, como o reconhecimento dos Estados pluriculturais latino-americanos e a implantação de escolas e universidades indígenas bilíngues. Por outro lado, estas ações também foram alimentadas por desenhos globais de contenção de conflitos dentro das políticas neoliberais dos governos o que acaba comprometendo o empoderamento dos falantes e colocando em risco o direcionamento decolonial dessas ações (WALSH, 2009).

Ao expor a relação entre línguas coloniais e espaços de prestígio Mignolo (2003), afirma que nos lugares de difusão do saber como escolas, universidades e a própria literatura científica há pouco espaço para línguas, e conseqüentemente, falantes que não sejam hegemônicos. Essa compreensão por si limita o entendimento de conhecimento

e mantém o diálogo colonizado. Um exemplo disso é o posicionamento da sociedade branca diante das universidades criadas na América Latina com foco nas culturas indígenas. Segundo Walsh (2009), essas universidades tem papel relevante no empoderamento dos indivíduos, porém acaba sendo uma forma de a sociedade não se aproximar dessas temáticas e de suas línguas, por exemplo. Nesses espaços as culturas indígenas são valorizadas, mas em outros espaços de saber continuam desprestigiadas, limitando seu uso e incentivando a adesão ao espanhol. O item 93 de 2016 é significativo para apresentar línguas indígenas menos conhecidas e a contradição de que, embora com portem muitos falantes seguem em risco.

Os itens desse grupo têm em comum a demonstração de que é possível subverter a língua colonial, como no caso do item 93 de 2015, quando a literatura indígena é usada para disseminar sua cultura em espanhol; ou fazendo frente à língua do colonizador na manutenção do idioma originário como no item 93 de 2016. Nos dois casos, linguagem, língua e cultura são partes do mesmo processo de resistência.

4.3 Língua espanhola e outras línguas pelo mundo

O primeiro item analisado neste tópico problematiza a forma de lidar com as variações da língua e o poder da Espanha diante dos demais países hispano-falantes, e pede que o leitor encontre a solução defendida pelo texto, que seria ver o espanhol da Espanha como uma variante da língua que tem o mesmo valor que as demais. Vejamos o item:

Figura 5 – Item 93 da prova regular de 2013

QUESTÃO 93

Pensar la lengua del siglo XXI

Aceptada la dicotomía entre "español general" académico y "español periférico" americano, la capacidad financiera de la Real Academia, apoyada por la corona y las grandes empresas transnacionales españolas, no promueve la conservación de la unidad, sino la unificación del español, dirigida e impuesta desde España (la Fundación Español Urgente: Fundeu). Unidad y unificación no son lo mismo: la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua, riqueza suprema de nuestras culturas nacionales; la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales, que nutren al ser humano y son tan importantes como la diversidad biológica de la Tierra.

Culturas nacionales: desde que nacieron los primeros criollos, mestizos y mulatos en el continente hispanoamericano, las diferencias de colonización, las improntas que dejaron en las nacientes sociedades americanas los pueblo aborígenes, la explotación de las riquezas naturales, las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española. Después de las independencias, cuando se instituyeron nuestras naciones, bajo diferentes influencias, ya francesas, ya inglesas; cuando los inmigrantes italianos, sobre todo, dieron su pauta a Argentina, Uruguay o Venezuela, esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente. Así, el español actual de España no es sino una más de las lenguas nacionales del mundo hispánico. El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que otro. La lengua del siglo XXI es, por eso, una lengua *pluricéntrica*.

LARA, L. F. Disponível em: www.revistaenki.clarin.com. Acesso em: 25 fev. 2013.

O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como função apontar que

- as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.
- as variedades do espanhol têm igual relevância linguística e cultural.
- a unidade linguística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.
- a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.
- a unificação da língua enriquece a competência linguística dos falantes.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2013). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarlo.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

O texto base do item 93 da prova regular de 2013 é intitulado *Pensar la lengua española en el siglo XXI*. O texto questiona a dicotomia entre espanhol geral (acadêmico) e espanhol periférico (americano), alegando que tal divisão é subsidiada pelo poder econômico da Coroa espanhola, do Estado espanhol e das empresas transnacionais. Essa perspectiva não colaboraria para a união da língua e seus países, mas para unificar o idioma, apagando sua diversidade. Na sequência, o texto nomeia alguns grupos étnicos e nacionalidades que remodelaram o espanhol na América, e ressalta que o espanhol também constitui esses povos.

O texto base é oportuno para refletir sobre a imponência do espanhol ibérico frente às demais variantes, porém a oposição a esse domínio se cumpre em partes, já que acaba por manter a ideia de contribuição para o nacional advinda de países europeus e relegando uma participação bem menos significativa aos povos originários, afrodescendentes e mestiços. Além disso, o texto trata a variante ibérica como única. Esse ideário conflui com Lagares (2013) ao apontar a necessidade de desvinculação do espanhol à mestiçagem, seja da língua ou seja das culturas – fato que resulta em apagamentos que desde a Península Ibérica, na colonização e hodiernamente, segue conformando a ideia de unidade da língua espanhola.

Essa abordagem é problemática porque restringe a compreensão de língua(-gem) e legitima apenas as expressões do grupo hegemônico reforçando colonialidades (BAPTISTA, 2017; PARAQUETT, 2019; MATOS, 2020). A identidade nacional é vista como principal forma de homogeneizar os países hispano-falantes. Esta estratégia é comum no ensino de espanhol e, por isso, não é estranho aparecer no exame. Contudo, é também uma forma de invisibilizar as diferenças no interior dessas nações. Nesse processo, línguas europeias como o italiano são mais aceitas na formação identitária nacional do que as línguas indígenas (aborígenes), como é exemplificado no item.

De acordo com Quijano (2005), durante a criação dos Estados-Nação nas Américas a racialização e as relações assimétricas de poder eram impeditivos da formação nacional “esses novos Estados não poderiam ser considerados de modo algum nacionais, salvo que se admita que essa exígua minoria de colonizadores no controle fosse genuinamente representante do conjunto da população colonizada” (QUIJANO, 2005, p. 122). Dessa maneira, na colonização espanhola e, em períodos posteriores, colonizadores vindos de outros países europeus, foram responsáveis pela forçosa tentativa de homogeneização racial e linguística, sendo considerados representantes nacionais. Vejamos o segundo o item:

Figura 6 – Item 95 da prova regular de 2015

QUESTÃO 95 ◆◆◆◆◆

Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos

En los últimos años, la realidad cultural y la presencia creciente de migrantes de origen latinoamericano en EE UU ha propiciado que cada vez más estadounidenses alternen el inglés y el español en un mismo discurso.

Un estudio publicado en la revista *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics* se centra en las estrategias que usan los guionistas de la versión original para incluir el español en el guión o a personajes de origen latinoamericano.

Los guionistas estadounidenses suelen usar subtítulos en inglés cuando el español que aparece en la serie o película es importante para el argumento. Si esto no ocurre, y sólo hay interjecciones, aparece sin subtítulos. En aquellas conversaciones que no tienen relevancia se añade en ocasiones el subtítulo *Speaks Spanish* (habla en español).

“De esta forma, impiden al público conocer qué están diciendo los dos personajes que hablan español”, explica la autora del estudio y profesora e investigadora en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla.

Disponível em: www.agenciasinc.es. Acesso em: 23 ago. 2012 (adaptado).

De acordo com o texto, nos filmes norte-americanos, nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês. Esse fato revela a

- A assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade linguística nos Estados Unidos.
- B escassez de personagens de origem hispânica nas séries e filmes produzidos nos Estados Unidos.
- C desconsideração com o público hispânico que frequenta as salas de cinema norte-americanas.
- D falta de uma formação linguística específica para os roteiristas e tradutores norte-americanos.
- E carência de pesquisas científicas sobre a influência do espanhol na cultura norte-americana.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2015). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacaobasica/enem/provas/2015/CADENEM%202015_DIA%20205_AMARELO.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

O item 95 da prova regular de 2015 apresenta um texto base adaptado com o título *Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos*. A escrita apresenta um problema próprio da cultura do cinema e também da relação entre culturas nesse mercado artístico. A hegemonia da língua inglesa no âmbito internacional gera uma desigualdade no tratamento das línguas e personagens que reflete no cinema. O item se prende ao problema apresentado no texto base de que nos filmes em inglês nem sempre há legenda para as falas em espanhol.

Este item exemplifica a relação hierárquica entre línguas hegemônicas no contexto global (LAGARES, 2013). As produções cinematográficas e o público não valorizam o espanhol, principalmente em suas variantes latino-americanas, privilegiando a comunicação em inglês. A discussão é ilustrativa para pensar a relação entre língua e humanização já que os personagens “importantes” são representados com falas em inglês (MIGNOLO 2003; VERONELLI, 2015). Ao mesmo tempo, leva a pensar quais representações são feitas dos sujeitos falantes de espanhol (nas Américas) para que suas expressões sejam ignoradas. Nesse viés, a materialidade linguística das legendas cinematográficas forja e reafirma as relações entre língua, identidade e território (BAPTISTA, 2017); língua, linguagem e cultura (MATOS, 2020); e as representações da linguagem inferiorizando as personagens latinas.

Estes itens foram agregados no grupo 3, por retratarem a relação entre variante de prestígio e de desprestígio do espanhol em diferentes territórios e exporem a hierarquização linguística e cultural entre línguas hegemônicas.

4.4 Língua espanhola e suas variedades na Espanha

Esta última análise é sobre o item 03 da prova digital referente à aplicação do ENEM de 2020 que conta com o texto base intitulado *No hablarás con acento andaluz*

en el telediario de las 9. A escrita reivindica o direito dos andaluzes em falar seu sotaque em detrimento da solicitação dos bispos católicos locais, de que as expressões próprias da região fossem evitadas. O texto base indica que a história e a construção de subjetividade que modelam algo como bom ou ruim, contam, principalmente, com o poder político como definidor desses padrões; ressalta as variedades linguísticas dentro da Espanha; e ainda mostra como isso afeta os falantes em sua linguagem, inclusive em relação à religião. Vejamos o item:

Figura 7 – Item 03 da prova digital de 2020

Questão 03 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9

Hace unos días salió publicado que el obispado de Salamanca ha pedido a las hermandades de Semana Santa que eviten usar expresiones andaluzas durante las procesiones arguyendo que "suenan mal".

Aunque es una noticia aparentemente local y sin otro interés que el de seguir los cotilleos de los cofrades y capillitas salmantinos, lo cierto es que recoge uno de los estereotipos lingüísticos más extendidos: lo mal que hablan los andaluces.

Lo que los hablantes percibimos subjetivamente como acentos buenos y malos suele ser producto de la influencia cultural y del poder recaitrante que dejaron ciertas regiones históricamente hegemónicas. El habla de Castilla se convirtió en la de prestigio porque era la forma de hablar propia del lugar de donde emanaba el poder. El acento de la clase dominante pasó a tener prestigio social y se convirtió a ojos del conjunto de los hablantes en deseable, mientras que las formas de hablar de las zonas alejadas de los centros de poder pasaron a ser consideradas provincianas y propias de gentes pobres e incultas.

La televisión tiene un enorme poder en lo que a representación y normalización cultural se refiere. De la misma manera que esperamos que la televisión pública recoja los distintos intereses y sensibilidades de la población, sería muy deseable ver reflejado y celebrado todo el abanico de diversidad lingüística de la sociedad en que vivimos y abandonar de una vez el monocultivo del castellano central que copa nuestras pantallas. Y hoy, día de Andalucía, es un buen día para reclamarlo.

MELLADO, E. A. Disponível em: www.eldiario.es. Acesso em: 18 ago. 2017.

O texto discute a proibição de expressões andaluzas nas procissões e no telejornal das 9 horas. De acordo com essa discussão, o autor defende a

(A) soberania de um falar sobre o outro.

(B) estranheza perceptiva do falar andaluz.

(C) luta dos andaluzes pela diversidade linguística.

(D) hegemonia de um sotaque com base no prestígio social.

(E) visão estereotipada dos próprios andaluzes acerca de seu falar.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2020). Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_DI_CD2_espanhol.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

Para além do aporte histórico mencionado no texto base, Paraquett (2019) alerta que nas cidades do sul da Espanha é mais evidente os conflitos entre interações culturais, pois é a região que comporta maior número de ciganos e que, atualmente, mais recebe refugiados – dois grupos vistos como marginalizados na Península. Essas observações são importantes, pois são essas configurações que modelam a língua e, somadas à influência política e econômica de seus falantes, pode determinar o prestígio ou desprestígio de uma variante. Assim, para a autora, as línguas, e notadamente o espanhol,

nos mais variados contextos e por diferentes motivos, guardam uma potencialidade de opressão ou emancipação dependendo de como cada grupo de falantes pode acessá-las. A discussão deste item permite pensar além das dicotomias entre certo ou errado, rompendo a normatização da expressão linguística para alcançar o diálogo intercultural (PARAQUETT, 2019; WALSH, 2009).

O item ainda permite refletir sobre o vínculo entre colonização e cristianização a partir da linguagem, uma vez que como afirma Mignolo (2003) são etapas do mesmo processo civilizatório, ou seja, a religião também é um instrumento de difusão e controle linguístico, que com seu poder pode legitimar ou deslegitimar usos, bem como a mídia apontada no item.

Ao proporcionar uma reflexão que rompe a colonização do diálogo (VERONELLI, 2015), e ao legitimar a expressão de povos subalternizados, o item pode ser interpretado como um direcionamento decolonial, pois visibiliza a equidade entre línguas, linguagem, culturas e seus sujeitos (PARAQUETT, 2019).

5 Palavras finais

Ao longo deste artigo evidenciamos a compreensão de língua e linguagem para além do sistema linguístico, abarcando relações geopolíticas, históricas e a influência da globalização no processo de valorização e desvalorização das línguas. Exames como o ENEM refletem essas relações, tanto na escolha das línguas contempladas no exame quanto nas discussões propostas em suas provas.

Nas provas de espanhol analisadas foi constatado que na abordagem dos itens prevalece a concepção de língua e linguagem atrelada às nacionalidades. Assim, o exame colabora para pensar língua(gem) a partir das relações sociais e humanas entre espanhol e outras línguas/países. Na maioria dos itens a língua espanhola aparece em condição hegemônica, ainda que haja exemplo de sua condição periférica, como nos Estados Unidos.

Há um esforço para manter a igualdade entre as línguas, mas essas proposições esbarram em colonialidades como o apagamento dos falantes e das línguas periféricas, exemplificado nos itens dos grupos 1 e 3. Já os itens dos grupos 2 e 4 apontam discussões em direção decolonial, uma vez que privilegiam o protagonismo de línguas e falantes indígenas e de variação do espanhol ibérico, demonstrando que apesar das relações de poder a diversidade da linguagem em diferentes manifestações está presente no exame.

Devido às limitações de espaço e do próprio estudo foi possível analisar, detalhadamente, apenas a metade dos itens classificados. Não obstante, este mapeamento inicial pode indicar caminhos para futuras investigações das práticas de linguagem do espanhol no ENEM, favorecendo sua possível relação com o cotidiano escolar brasileiro.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/08/Guia-para-elaboracao-e-revisao-de-itens-ENEM.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Abehache*, n. 12, 2017. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/download/220/206/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERNANDES, Paula Silva Resende. *Os itens de espanhol no ENEM: em busca de efeito(s) retroativo (s) na prática do professor em serviço*. 2016. Dissertação de mestrado. UNB, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21146/1/2016_PaulaSilvaResendeFernandes.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

FIORIN, José Luiz. *Linguística? O que é isso?* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência 2009*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provas e Gabaritos*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 5 ago. 2021.

LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.52, n. 2, p. 385-408, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645378>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, Menchú e Fanon. *Travessias Interativas*. São Cristóvão, n. 22, v. 10, p.217-232, jul-dez/2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15327>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MIGNOLO, Walter. Globalização, “mundialización” - processos civilizadores e a recolocação de línguas e saberes. In: MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG Humanitas, 2003, p. 376-420.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, dezembro 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 5 ago. 2021.

NÚÑEZ MÉNDEZ, Eva. Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. *Revista Internacional d’Humanitats*, n. 27, jan-abr 2013. Disponível em: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=wll_fac. Acesso em: 13 jul. 2021.

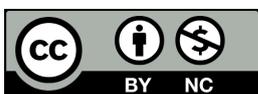
PARAQUETT, Marcia. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. O espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil. *Letras & Letras*, v. 35 n. especial. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/48988/27242>. Acesso em: 11 mar. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. 278 p. (Sur Sur.) ISBN 987-1183-24-0. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 8 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Ines. (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; 1998. 2a ed. 2001.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 81, p. 33-58, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432/11947>. Acesso em: 14 nov. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, 2009, La Paz. Conferência. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz, 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.



UM PENSAMENTO SOCIAL DO RAP: A POLÍTICA DECOLONIAL DO CONHECIMENTO NA CULTURA HIP-HOP EM CONTEXTO DE GENOCÍDIO ANTINEGRO

Lázaro de Souza Barbosa¹

Resumo: Este trabalho promove uma discussão a respeito da fabricação e difusão de conhecimento a partir da cultura hip-hop, em específico do rap no contexto de genocídio antinegro no Brasil. Centrado num referencial teórico dos estudos decoloniais, foi possível localizar no rap a configuração de um pensamento social de ordem antigênica, colocando em relevo as dimensões epistemológicas das experiências que ritmam o cotidiano da juventude negra. Sendo assim, destacam-se aqui, por meio do diálogo com os estudos de Joaze Bernardino Costa e Nilma Lino Gomes, os protagonismos e programas comunitários nos processos de construções de conhecimentos que agregam na ecologia de saberes do povo negro.

Palavras Chaves: Decolonialidade; Movimento Social; Educação; Saberes.

Resumen: Este trabajo promueve una discusión sobre la fabricación y difusión del conocimiento de la cultura hip-hop, específicamente del rap en el contexto del genocidio antinegro en Brasil. Centrado en un marco teórico de estudios decoloniales, fue posible ubicar en rap la configuración de un pensamiento social de orden antigénico, destacando las dimensiones epistemológicas de las experiencias que ritman la vida cotidiana de la juventud negra. Así, a través del diálogo con los estudios de Joaze Bernardino Costa y Nilma Lino Gomes, destacamos aquí los protagonismos y programas comunitarios en los procesos de construcción de conocimiento que se suman a la ecología del conocimiento de los negros.

Palabras Claves: Decolonialidad; Movimiento Social; Educación; Saberes.

Introdução e aspectos histórico-delineadores de um pensamento possível

A produção de conhecimento, ou seja, a noção que mobilizamos sobre o que viria ou não a ser conhecimento, é entremeada por lógicas diversas de poder, melhor dizendo, por uma matriz de poder que intersecciona, por exemplo, raça, classe e gênero. As insurgências epistêmicas geridas por povos oprimidos, em específico, aqueles considerados para fins deste trabalho, as protagonizadas pelo povo negro no Brasil, avançam e se autodefinem mesmo se projetando de fora e, não só, mas também, sobretudo por fora dos cânones modernos de elaboração do conhecimento.

Num contexto de genocídio antinegro Brasil, as ações de autorganização de pessoas imersas na cultura hip-hop, articulada e reconhecida neste País nos idos da década

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana/BA. Professor do Projeto de Educação Popular Malungos em Anguera/BA. E-mail: lazzosza@gmail.com.

de 1980, indicam um sofisticado mapa a respeito da política decolonial de produção do conhecimento e das bases do pensamento social do rap. Este trabalho se propõe a examinar a elaboração de um conjunto de saberes e práticas a partir das experiências articuladas ao rap, bem como esse conjunto, também epistêmico, aponta para uma dimensão informal de educação, difusão de conhecimentos antigencidas e desestabilizadores das narrativas hegemônicas.

Para tal, foram necessários instrumentos analíticos e metodológicos oriundos da teoria decolonial, de modo que se tornou possível uma compreensão mais robusta dedicada à reflexão sobre os saberes subalternizados que dão corpo à existência do pensamento social do rap. O argumento defendido neste trabalho aponta para a experiência *do fazer rap* ou do *fazer-se no rap* como algo que extrapola o universo dos palcos, dos shows e suas específicas formas de expressões sonoras, permitindo atuações, por exemplo, em espaços formais e não formais de saber, mediante a produção, disputa e construção de conhecimentos. Defender a existência de um pensamento social do rap é possível a partir do que Walter Mignolo chama de “uma epistemologia” na, “e a partir da margem”, de modo que o que está posto aqui não se trata somente de histórias ou “apenas contra-histórias ou histórias diferentes; são histórias esquecidas”, experiências desperdiçadas “que trazem para o primeiro plano [...] uma nova dimensão epistemológica” (MIGNOLO, 2020, p. 81).

A existência do pensamento social do rap exercita a libertação “de conhecimentos subalternizados, e a liberação desses conhecimentos possibilita [...] outro tipo de pensamento” (MIGNOLO, 2020, p. 100). Esse pensamento ou este projeto de conhecimento está fincado “fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade” (MIGNOLO, 2020, p. 100).

Buscando expandir o diálogo dentro do próprio campo da decolonialidade, recorrendo para isso à obra *Saberes Subalternos e Decolonialidade*, do autor Joaze Bernardino Costa, vale dizer que o pensamento social do rap parte de uma compreensão que tenta “entender como aqueles que estão em uma posição subalterna percebem as relações sociais” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 19).

É a “partir da razão subalterna” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 26) que o pensamento social do rap se ergue na luta antigencida no Brasil e busca forjar uma compreensão dos “fenômenos sociais” partindo “do ponto de vista do subalterno [...] que contamina a narrativa dominante” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 26). Dialogando com Boaventura de Santos Sousa, em específico a sua obra *A crítica da Razão Indolente*, é possível discutir como o pensamento social do rap “não reduz a realidade ao que existe” (SOUSA, 2009, p. 23) e se define dentro de uma leitura de que “a experiência social é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SOUSA, 2009, p. 23).

A partir dessas compreensões, é possível afirmar que este pensamento social, de referencial teórico decolonial está estruturado em cinco pontos básicos, que apontam para aspectos político-diaspóricos, assim como para processos de construção de saberes e enfrentamentos cotidianos ao genocídio antinegro em partes significativas do território brasileiro. O primeiro componente seria o regime de historicidades do rap, que exige “uma maneira de engrenar passado, presente e futuro” (HARTOG, 2019, p. 11).

Compreender a cultura hip-hop e nela o rap, a partir de um olhar que transborda as décadas de 1970 e 1980, é uma forma de pensar historicamente a cultura hip-hop, uma tarefa que faz conexão com aquilo que Nilma Lino Gomes pontua em seu trabalho *O Movimento Negro Educador*, que é um vasto e complexo campo de “estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra” (GOMES, 2017, p. 17) ao longo da diáspora, estratégias essas que indicam um “conhecimento nascido nas lutas [...]”, uma maneira de “conhecer-com”, diferentemente do “conhecimento elaborado” que “é um conhecer-sobre” (GOMES, 2017, p. 10). Uma leitura que promova a interface entre os tempos históricos do povo negro no Brasil é uma tentativa de captar as experiências múltiplas de produção de conhecimento a partir da arte negra na diáspora.

É bom salientar o que a psicanalista Grada Kilomba ratifica em sua obra *Memórias da Plantação*, que “há muito temos falado e produzido conhecimento independente” (KILOMBA, 2019, p. 51) e é a respeito disso que o regime de historicidades, enquanto “um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo” (HARTOG, 2019, p. 37), gerou contribuições para a interpretação aqui articulada referente ao pensamento social do rap.

O segundo componente desse pensamento se trata do conjunto temático que o rap aborda, situado na cultura hip-hop. Um conjunto que está vinculado a uma matriz histórica da diáspora africana e a temas como liberdade, trabalho, corpo, violência, acesso a terra, disputa de território, cidadania, encarceramento, educação, lazer, raça, moradia, estratégias políticas e consumo. Um conjunto temático presente no fazer rap e nas movimentações da cultura hip-hop, mas que, ao mesmo tempo, já era encontrado em outras expressões musicais africanas e afro-brasileiras. Sendo assim, é possível dizer que o pensamento social do rap apresenta uma não linearidade enquanto um paradigma social, porém, simultaneamente, um aguçado e histórico alinhamento temático.

O terceiro elemento desse pensamento está relacionado à compreensão de como essas práticas da cultura hip-hop e do rap estão atreladas a um movimento de afrontamento às injustiças sociais. Logo, coloca-se em relevo que um dos componentes desse pensamento está implicado com o fazer prático e com as ações políticas que buscam o rompimento com as estruturas de opressão que configuram o tecido social brasileiro. Essa dimensão evidencia algo que Audre Lorde sugere ao discutir, no livro *Irmã Outsider*, a relação entre opressão e lutas cotidianas de enfrentamento a uma matriz interseccional de poder opressivo. Lorde é precisa ao reconhecer a fonte de organização

que advinda do exercício de “examinar as particularidades de nossas vidas ao mesmo tempo que resistimos às opressões e avançamos em direção a um coalizão e a mudanças concretas” (LORDE, 2019, p. 161). Assim, o pensamento social do rap se constitui, a partir dos seus documentos-canção, neste caso, as letras de rap, que podem ser vistas, a partir do que a pensadora Patrícia Hill Collins crava em seus estudos, “como expressões de um ponto de vista coletivo [...] que ajudam” a juventude negra e pobre “a tomar posse do seu passado, presente e futuro” (COLLINS, 2019, p. 194).

O quarto componente seria o princípio epistemológico do fazer-se, da experiência em análise, essa seria a espinha dorsal do pensamento social do rap. É essa centralidade que estrutura os componentes temáticos, históricos e os de ações políticas do pensamento social do rap. Segundo Bernardino-Costa (2015, p. 19), “entender como aqueles que estão em uma posição subalterna percebem as relações sociais” é fundamental no tocante ao enfrentamento da “tarefa desafiadora” que é “narrar os fenômenos sociais a partir do ponto de vista do subalterno” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 26). Esse princípio, aqui entendido como epistêmico, é “baseado numa perspectiva subalterna” e conectado a “um pensamento que emerge nas fronteiras do pensamento moderno-hegemônico” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 27).

O pensamento social do rap fornece as bases de articulação e difusão das narrativas produzidas “a partir daquelas” pessoas “que foram invisibilizadas pela narrativa hegemônica” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 27). A defesa do pensamento social do rap se torna possível mediante a sua potencialidade de “realizar projetos individuais e desenhar projetos coletivos de reexistências” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 28). De acordo com Walter Mignolo (2020, p. 100), “outro pensamento é possível quando são levados em consideração diferentes histórias locais e suas particulares relações de poder”. Os saberes alojados no pensamento social do rap apresentam um “potencial epistemológico do pensamento limiar, de um outro pensamento”, que “tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento [...] monotópico da modernidade” (MIGNOLO, 2020, p. 100).

Sendo assim, pode-se afirmar que o pensamento social do rap envolve “uma mistura de ação e teoria” (COLLINS, 2019, p. 80), algo entranhado em “constituir nossa própria ação social em torno da nossa própria agenda de mudanças”, essa mistura dialética permite o espaço de se “organizar em nome próprio” como algo que o povo negro sabe ser “fundamental” (COLLINS, 2019, p. 83) em contexto de genocídio. Para Collins (2019, p. 75-78) é elementar enfatizar que “a conexão entre experiências vividas e opressão” e “o desenvolvimento de um ponto de vista próprio sobre essas experiências” é gerador do “arcabouço” nascente firmado a partir “do que fazem e do como fazem”, logo, o pensamento social do rap pode oferecer à juventude negra e pobre “uma perspectiva diferente de nós mesmas/os e dos nossos mundos”.

Por isso cabe indicar o quinto componente do pensamento social do rap, que viria

ser o fazer comunitário, a mobilização de ações em prol de direitos vitais não garantidos em contexto de genocídio antinegro como “um pano de fundo material” (COLLINS, 2019, p. 44) deste pensamento social. Segundo Boaventura Santos (2013, p. 7) “não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias”. A realidade dos programas comunitários erguidos na luta antígenocida “deve ser falada e teorizada [...]. Não estamos lidando aqui com informação privada [...]. Não são histórias pessoais ou reclamações” (KILOMBA, 2019, p. 57), mas sim uma forma de autodefinição e gestão de um povo em luta.

Aproximando-se de uma definição conceitual sobre o genocídio antinegro, lanço mão dos estudos de Ana Flauzina (2017), Luciane Rocha (2017) e João Vargas (2017), estando seus textos organizados no livro *Motim: horizontes do genocídio antinegro na Diáspora*. De acordo com Flauzina (2017, p. 6), o genocídio deve ser entendido “como uma totalidade de poder que permeia as instituições e as formas de entendimento social da modernidade” e não se trata de “um fato isolado, uma aberração contabilizável e enquadrável dentro dos moldes das academias e jurídicos como os da ONU. Ao contrário, o genocídio é fundamento central de uma ordem mundial, na qual a morte [...] de grupos específicos é normativa” (FLAUZINA, 2017, p. 6-7).

Em diálogo com essa leitura, “as lutas cotidianas e organizadas contra o abuso policial e a segregação residencial, por exemplo, tornaram-se insurreições contra essa ordem mundial genocida” (FLAUZINA, 2017, p. 7), e no corpo dessas lutas identificam-se os grupos de rap no interior e suas canções examinadas aqui como documentos que registram as múltiplas experiências do viver numa geografia da morte. Ampliando a definição, João Vargas (2017) sugere que o genocídio antinegro se traduz com a existência do

mundo da maioria, o mundo das pessoas negras, definido principalmente pela despossessão, a violência gratuita, e pela morte prematura evitável, [que] acontece numa órbita ignorada pelo mundo [...] da estrutura política e da sociabilidade que os produz. [...] Um mundo social que, histórica e estruturalmente, apesar da igualdade formal, de fato e fundamentalmente exclui corpos negros de suas esferas de cidadania e humanidade. Pois os cidadãos de fato, de direito, são, fundamentalmente, os não-negros, e os são precisamente porque não são negros. [...] Ser negro significa não ser, significa ser, desde sempre, socialmente morto (VARGAS, 2017, p. 91-94).

Numa leitura inspirada nos estudos de Luciane Rocha (2017, p. 40-42), pode-se chegar ao entendimento de que “a experiência da Diáspora Africana está intrinsecamente relacionada com a morte e o sofrimento” e nesse contexto “a violência [...] afeta principalmente a juventude negra, que para além de magnetizarem balas, são vítimas da aversão à sua subjetividade, ou seja, é principalmente

em seus corpos que atos de antinegitude – físicos e simbólicos – são inscritos”. Aqui, cabe sinalizar a necessidade do “uso analítico do conceito de genocídio como categoria política” e do entendimento de que “analisar a antinegitude implica reconhecer a constituição antinegra de nossas subjetividades”, requer o reconhecimento da “constituição antinegra de nossa sociabilidade, [...] implica reconhecer que a degradação e a morte negras não são acidentais, mas estruturais” (VARGAS, 2017, p.101).

Dimensionadas, de modo introdutório, as bases do pensamento social do rap, torna-se possível avançar ainda mais na compreensão desse projeto de conhecimento e seu contexto social de produção. Após essa apresentação teórica que viabiliza uma explicação decolonial para a emergência de um pensamento insurgente via arte negra na diáspora, o trabalho será dividido em dois momentos, com a finalidade de, primeiro, situar o lugar de produção desse pensamento, um lugar social imbricado num contexto de genocídio antinegro no País, e, segundo, colocar em relevo suas dimensões decoloniais, reveladoras de saberes subjulgados, visualizados aqui enquanto pertencentes a uma filosofia dos condenados da terra (FANON, 2005).

Esses dois próximos momentos da argumentação aqui trabalhada ajudam a entender a política decolonial do conhecimento a partir da cultura hip-hop em contexto de genocídio antinegro.

Em terra de matança, a sobrevivência também exige construção de saberes

O Brasil tem sido palco, décadas após décadas, de um processo intenso de necropolítica, que ganhou evidências pandêmicas numa intensa escala e num curto espaço de tempo no início desses últimos anos. O genocídio antinegro encontrou espaços para fincar ainda mais suas raízes várias de matança social e física.

Como apontou Frantz Fanon (2008, p. 6) há décadas atrás, “na América, os pretos são mantidos à parte” e isso reflete muito ainda a política genocida institucionalizada. Existe uma guerra racial de alta intensidade em curso no Brasil. Em meio a essa guerra, a juventude negra produz sons pela vida (apesar de muito falar da morte), fabrica e a mesma juventude dissipa canções de rap, canções de guerra, configuradas como estratégias de uma epistemologia antigenocida da juventude negra, que, a partir da elaboração e difusão dessas canções/saberes, busca se orientar e reorientar, existir e reexistir no meio da guerra racial antinegra e antipobre no País.

Ainda com Collins (2019, p. 11-12), pode-se dizer que pensamento social do rap se firma enquanto “uma narrativa que ecoa as questões, as lutas, os compromissos e a imensa criatividade” contra as fontes de opressão racial no Brasil, e em específico no Estado da Bahia. Diante disso, cabe reconhecer a juventude negra e pobre como “agentes de conhecimento da realidade de nossa própria vida” em contexto de guerra racial.

É nesse cenário que a juventude fabricou saberes coletivos com o propósito de “documentar a existência desse conhecimento” antígenocida “e esboçar seus contornos” (COLLINS, 2019, p. 28). A cultura hip-hop é concebida aqui enquanto “projeto de justiça social” e as lutas da juventude negra e pobre assim como o pensamento social do rap funcionam como “filosofia intelectual e política fundamental para esse esforço” (COLLINS, 2019, p. 22-23).

O pensamento social do rap incentiva “a criar definições próprias de autoconfiança e independência” (COLLINS, 2019, p. 29), gerando assim formidáveis e comunitários “mecanismos de ação política”. Este pensamento, urdido em meio ao dia a dia nos escombros da guerra racial, firma “bases analíticas cruciais para uma visão diferente do eu, da comunidade e da sociedade” (COLLINS, 2019, p. 32). Acessando a obra de Ângela Davis, *Mulheres, cultura e política*, e atentando-se para o regime de historicidade suscitado neste trabalho a respeito da diáspora africana e nela a arte negra, é possível compreender o que esta autora habilmente destaca quando afirma que

Se escravas e escravos receberam permissão para cantar enquanto labutavam nos campos e para incorporar a música em seus rituais religiosos, isso se deu porque a escravocracia não conseguiu apreender a função social da música em geral e, em particular, seu papel central em todos os aspectos da vida na sociedade africana ocidental (DAVIS, 2017, p. 167).

Nesse sentido, faz-se necessário situar o pensamento social do rap no que Davis (2017, P. 167) vai chamar de um *continuum de lutas*. Segundo ela,

[...] o povo negro foi capaz de criar com sua música uma comunidade estética de resistência que, por sua vez, encorajou e nutriu uma comunidade política de luta ativa pela liberdade. Esse continuum de lutas, que é estético e político ao mesmo tempo, estendeu-se dos *spirituals* [...] até os raps progressistas da cena musical popular dos anos 1980 (DAVIS, 2017, p. 167).

Vale dizer, diante disso, que o pensamento social do rap, assim como outros conjuntos de saberes elaborado por povos oprimidos, não se tem somente “a elaboração de uma agenda política, mas também a produção de um conhecimento, que elabora outra narrativa da vida social” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 33). O próprio Bernardino-Costa encoraja uma compreensão do saber oral, no caso aqui, da juventude negra e pobre, “como uma contribuição ao processo de construção de um conhecimento decolonial”. O saber, “nos termos [...] da teoria da decolonialidade, não é somente o saber produzido pelo intelectual forjado pelo imaginário moderno-colonial, familiarizado com as letras e pertencentes a instituições de pesquisa, cuja forma mais desenvolvida são as universidades” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 34). Na perspectiva decolonial,

[...] contrariamente, entendemos o saber como produto do pensamento humano. Portanto, a produção do conhecimento nessa perspectiva não é um atributo exclusivo de intelectuais e acadêmicos, senão de seres humanos, uma vez que pensar é dom e competência de todos os seres humanos, não apenas de pessoas que estejam em determinados locais, pertençam a determinados estratos socioeconômicos, sejam de determinada cor/raça, falem determinados idiomas” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 34).

Sendo assim, é razoável pontuar que a juventude negra, articulada à cultura hip-hop, em específico ao rap, carrega uma vastidão de saberes. O pensamento social do rap, numa leitura decolonial, apresenta “o potencial dos saberes subalternizados” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 34). Aqui, ao final desse segundo tópico, é fundamental destacar a relevância do pensamento de Audre Lorde (2019) para a definição do pensamento social do rap. Ela pontua a extrema necessidade de redefinirmos nossas habilidades em contexto de matança negra, ou seja, de genocídio antinegro. Para Lorde, “aquelas de nós forjadas nos cadinhos da diferença – aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras [...] – sabem que a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica” (LORDE, 2019, p. 137). Nessa mesma trama, Lorde (2019, p. 13) enfatiza que “nossas visões pessoais ajudam a estabelecer as bases para a ação política”.

O pensamento social do rap, exercitado pelo interior baiano e outras partes do Brasil no contexto de genocídio antinegro, busca conter o “constante dispêndio de energia, que poderia ser mais bem empregada numa redefinição de nós mesmos e na elaboração de roteiros realistas para alterar o presente e construir o futuro” (LORDE, 2019, p. 142).

Nessa esteira, se situam as ideias de Kilomba (2019), aqui já citada. Esta autora aponta para a margem como “um local que nutre nossa capacidade de resistir a opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68). Aqui, para fins de conclusão deste segundo tópico, vale um diálogo novamente com Nilma Lino Gomes (2017, p. 25), afinal ela compreende a “educação como um importante espaço-tempo possível de intervenção e emancipação social” e é neste que o pensamento social do rap se faz existir, mesmo que em limites informais, mas não menos potentes no tocante à sua inquietação na luta antígenocida.

Um pensamento social do rap e a política decolonial do conhecimento

O pensamento social do rap faz parte de um projeto de conhecimento. Projeto esse que por meio da cultura hip-hop tenta e tem criado espaços de produção e difusão de saberes. As canções de rap formulam uma espécie de *literatura de si*, uma literatura específica do rap, baseada nos cinco componentes aqui já apontados, que fundam o pensamento social do rap. Nesse sentido, os/as praticantes da cultura hip-hop e nela

o rap, conseguem expandir o espaço de atuação para além da música, para além dos palcos. Nessa perspectiva, a música rap, assentada numa política decolonial do conhecimento, extrapola as plataformas digitais e seus algoritmos. Sendo assim, a cultura hip-hop pode ser pensada como um centro de produção de conhecimento.

De acordo com Stuart Hall (2013, p. 239), “teorizar significa responder a enigmas e lidar com o impacto de novos movimentos sociais”, ou seja, o pensamento social do rap é compreendido aqui no contexto, também de uma política da teoria. Quer dizer, “não a teoria como vontade de verdade, mas teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados conjunturais” (HALL, 2013, p. 239). Em diálogo com Mignolo (2020, p. 102), é possível dizer que o pensamento social do rap traz “uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta”. Voltando a Patrícia Hill Collins (2019, p. 42-43), aqui se reconhece que

As teorias sociais que surgem de e/ou em nome das epistemologias negras de outros grupos historicamente oprimidos visam, encontrar maneiras de escapar da, sobreviver na e/ou se opor à injustiça social e econômica prevalente (COLLINS, 2019, p. 42-43).

O pensamento social do rap opera a partir da “elucidação das experiências e das ideias” da juventude negra e pobre, tal elucidação “ocupa o cerne” (COLLINS, 2019, p. 54) deste específico pensamento social. Os estudos de Patrícia Hill Collins são de suma importância para a estruturação do pensamento social do rap aqui brevemente discutido durante este trabalho. Ao discutir a respeito das experiências das mulheres afro-estadunidenses e o soerguimento de um pensamento próprio e diverso nesse grupo, Collins (2019, p. 42) pontua que “a forma assumida por esse pensamento não apenas diverge da teoria acadêmica padrão – mas pode tomar forma de poesia, música, ensaios etc. –, mas, o propósito do pensamento coletivo [...] é diferente”. O pensamento social do rap é “concebido para se opor a” e “incentiva a elaboração e a transmissão dos saberes subjugados da teoria social crítica” (COLLINS, 2019, p. 42).

Aqui “parte-se do princípio de que a monocultura do saber é, como o próprio termo sugere, parcial, incompleta; podendo ser enriquecida pela agregação da diversidade. Desse modo, propõe-se uma ecologia de saberes” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 38) mobilizada pela juventude negra e pobre no contexto de genocídio. Ainda com Bernardino-Costa (2015, p. 38), “a noção de ecologia dos saberes é o cerne do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo”.

Para nós, da juventude negra e pobre, seja no interior da Bahia ou em outras porções geográficas do Brasil, “cada vez mais, a violência se entrelaça no tecido diário de nossas vidas” (LORDE, 2019, p. 148), daí a urgência de novos pensamentos que acompanhem a envergadura dessas diaspóricas lutas a partir de paradigmas outros.

Referências

- BERNARDINO-COSTA, Joaze. *Saberes subalternos e decolonialidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2015.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência a política do empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. Id. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DAVIS, Ângela. *Mulheres, cultura e política*. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed – São Paulo: Boitempo, 2017.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira, EDUFBA, 2008, Salvador.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Tradução de Elnice Albergaria Rocha, Lucy Magalhães – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008.
- FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. Introdução. In: FLAUZINA, Ana; VARGAS, João Costa Helion (Org.). *Motim: horizontes do genocídio antinegro na Diáspora*. Brasília, Editora Brado Negro, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2ed. – Belo Horizonte, Editora UFMG, 2013.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LORDE, Audre. *Irmã Outsider: Ensaios e conferências*. Tradução de Stephanie Borges. 1 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais, projetos globais*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- ROCHA, Luciane. Morte íntima: a gramática do genocídio antinegro na Baixada fluminense. In: FLAUZINA, Ana; VARGAS, João Costa Helion (Org.). *Motim: horizontes do genocídio antinegro na Diáspora*. Brasília: Editora Brado Negro, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 7. ed: São Paulo, Cortez, 2005.
- VARGAS, João. Por uma mudança de paradigma: antinegitude e antagonismo estrutural. In: FLAUZINA, Ana; VARGAS, João Costa Helion (Org.). *Motim: horizontes do genocídio antinegro na Diáspora*. Brasília: Editora Brado Negro, 2017.



À METODOLOGIA COLABORATIVA NO ESTUDO DE RETOMADA DE LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA E POLÍTICA

Sâmela Ramos da Silva Meirelles¹

Resumo: O presente trabalho aborda uma proposta metodológica colaborativa no estudo da retomada linguística do Nheengatu protagonizado pelos povos do Baixo Tapajós, no Oeste do Estado do Pará. Partimos do levantamento de pressupostos que fundamentam uma metodologia colaborativa, engajada ética e politicamente com os povos indígenas brasileiros, suas línguas e epistemologias. Em seguida, detalhamos o percurso metodológico que desenvolvemos em nossa pesquisa de campo, enfatizando a produção de conhecimento a partir da ação conjunta de um grupo de pesquisadoras indígenas e não-indígenas. A metodologia colaborativa se apresenta como uma proposta contra-hegemônica, fundamentada na investigação socialmente responsável e comprometida com a transformação e emancipação social, orientada por paradigmas que questionam a produção de conhecimento hegemônico por sua base ideológica hierarquizante, positivista e universalista, e seus métodos de investigar a realidade.

Palavras-chave: Metodologia colaborativa; Retomada linguística; Povos do Baixo Tapajós.

Resumen: Este trabajo aborda una propuesta metodológica colaborativa en el estudio de la reactivación lingüística del Nheengatu protagonizada por los pueblos del Bajo Tapajós, al occidente del estado de Pará. Partimos de la recopilación de hipótesis que sostienen una metodología colaborativa, comprometida ética y políticamente con los pueblos indígenas brasileños, con sus lenguas y sus epistemologías. A continuación, detallamos el recorrido metodológico que desarrollamos en nuestra investigación de campo, destacando la producción de conocimiento a partir de la acción conjunta de un grupo de investigadoras indígenas y no indígenas. La metodología colaborativa se presenta como una propuesta contrahegemónica, basada en la investigación socialmente responsable y comprometida en la transformación y emancipación social, orientada por paradigmas que cuestionan la producción de conocimiento hegemónico por su base ideológica jerarquizadora, positivista y universalista y por sus métodos de investigar la realidad.

Palabras clave: Metodología colaborativa; Reactivación lingüística; Pueblos del Bajo Tapajós.

1 Para introduzir a discussão

Este trabalho apresenta reflexões metodológicas produzidas em nossa tese de doutorado, intitulada **A reinscrição de uma língua destituída: o Nheengatu no Baixo Tapajós**, que aborda o processo de retomada do Nheengatu² como língua étnica a partir de um conjunto de memórias, discursos e práticas linguísticas, no Baixo Tapajós. Essa região compreende os municípios de Santarém, Belterra e Aveiro (oeste do Pará), e é uma sub-bacia do rio Tapajós.

Desde o final da década de 90, há uma intensa mobilização étnica, no qual comunidades antes categorizadas como ribeirinhas ou caboclas passaram a se articular politicamente e reivindicar, junto à Funai, seu reconhecimento étnico e a demarcação de suas terras. As lutas políticas e identitárias mobilizadas pelos povos³ têm desestabilizado o cenário sociocultural e subvertido a ideia de um monolinguismo em português nessa região.

As primeiras iniciativas⁴ de retomada foram organizados pelo Grupo de Consciência Indígena (GCI)⁵ e pelo Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA),⁶ por meio de cursos de Nheengatu, ministrados por falantes do povo Baré e Baniwa, vindos do Amazonas. Dá-se início, nessas primeiras ações, à conscientização e identificação de um repertório linguístico persistente, amalgamado ao português, que nomeia aspectos da vida comunitária, das práticas curativas, das práticas alimentares etc. (SILVA MEIRELLES, 2020).

O termo **retomada** é usado para designar políticas indígenas que têm como objetivo **reaver** línguas destituídas, que não são mais faladas, mas que se tem alguma memória ancestral ou registro escrito (BOMFIM, 2017; PURI et al., 2020; SILVA MEIRELLES, 2020). Segundo Bomfim (2017, p. 308), “no processo de retomada, a língua vai voltando aos poucos, graças à memória de antigas práticas comunicativas vivenciadas”.

Por compreendermos a operação de um projeto político que aponta para uma outra proposta de vida e de re-existência no Baixo Tapajós, assumimos que o percurso metodológico deveria considerar outros paradigmas que questionassem concepções de produção de conhecimento hegemônico, e que se comprometesse ética e historicamente com a conjuntura brasileira e latino-americana. Desse modo, este artigo se concentra na descrição de uma experiência de pesquisa⁷ a partir de uma metodologia colaborativa, situada e engajada, por meio da mobilização de outras epistemes construídas por teóricos sociais latino-americanos e teóricas feministas, principalmente feministas comunitárias, indígenas e não-indígenas.

Para tanto, organizamos este texto em duas partes: a primeira discute os pressupostos erigidos na construção de uma metodologia colaborativa, engajada e situada; e a

⁷ Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (identificação CAAE 81203717.2.0000.8142) e aprovada em 01 de março de 2018, com o parecer de número 2.520.729.

segunda aborda como esse tipo de metodologia emerge de uma práxis política, comprometida ética e historicamente com projetos políticos de povos minorizados, detalhando o percurso metodológico de nossa pesquisa.

2 Pressupostos de uma metodologia colaborativa, engajada e situada

Para discutirmos as concepções metodológicas de nossa pesquisa, faz-se necessário situar nosso referencial a partir dos/as intelectuais da América Latina, aos/às quais nos vinculamos por convicção teórica e política. Não se trata de um conjunto de técnicas para levantamento de dados, nem de uma metodologia que se propõe participativa por um certo modismo, mas que compreende a intrínseca relação entre modos de investigação, entre concepções e resultados e as propostas de intervenção social.

Tomamos como ponto de partida a obra e o legado de dois intelectuais latino-americanos que estiveram comprometidos com temas como a injustiça social e sua superação, com a emancipação social das classes subalternas, indígenas, negros e camponeses na América Latina. No campo das ciências sociais e na educação, o trabalho de Fals Borda (2009), da Colômbia, e Paulo Freire (2014), do Brasil, que desde as décadas de 60 e 70, representam movimentos contra-hegemônicos não somente acadêmicos, mas, principalmente políticos, em uma reação crítica que questionava as ciências hegemônicas por sua base ideológica hierarquizante, positivista e universalista, e seus métodos de investigar a realidade. Tanto a crítica de Fals Borda (2009) quanto a de Freire (2014) se propõem a elucidar as contradições da sociedade e questionar a serviço de quem se coloca esse tipo de fazer científico.

Fals Borda (2009) propõe uma ruptura com as ciências clássicas, positivistas, e com sua base epistemológica que parte da perspectiva de separação entre sujeito e objeto, rompendo com a noção de passividade daqueles/as que são alvo do seu escrutínio científico. Para esse intelectual, os investigados/as são capazes de produzir seus próprios conhecimentos, seus saberes, basta que se instaure uma relação horizontal, comprometida e engajada. Portanto, trata-se de reconhecer suas epistemes, e considerá-las no processo de investigação.

Nesse caminho, Fals Borda (2009) argumenta a partir da criação de uma nova forma de investigação com a participação autêntica das populações, povos e comunidades. Inauguram-se metodologias participativas que consideram os sujeitos da pesquisa como coprodutores de conhecimento. A investigação ação-participativa (IAP), definida por Fals Borda, se constitui em uma proposta de produção de conhecimento que não é apenas disciplinar, acadêmica, mas de transformação social, na qual a construção de conhecimento suscita processos de aprendizagens que devem contribuir com a mudança social.

A proposta teórico-metodológica desse autor questiona concepções metodológicas hegemônicas como a separação entre teoria e prática, sujeito e objeto. Fals Borda

(2009) advoga pela inseparabilidade desses dois pares, numa perspectiva de conceber a relação de complementariedade entre eles. Nesse sentido, o conhecimento construído serve à ação, enriquece e ilumina a ação. Esse autor concebe a práxis como uma possibilidade, no contexto latino-americano, no qual organizações sociais e políticas podem usá-la para transformação social.

Argumenta ainda que

[...] o princípio da práxis originária, levado ao campo do conhecimento como relações entre teoria e prática, cristaliza-se em oito das onze teses sobre Feuerbach (1888) [...]. Essas teses de Marx podem ser consideradas, no nível filosófico, como primeira articulação formal do paradigma das ciências sociais críticas: o compromisso de ação para transformar o mundo, em oposição ao paradigma positivista que interpreta a práxis como simples manipulação tecnológica e controle racional dos processos naturais e sociais. (FALS BORDA, 2009, p. 274).

A práxis como “unidade dialética formada pela teoria e prática, na qual a prática é ciclicamente determinante” (FALS BORDA 2009, p.273) é a alternativa diante dos desafios de pensar e agir com **os de baixo**, do Sul, desde os problemas que indígenas, negros, camponeses enfrentam. Para tanto, é necessário pensar a partir de outro referencial epistemológico, que conceba uma atuação com o coração e que empregue a mente, denominado de **sentipensante**, o que poderia ser traduzido também como pensar sentindo. Fals Borda (2009) atribui esse conceito às populações colombianas com quem esteve comprometido, mais especificamente com a cultura ribeirinha do Rio Grande de La Magdalena. Trata-se daquele que consegue combinar o coração e a cabeça, o vivencial e o racional,

[...] que sabe como ser resistente para enfrentar os contratempos da vida e ser capaz de superá-los, que na adversidade ele se fecha para voltar mais tarde à existência com a mesma energia de antes. [...] combinar razão e amor, corpo e coração, para desfazer de todas as (más) formações que desmembram essa harmonia e poder falar a verdade, como Eduardo Galeano a coleta no Livro dos Abraços, em homenagem aos pescadores da costa colombiana. (FALS BORDA, 2009, p. 10).

O **sentipensar** dentro da investigação ação-participativa faz parte de uma ciência crítica, emancipatória e interpretativa que transpõe a lógica da razão ocidental, que pressupõe o reconhecimento da complexidade das epistemes não-ocidentais. O investigador é um articulador, facilitador, mas ao mesmo tempo também é um aprendiz nesse processo, e é nesse espaço-tempo, na dimensão processual, que se constrói conhecimento em colaboração, com a participação de todos/as, de forma horizontal e não assimétrica.

A pesquisa colaborativa se combina ou se articula com formas de pesquisa participante ou de pesquisa-ação, mas não se confunde com essas modalidades. Primeiramente, por seu compromisso ético com a transformação social e com a resolução de problemas, mas também por se constituir em um processo de socialização e democratização do conhecimento, no qual “os fins não justificam os meios, mas o contrário, os meios condicionam os fins. [...] a forma como se produz conhecimento sobre uma (outra) língua condiciona o conhecimento (ou desconhecimento) resultante” (D’ANGELIS, 2019, p. 201).

D’Angelis (2019, p. 192) considera que

[...] na pesquisa colaborativa (“ou pesquisa baseada na comunidade”) a investigação é feita junto com a comunidade, por demanda dela própria, ou os tópicos da pesquisa são negociados com ela. Em outras palavras: ou se trata de uma pesquisa cujo escopo foi definido pela própria comunidade que, a partir daí, demandou apoio de linguista(s); ou se trata de uma pesquisa proposta pelo linguista, mas cujo foco e abrangência precisam ser negociados com a comunidade envolvida. (D’ANGELIS, 2019, p. 192).

O envolvimento da comunidade pode se desdobrar na formação de pesquisadores/as da própria comunidade, geralmente os/as professores/as se engajam nessa tarefa. A exemplo disso, alguns cursos de licenciatura intercultural de formação de professores/as indígenas têm trabalhado na formação de professor/a-pesquisador/a.

A defesa de um paradigma de metodologia colaborativa subjaz o “questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi ‘neutra” (SARDENBERG, 2001). Sardenberg (2001) recupera os principais aspectos da crítica feminista a partir de Virginia Woolf, Sandra Harding e Evelyn Fox Keller, que vão além da denúncia de exclusão e invisibilidade das mulheres na ciência.

Na perspectiva decolonial, a crítica à modernidade passa por desnudar a perversidade advinda das estruturas de poder que foram forjadas no sistema moderno-colonial (QUIJANO, 1992, 2005; MIGNOLO 2003; CUSICANQUI, 2010). Desse modo, localizar essa crítica em uma estrutura de poder e de dominação é identificá-la como particular, denunciar a pretensão universal do sistema moderno-colonial e sua concepção autogerada e hegemônica. Localizando aquela perspectiva, argumentamos que a diferença entre ela e outras epistemologias, entre as línguas do colonizador e depois dos Estados-nação e dos povos indígenas não é valorativa, nem intrínseca, mas é resultado de relações de poder.

Para construirmos uma ruptura com uma postura objetiva, na qual o *lócus* de enunciação precisa ser ocultado, consideramos fundamental a localização geocorpo-política dos envolvidos na pesquisa, sejam os de fora ou os de dentro da comunidade/

população/grupo pesquisado. Estudiosas feministas, como Anzaldúa ([1987] 2009), lembram-nos que sempre falamos de um lugar particular numa estrutura de poder. Apesar de considerar-se a objetividade como padrão de cientificidade, ninguém escapa das hierarquias racial, geográfica, linguística, de gênero, sexual e de classe no “sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal”. Como afirma Haraway ([1988] 1995), nossos conhecimentos são sempre situados.

Todas as epistemes, portanto, representam uma parcialidade, uma visão específica, localizada sócio-historicamente. Nesse sentido, a colonialidade do poder/saber ao questionar a universalidade das epistemologias ocidentais, retoma a simultaneidade das epistemologias, a coexistência e a interação entre as múltiplas epistemes, mesmo que o eurocentrismo tenha extirpado de sua tradição essa interação. Nesse sentido, não há um lugar ativo, a Europa, e um lugar de passividade, a América. Como vimos no mito da modernidade (DUSSEL, 2005), a Europa se autodefine como superior, possuidora do modelo único de conhecimento, ciência, religião, e nesse percurso subjuga as outras culturas apagando seu próprio *locus* de enunciação.

Na perspectiva dos saberes localizados, o conhecimento é situado, portanto, parcial e limitado (HARAWAY, [1988] 1995). De acordo com Haraway ([1988] 1995), é necessário romper com a neutralidade e objetividade, pois não existe conhecimento neutro ou absolutamente objetivo que não parta de um posicionamento social específico. Essa crítica é estruturante por questionar os paradigmas hegemônicos que camuflam o vínculo histórico e cultural das suas abordagens e análises. Desse modo, partimos de uma perspectiva situada e engajada na produção de conhecimentos desenvolvidos colaborativamente, produto de interações com o Movimento Indígena e aquilo que seus/suas ativistas têm produzido coletivamente.

A partir do que estamos discutindo, o que significa pensar um novo caminho, situado e engajado? Haraway ([1988] 1995) afirma que o lugar de onde se vê determina como vemos e descrevemos o mundo, perspectiva que também já foi apresentada anteriormente pelas proposições de D’Angelis (2016; 2019). Assim, compreendemos como necessário e urgente trabalharmos com epistemologias situadas e engajadas. Os dois termos utilizados aqui já são amplamente debatidos nas epistemologias feministas. O situado trata da geração de conhecimento parcial, e o segundo, do reconhecimento político e ético de pesquisas que se comprometem com um projeto de descolonização do conhecimento, apresentando paradigmas teórico/metodológicos críticos e plurais. Os saberes parciais, localizáveis, críticos e propositivos são essa alternativa. Retomando Sardenberg (2001), uma ciência politizada parte da desconstrução de pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico.

Em resposta a uma “objetividade científica descorporificada”, Haraway ([1988] 1995) propõe a corporificação.

Precisamos aprender em nossos corpos, dotados das cores e da visão

estereoscópica dos primatas, como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, nas dimensões do espaço mental e físico que mal sabemos como nomear. Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. (HARAWAY, [1988] 1995, p. 21).

Problematizar tais questões nos leva a repensar nossos caminhos teóricos e metodológicos para além de uma postura crítica, mas para, de fato, atuarmos como agentes de alguma mudança. Assim, no lugar de uma visão transcendental, Haraway ([1988] 1995) propõe a visão parcial, corporificada, responsável e calcada em modos contingentes de observação.

Nesse escopo, consideramos fundamental inserirmos aqui a perspectiva do Feminismo Comunitário. Trata-se de uma das fundamentações teórico-políticas que orientam nossas análises sobre o processo de retomada de línguas destituídas, por isso consideramos as reflexões que partem da luta das mulheres latino-americanas, que nascem desde suas culturas, histórias, memórias ancestrais e da recuperação das lutas ancestrais. Pensar outros paradigmas metodológicos a partir de outras epistemes significa construir conhecimento com foco não apenas na explicação da realidade, mas a construção de uma outra sociedade, a partir de outro processo civilizatório, como o que já vem sendo proposto pelo Movimento Indígena no Brasil e em outros países da América Latina, suas lideranças e intelectuais indígenas (KOPENAWA; ALBERT, 2015; KRENAK, 2019; LUCIANO, 2017).

O Feminismo Comunitário é uma teoria social e um instrumento de luta. Como teoria social pensa sobre os problemas, a possibilidade de explicar a causa dos problemas que vive a humanidade, como instrumento de luta propõe um caminho para solucionar esses problemas e uma proposta de vida. Esse feminismo autônomo, segundo Paredes (2013), Cabnal (2010) e outras mulheres na Bolívia, Guatemala e em outros países da América Latina, parte da necessidade de retomar as memórias das lutas ancestrais, retomar a memória dos povos ao longo de mais de 500 anos de resistência.

Essa teoria social e essa proposição de luta social se constroem na ação e reflexão, tendo como objetivo a destruição do patriarcado para a construção de uma comunidade sem racismo, capitalismo e discriminação. E, para isso, a noção de comunidade⁸ é fundamental no feminismo autônomo dessas mulheres, pois a luta das mulheres nesse caso não está posta em uma perspectiva de direitos individuais, de cidadania e igualdade nos moldes da sociedade ocidentalizada, liberal ou neoliberal, mas na ideia de uma identi-

⁸ A comunidade pode ser urbana, rural, de bairro, de gerações, religiosa, esportiva, escolar, cultural, política, territoriais, sexuais etc.

dade comum, na qual a paridade é uma proposta de homens e mulheres oprimidos/as pelo capitalismo, pelo racismo.

Na constituição de nossa metodologia colaborativa, o Feminismo Comunitário é fundamental. Sua proposta fundamenta nossa visão de uma metodologia orientada pela luta de homens e mulheres na afirmação de suas ancestralidades, orientada pelos seus posicionamentos frente ao projeto de coletividades indígenas e pela articulação política do Movimento Indígena no processo de mobilização étnica no Baixo Tapajós.

3 O percurso metodológico entendido como um percurso político

No âmbito das nossas epistemes, enquanto pesquisadora e militante no Movimento Indígena do Baixo Tapajós, o percurso metodológico empregado aqui significa, além de uma escolha científica, uma escolha política que se inicia na militância, na práxis, na constituição de parcerias com outros/as militantes, na consciência do apagamento da presença indígena e das alteridades indígenas no Baixo Tapajós. É nesse contexto que se dá nosso encontro com o Movimento Indígena e a história marginalizada recon-tada/reinscrita por esse movimento. Nesse escopo se concentra nossa compreensão do percurso metodológico como um percurso político. O definimos como colaborativo, engajado e situado, portanto, político.

Trata-se de uma metodologia alternativa na qual a produção de conhecimento foi construída coletivamente e em diálogo com um grupo composto de mulheres militantes do Movimento Indígena do Baixo Tapajós, indígenas e não-indígenas. O desenvolvimento dessa metodologia se fundamentou nos princípios propostos pela investigação ação-participativa (FALS BORDA, 2009) e na metodologia colaborativa (D'ANGELIS, 2016; 2019), que orientam a construção de conhecimento a partir de uma perspectiva engajada e colaborativa, participativa; além da teoria feminista na sua orientação situada geocorpo-politicamente, mais especificamente no Feminismo Comunitário das bolivianas e guatemaltecas.

A constituição de uma metodologia colaborativa se fundamenta naquilo que aponta Angelis (2016; 2019): uma colaboração que não se estabelece apenas na produção de conhecimento coletivo e participativo, mas, principalmente, no processo de constituição dos tópicos de pesquisa, dos objetivos e das demandas que vão se alinhando por meio de um percurso de negociação. Essa etapa de nossa metodologia foi alcançada por meio da criação de um grupo de pesquisadoras, no qual as demandas de fora (do projeto de pesquisa proposto inicialmente) e as de dentro (do grupo de pesquisadoras indígenas) foram se aglutinando e se moldando. Dessa forma, a colaboração ocorre também no redirecionamento da pesquisa.

Esse redirecionamento se efetiva no engajamento e comprometimento político de ambas. Reconhece-se essa via como engajada porque é política e eticamente comprometida, apoiada em abordagens de decolonização na produção de conhecimento,

pluralidade metodológica partindo do diálogo entre as epistemes das pesquisadoras indígenas e não-indígenas, por meio de uma práxis de movimentos indígenas pela emancipação/autonomia e defesa de seus modos de existência.

O termo situado se refere, principalmente, às perspectivas feministas sobre geração de conhecimento parcial, mas também pela produção de ações coletivas latino-americanas com o Feminismo Comunitário. Assim, a produção de conhecimento está em um *locus* de enunciação de pesquisadoras ativistas do movimento indígena, comprometidas com a resistência e a luta pelo reconhecimento de suas autoafirmações e por uma proposta de vida nos espaços que elas ocupam.

Como epistemologia situada, o desenvolvimento dessa pesquisa passa pela elaboração e realização de um processo corporificado por mulheres amazônicas, indígenas e não-indígenas, pesquisadoras em um espaço dominado, predominantemente, pelo gênero masculino que são de cor e localização geográfica específica, historicamente hegemonizado na/pela Ciência Moderna.

O caminho desse percurso metodológico foi trilhado coletivamente e tem um efeito transformador, tanto para mim como pesquisadora que escrevo este texto quanto para as demais participantes que se descobriram pesquisadoras. Pesquisas que nos transformam e devem servir para intervir na realidade que esses povos enfrentam diante do capitalismo: da expropriação e superexploração de suas terras, de seus corpos e de suas epistemes, do racismo que os inferioriza e nega sua existência.

3.1 A constituição de parceria: experiência de um trabalho coletivo

Como já argumentamos antes, a pesquisa colaborativa é uma experiência de produção de conhecimento de forma democrática e horizontal. Assim, só fazia sentido estudarmos o processo de retomada da língua Nheengatu coletivamente. Nossa concepção de parceria incluía constituir um grupo de pessoas interessadas na temática e por produzir reflexões e análises do processo de retomada linguística no Baixo Tapajós, e o contato com pessoas que se enquadravam nesse espectro estava relacionado à nossa participação no Movimento Indígena do Baixo Tapajós. Isso nos possibilitou conhecer professoras/es indígenas e militantes com quem articulamos e começamos a construir a pesquisa.

As primeiras conversas a respeito da criação de um grupo de pesquisa em parceria se deram em 2017, ao final de um curso de extensão de Nheengatu (2016-2017), oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará em parceria com o Grupo de Consciência Indígena (GCI), que tinha como objetivo a formação de professores/as da língua Nheengatu. Com a finalização do curso, julgávamos importante continuarmos mantendo contato e darmos continuidade aos estudos da língua e às pesquisas sobre a presença do Nheengatu, sobre a particularidade de alguns de seus elementos linguísticos e sobre a memória dessa língua e as práticas que mantinham vocábulos e expressões

dessa língua resistentes no repertório atual.

Dessa nossa articulação surgiu o projeto “Yané nheenga yané rapuitá” (Nossa língua, nossas raízes), que tem desenvolvido ações que visam fortalecer a memória do Nheengatu e a identidade indígena da região do Baixo Tapajós, compreendendo o processo de colonização como um fator determinante no apagamento das histórias dos povos indígenas, valorizando os métodos e costumes tradicionais, como meios para se relacionar com a natureza local em equilíbrio na perspectiva do bem viver e na defesa dos bens comuns.

O grupo que coordena esse projeto é constituído por seis mulheres com idade entre 20 a 50 anos, militantes no Movimento Indígena do Baixo Tapajós, cinco indígenas e uma não-indígena. Dentre elas temos duas professoras de Nheengatu,⁹ Francinelma Borari (etnia Borari, 44 anos) e Enilda Borari (etnia Borari, 49 anos), que são, respectivamente, das aldeias Kurukuruí e Karaná (Eixo Forte); uma líder indígena que compõe a coordenação executiva do Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns (CITA), Cleodete Maytapu (etnia Maytapu, 52 anos), aldeia Pinhel, rio Tapajós; três estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), respectivamente, dos cursos de Arqueologia, Sistema de Informação e Antropologia: Elinalda Kumaruara (etnia Kumaruara, 48 anos), aldeia Solimões, rio Tapajós; Francielle Arapium (etnia Arapium, 22 anos), aldeia São Miguel; e Inayé Reté (não-indígena, 33 anos). Essas são as participantes que protagonizaram a pesquisa do processo de retomada do Nheengatu, como agentes no levantamento e discussão dos conhecimentos, na elaboração e na realização de oficinas.

As ações desenvolvidas pelo projeto foram a ministração de 4 oficinas de Nheengatu em comunidades da região entre 2017 e 2018, de uma 1 palestra, um 1 minicurso, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) na Semana dos Povos Indígenas. Essas atividades abordaram aspectos da língua Nheengatu: história, memória, aspectos gramaticais e lexicais (ver na seção 3.2).

Nossa pesquisa se aglutinou a essas atividades do grupo de pesquisadoras, a outras temáticas que foram emergindo e à ideia de se constituir um grupo diverso, com interesses não só acadêmicos, mas políticos, principalmente. Consideramos que havia objetivos a ser alinhados nesse percurso. A documentação e o registro do repertório linguístico que tinham como referência o Nheengatu eram uma motivação comum entre uma pesquisa acadêmica e os interesses políticos no contexto de retomadas linguísticas.

Outro momento fundamental desse trabalho coletivo foram as internas (ao grupo de pesquisadoras) para discussão de temas como: a presença do Nheengatu no reper-

⁹ Neste texto, mencionamos os nomes das participantes da pesquisa. Destacamos que temos autorização das mesmas para citá-las, e enfatizamos que nesse tipo de pesquisa, que envolve pessoas/comunidades envolvidas em processos de retomadas, tem se tornado comum, por uma questão política, mencionarmos seus nomes.

tório linguístico atual¹⁰, a memória dos anciãos sobre o Nheengatu e as práticas socio-culturais nas quais persistem um repertório que pode ser identificado como Nheengatu. Dentre os encontros, destacamos o que aconteceu na aldeia Kurukuruí (Eixo Forte) em outubro de 2017.

O encontro em Kurukuruí contou com a participação de dez pessoas, todas voluntárias, sendo sete dessas as pesquisadoras e outras três que não faziam parte da equipe, e durou dois dias com atividades que aconteceram nos períodos da manhã e da tarde, com intervalos para o almoço e outras refeições. O primeiro dia consistiu na visita a um antigo sítio dos fundadores da aldeia, bisavós de Francinéma Borari, e na visita a dois igarapés na aldeia e outro fora dela. Para chegarmos a esse sítio, tivemos que caminhar por cerca de 40 minutos do centro da aldeia. Nesse percurso fomos ouvindo histórias e lembranças não somente da nossa anfitriã, mas também das nossas outras companheiras de pesquisa.

Durante esse encontro dialogamos sobre a história do lugar, sobre as práticas antigas e atuais, sobre os usos de plantas na alimentação e tipos de plantações, plantas medicinais e práticas de defumação, e principalmente sobre a memória do Nheengatu e a sua persistência/resistência no repertório linguístico atual. Essas discussões foram materializadas a partir dos recursos naturais que encontramos no caminho e ao chegarmos ao sítio. Ali, sentamo-nos debaixo de uma samaúma (ou samaumeira)¹¹ e conversamos sobre os conhecimentos que nos direcionaram naquele dia e que tinham relação com aquele espaço: topônimos antigos, práticas curativas a partir das plantas que encontramos e práticas de proteção, como a defumação. Registramos esse primeiro dia de encontro em vídeo e em notas de campo.

Outro momento desse encontro, ainda no primeiro dia, foi a atividade de preparação de uma culinária tradicional: peixe assado no *jirau*,¹² também conhecido como *mukên*.¹³ Essa atividade produziu interações e reflexões sobre as práticas culinárias mais antigas, como a preparação do jirau para assar os peixes.

No segundo dia de encontro, visitamos uma região de igapó em Karaná (Eixo Forte), a cerca de 5 quilômetros de Kurukuruí. Permanecemos lá no período da manhã

¹⁰ Essa afirmação vai no sentido de reconhecermos um *continuum* sociocultural e linguístico, que se alinha com as práticas discursivas que consideram o Nheengatu como **língua adormecida e língua que a gente fala** (SILVA MEIRELLES, 2020).

¹¹ Samaúma ou Sumaúma (*Ceiba pentrandia*) é uma árvore encontrada na Amazônia, típica da várzea amazônica. Cresce entre 60-70m de altura. Na compreensão regional, a Samaúma serve de abrigo aos habitantes da mata, principalmente da Curupira, e como forma de comunicação pelo estrondo provocado ao batermos com um pau em suas raízes.

¹² Localmente, o vocábulo jirau pode significar i) “estrado de paus, uma armação de madeira ou paus finos que serve para colocar panelas e para tratar do peixe ou da carne”, ii) o “tipo de jirauzinho” usado para assar peixe ou outras carnes (VAZ FILHO, 2010, p. 21).

¹³ Stradelli ([1929] 2014, p. 414) registrou *mocaen*: “jirau de varas soltas, conservado a altura conveniente em cima do fogo para nele secarem com a exposição ao calor moderado carnes de peixe, pássaros ou quadrúpedes”. O dado *mukên* evidencia a mudança linguística ocorrida até a forma atual.

e caminhamos pelo igarapé e permanecemos ali, onde conversamos sobre as histórias de encantados, a prática do resguardo e dos momentos de silêncio que esses locais exigem. Conversamos ainda sobre práticas de pesca e a ocupação do lugar de acordo com a sazonalidade da enchente e da seca, que permanecem por até 6 meses ou menos, dependendo da enchente/seca de cada ano; a vegetação, principalmente a respeito da diversidade de palhas utilizadas na produção de cestarias, segundo as memórias de Enilda Borari. Esse momento também foi registrado em vídeo e em notas de campo.

Essa metodologia colaborativa nos permitiu uma maior imersão e diálogo sobre os significados construídos/mobilizados em torno da retomada linguística do Nheengatu. Nossas parceiras conseguem, a partir de suas experiências no Movimento Indígena (porque militam nele) e de suas experiências de vida nas suas comunidades, construir reflexões e conhecimentos em torno das memórias e das práticas que vivenciaram e vivenciam nesse contexto de mobilização étnica.

Outro aspecto relevante dessa metodologia em colaboração é a diversidade de experiências e conhecimentos de diferentes aspectos da vida comunitária. Isso proporciona uma interação profícua não só no aspecto acadêmico, documental, mas se reverte também em um crescimento coletivo na compreensão da luta comum e da necessidade do fortalecimento político.

Quanto à diversidade, antes referida, citamos o exemplo de três de nossas parceiras. As duas primeiras são professoras de Nheengatu, Francinelma Borari e Enilda Borari, com amplo conhecimento de plantas medicinais, nomes e usos, e dominam um conjunto de memórias de seus pais/mães, avós/avôs, sobre práticas ancestrais, além de um repertório linguístico menos usual. Francinelma Borari e Enilda Borari compartilharam suas experiências com o repertório linguístico rememorado na retomada linguística em conjugação com suas práticas pedagógicas, o que nos coloca diante da **ação-reflexão-ação** que faz parte desse fazer pedagógico e político. Cleodete Maytapu tem uma vasta experiência advinda de sua mãe, com relação a práticas curativas, preparação de remédios caseiros e com cultivares diversos, não só medicinais, mas como o cultivo na roça. Ao final desses dois dias, havíamos discutido essas temáticas e estruturado as oficinas, a começar pelas comunidades das quais elas se originavam.

Depois desse encontro, realizamos outras quatro reuniões do grupo, que também serviram de base ao conjunto de dados reunidos, resultados dessas interações. Essas reuniões aconteceram em Santarém e em Alter-do-Chão (Eixo Forte) na casa das pesquisadoras. As interações foram todas registradas em áudio e/ou em notas de campo. Nem sempre as reuniões contavam com todas as pesquisadoras. Dois desses encontros serviram para planejarmos as oficinas e construirmos o material que utilizaríamos nelas, as apostilas, xérox de textos e outros materiais que utilizamos nas oficinas.

3.2 As oficinas: objetivos e dinâmica

Detalhamos aqui as oficinas realizadas em duas aldeias: São Miguel (rio Arapiuns) e Pinhel (rio Tapajós). Essas duas oficinas foram articuladas por pessoas que compu-

nam o grupo de pesquisadoras. Elas ficaram responsáveis por conduzir o diálogo com as lideranças, discutir os termos da realização das atividades, a contrapartida da equipe que ministraria a oficina e como se daria nossa participação. Desse modo, a agenda da oficina que programávamos estava sendo negociada e construída em conjunto com as expectativas da equipe e da aldeia.

As oficinas tiveram duração de 3 dias, com atividades nos períodos da manhã e da tarde, não em todos os dias. Os/as interlocutores/as das oficinas foram os/as anciãos/as, os/as adultos/as, os/as jovens e crianças. Nas duas aldeias, as lideranças participaram e contribuíram com a atividade e não havia restrições de participação.

A primeira oficina foi realizada em São Miguel, e aconteceu em setembro de 2018, contando com a participação média de 15 pessoas. É importante destacar um ancião e duas anciãs que participaram da oficina, o cacique Milton Barreto, Nadir Barreto e Madalena Castro. A segunda oficina foi realizada em Pinhel e aconteceu em dezembro de 2018, com a participação média de 20 pessoas. Nem todas permaneciam na oficina por todo o tempo ou em todos os períodos, havia um fluxo de chegadas e saídas. O grupo reuniu anciãs e anciãos, como Marilza Santiago, Darci Oliveira, Arlinda Lopes, Celestina Deusdata e Ivete Vaz, além do cacique Tiago Deodato, uma professora do ensino infantil, uma professora de Nheengatu e outra de Notório Saber, além de outros/as adultos/as, jovens e crianças.

A seguir temos uma imagem referente a um dos locais de realização das oficinas.

Imagem 1 – Local da oficina em Pinhel, Escola Kurasy Katu



Fonte: Arquivo pessoal.

As oficinas aglutinavam alguns objetivos. O primeiro conjunto de objetivos diz respeito à proposição do grupo de pesquisadoras: multiplicar os conhecimentos adquiridos e aprendidos no curso de extensão de Nheengatu (2016-2017) e fortalecer os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas do Baixo Tapajós. No segundo conjunto, tínhamos como objetivo também a produção de conhecimento para nossa pesquisa de doutorado.

A integração dos objetivos entre as pesquisadoras, que também eram os nossos, porque construímos juntas, em diálogo, em nossas reuniões preparatórias para o desenvolvimento das oficinas, resultam de um processo de negociação que conjuga nossas demandas e interesses. Como afirmamos anteriormente, esses objetivos não estão dissociados, pois são complementares. Essa dinâmica possibilitou alguns ganhos porque nos evidenciam que trabalhos em colaboração, que integram objetivos e projetos de pesquisa, que se adequam e que dialogam com as demandas das aldeias com quem trabalhamos, são factíveis.

A dinâmica das oficinas foi elaborada a partir desses objetivos e se dividia em alguns períodos. O primeiro período incluía momentos de interação iniciais que foram constituídos de rituais,¹⁴ cantoria e dança em roda com uma marcação sincronizada dos pés no chão, como é comum no Movimento Indígena do Baixo Tapajós, e pedido de proteção e permissão para realização daquela atividade; momento de interação entre as ministrantes e a aldeia, no qual se apresentava a equipe, se discutia os objetivos da atividade, sempre coordenado também pela liderança da aldeia.

O segundo momento era a introdução da oficina. Nessas duas oficinas usamos como ponto de partida a exibição do documentário **Nheengatu Tapajowara**.¹⁵ Esse documentário nos possibilitou começar a discutir a relevância do Nheengatu para a mobilização étnica do Baixo Tapajós. Em São Miguel, iniciamos esses dois momentos da oficina na noite da sexta-feira. A oficina de São Miguel teve abertura nessa noite e aconteceu no sábado (manhã e tarde) e domingo pela manhã. Na aldeia Pinhel começamos no fim da tarde da sexta-feira, e continuamos no sábado, manhã e tarde, e domingo pela manhã.

Nas duas oficinas o consumo de *tarubá* (bebida fermentada, produzida a partir da mandioca) se deu durante as atividades. Essa ação de tomar *tarubá* durante atividades coordenadas no âmbito do Movimento Indígena é um aspecto que discutimos nas retomadas indígenas, a valorização de bebidas produzidas naturalmente na região. A oficina não era somente instrutiva ou para fins da pesquisa, era também uma atividade política, entendida no contexto político do Movimento Indígena, por isso a comunidade preparou o *tarubá* que foi consumido livremente no decorrer da oficina.

O terceiro momento da oficina consistia na ministração de conteúdos como: saudações e expressões em Nheengatu, conjugação verbal, pronomes e outros itens gramaticais. Esses conhecimentos estavam inseridos em atividades de textos formados por diálogos. Para a realização dessa etapa elaboramos um material impresso que foi distribuído para todos/as.

¹⁴ Sempre quando se faz qualquer atividade do Movimento Indígena, seja nas comunidades ou seja na cidade, os rituais dão a abertura do encontro/evento. Não se costuma iniciar uma reunião que seja conduzida pelos indígenas sem que se faça um ritual.

¹⁵ Esse documentário foi produzido por Bob Barbosa, Yasmin Moura, Clodoaldo Corrêa e com Antônio Neto nas transcrições em Nheengatu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E6Gmsy6ZE8g>. Acesso em: 9 out. 2019.

E, por fim, a última parte da oficina se destinava a uma atividade de verificação da lista de palavras que preparamos previamente e que também estava contida no material sobre os conteúdos gramaticais. A preparação dessa lista começou desde o curso de extensão Nheengatu (2016-2017), levantada pelos próprios/as alunos/as do curso em discussão nas aulas, coordenada por professores da etnia Baniwa (falantes de Nheengatu). A partir dessa lista, o grupo de pesquisadoras propôs novos itens lexicais e a organização da lista em ordem alfabética. Essa lista era composta de um vocabulário básico que reunia nomes de animais, plantas alimentícias e com finalidades curativas, utensílios e termos relacionados, práticas socioculturais e topônimos, composta por 76 itens lexicais. Dessa lista inicial, com as interações nas oficinas e encontros do grupo de pesquisa, chegamos a 113 itens lexicais.

A partir da lista inicial, verificamos quais vocábulos eram conhecidos e quais eram os significados atribuídos a eles e se as/os participantes conheciam outros vocábulos relacionados. Esse momento era sempre conduzido por uma ou duas pessoas da equipe de forma dialogada, e foi dividido em dois períodos do terceiro dia de oficina. À medida que íamos lendo os vocábulos, perguntávamos se eles os usavam ou se já os ouviram alguma vez. Quando novos itens lexicais surgiam, estes eram anotados no quadro. Ao mesmo tempo, aquele novo item lexical era registrado, assim como seus contextos de uso e significados.

Essa atividade de verificação lexical também serviu para registrarmos significados culturais e relacionarmos os itens lexicais da lista às práticas a que estavam vinculados. Alguns itens lexicais geravam muitas discussões, e rendiam maior participação, principalmente dos mais velhos que identificavam alguns termos como **palavras que meus pais falavam** ou com um repertório linguístico atual.

Quanto ao uso total da lista de itens lexicais na oficina da aldeia São Miguel, por exemplo, não conseguimos trabalhar todo o vocabulário proposto, mas somente 56 dos itens lexicais que estavam na lista inicial. Por outro lado, devido ao número menor de pessoas nessa oficina, conseguimos aprofundar os comentários, inclusive com histórias que iam se intercalando à verificação lexical. Isso fez com que atingíssemos o tempo que havíamos programado para encerrar a oficina. Na aldeia Pinhel, conseguimos fechar a lista de vocábulos discutindo todos os itens. Consideramos que isso se deu porque destinamos um tempo maior na própria oficina para essa atividade, tendo como parâmetro a falta de controle do tempo que aconteceu em São Miguel.

Consideramos esses momentos de verificação lexical, feita de forma coletiva, dialogada, muito profícuos em oportunizar reflexões sobre o Nheengatu e o repertório atual. Ao mesmo tempo, ao reunirmos gerações diferentes, estudantes e professores/as da escola indígena, anciãos/anciãs que dominavam um repertório linguístico mais antigo e menos usual, junto com uma geração mais jovem que pôde ouvir sobre práticas ancestrais, ao passo que também compartilhavam seus conhecimentos aprendidos com o ensino de Nheengatu na escola indígena, pudemos produzir discussões, conhecimentos e aprendizados coletivamente. Esse encontro de gerações foi muito produtivo.

As oficinas se constituíram em espaços democráticos que ampliaram a perspectiva sobre a produção de conhecimento na quebra de um paradigma hegemônico de “coletas de dados”, pois proporcionam um momento de interação mais qualitativo, plural e horizontal. Essa metodologia está fundamentada não em coletar dados, mas em produzir conhecimento de forma coletiva, participativa, na tentativa de não se hierarquizar a relação entre pesquisadoras e demais interlocutores/as, a fim de construirmos uma relação de coprodução de conhecimento. Consideramos que isso não representa apenas uma mudança de métodos e nomenclaturas, mas a convicção de que é possível e mais profícuo estabelecer uma relação de produção de conhecimento colaborativa.

As interações no ambiente de pesquisa precisam ser democratizadas e livres de hierarquizações, pela inclusão de todos na agenda de pesquisa (pesquisadores/as externos/as/internos/as e interlocutores), inclusive na definição do que deveria ser pesquisado e do que é mais relevante e central para a comunidade na construção das análises. Não somente a inclusão, mas, principalmente, a autonomia desses povos e suas organizações no desenvolvimento de seus próprios projetos.

Segundo D’Angelis (2019, p. 126), as oficinas “são momentos fecundos de produção cooperativa (coletiva) de conhecimento sobre a língua e a cultura da etnia em questão”, são

[...] oportunidades especiais de ‘festejar’ a língua ancestral. As oficinas criaram, para essas pessoas, um lugar, um motivo, um domínio específico de uso da língua materna, para quem a língua de seus pais já não encontra lugares de uso necessário, e, portanto, socialmente relevantes. (D’ANGELIS 2019, p. 126).

Ao mesmo tempo, essa experiência “projeta a língua ancestral e a memória como um valor, um tesouro desejado a ser recuperado [...]. E com isso elas também recolocam o valor social dos velhos”.¹⁶

E, por fim, é importante mencionarmos que os conhecimentos produzidos na oficina, apesar de não terem sido aprofundados em outras etapas de retorno à comunidade, foram discutidos e refletidos no grupo de pesquisadoras. Esse trabalho de checagem, confirmação de informações e de análises coletivas se mostrou um dos aspectos fundamentais do trabalho colaborativo da equipe.

Considerações Finais

A metodologia colaborativa se apresenta como uma proposta alternativa para pesquisas com línguas indígenas, principalmente no campo de estudo de revitalização e retomada linguística. Como nos apontaram D’Angelis (2016; 2019) e Fals Borda (2009), é possível e necessária uma investigação socialmente responsável e comprometida com a transformação e emancipação social.

¹⁶ Comunicação pessoal de Wilmar D’Angelis, em 30 de agosto, recebida por correio eletrônico.

Nesse sentido, a reflexão de Kopenawa e Albert (2015, p. 530) é bastante elucidativa:

[...] são necessárias pessoas valentes, antropólogos corajosos que não se contenham em fazer pesquisa e depois ir embora. Nós, índios, precisamos de antropólogos que tenham coragem, antropólogos que falem nossa língua. Precisamos de antropólogos que venham nos trazer notícias do que os brancos estão fazendo, do que o governo está dizendo, do que os estrangeiros estão dizendo [...].

Como também nos apontam as feministas comunitárias, é imprescindível aliar teoria social e instrumentos de luta na apresentação de outras propostas de vida. A metodologia colaborativa se apresenta como uma proposta contra-hegemônica, fundamentada na investigação socialmente responsável e comprometida com a transformação e emancipação social, e orientada por paradigmas que questionam a produção de conhecimento hegemônico por sua base ideológica hierarquizante, positivista e universalista, e seus métodos de investigar a realidade.

Pensamos a metodologia colaborativa não apenas como uma investigação que levanta conhecimentos de forma coletiva, mas como metodologia utilizada por pesquisadores/as que se comprometem e não se contentam em “fazer pesquisa e depois ir embora”. Ou seja, é engajada e situada politicamente. Essa proposta metodológica encontra fundamento em epistemologias outras, como as epistemes das feministas comunitárias e de intelectuais indígenas, como Krenak (2019), Kopenawa e Albert (2015) e Luciano (2017). É um fazer metodológico cunhado em movimentos políticos, por isso consideramos esse um percurso metodológico e, também um percurso político. Nosso trabalho com o grupo de pesquisadoras também nos mostrou que essa proposta é factível, que pode atingir resultados profícuos, acadêmica e politicamente, pode contribuir com a definição e atuação metodológica em um processo de retomada linguística, e auxiliar também na construção de outros projetos no contexto latino-americano, especialmente no contexto indígena.

Desse modo, consideramos fundamental, para a compreensão da reinscrição do Nheengatu, as discussões em torno de análises linguísticas contextualizadas, compreendendo que a descontextualização e a compartimentalização das práticas e experiências humanas são resultado de uma tradição hegemônica, ideológica. As epistemes indígenas apontam para indissociabilidade entre as práticas linguísticas e as demais práticas e experiências, o que denominamos de integralidade da vida, também chamado de Bem-Viver, *sumak kawsay*, ou, como conceitua Luciano (2017), uma “visão holística, orgânica e interdependente”. Essa perspectiva fundamentou as discussões levantadas e perpassam tanto por nossa concepção teórica quanto metodológica.

Como opção crítica e política, a metodologia colaborativa é vista aqui como aquela que nos ajuda a desnudar os paradigmas excludentes dos métodos da ciência hegemô-

nica, mas também nos permite projetar novos caminhos metodológicos e teóricos. No escopo do que versou D'Angelis (2016; 2019), a forma como produzimos conhecimento condiciona o resultado do que procuramos saber. A crítica feminista também é fundamental ao campo teórico-metodológico que fundamenta as perspectivas que determinaram como construímos os conhecimentos em nossas pesquisas.

Nesse sentido, os pressupostos discutidos aqui, fundamentados em Fals Borda (2009), D'Angelis (2016; 2019), no Feminismo Comunitário, na luta dos povos indígenas no Brasil e em toda a América Latina são políticas de vida e expressam outras concepções, experiências e práticas que orientam para a desconstrução da matriz colonial do sistema mundo moderno-colonial, generalizante e hierarquizante, que desconsiderou a diversidade epistêmica, cultural, ecológica e política e que produziu um tipo de epistemologia e se autodenominou universal. Essas propostas latino-americanas têm nos oferecido horizontes radicais que rompem com violências históricas do colonialismo e de suas epistemologias na América Latina a partir de uma perspectiva indígena, feminista e decolonial.

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. *Caderno de Letras da UFF*. Trad. Joana Plaza Pinto; Karla Cristina dos Santos. Rio de Janeiro, p. 207-309, 2009 [1987].
- BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 13, n. 1, p. 303-327, jan. 2017.
- CABNAL, Lorena. *Feminismos diversos: el feminismo comunitário*. Asociación para la cooperación con el Sur, 2010.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Quando os falantes nativos são professores, os professores são pesquisadores, e os linguistas são parceiros. In: *Dossier Hablantes bi/plurilíngues y prácticas educativas*. *Signo y Sena*, n. 29, p. 63-77, jun. 2016.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Investigação colaborativa em Linguística. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (Org.). *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazer?* Campinas: Curt Nimuendajú: Kamuri, 2019, p. 185-203.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 24-32.
- FALS BORDA, Orlando. Capítulo IV. Ciencia y praxis. In: FALS BORDA, Orlando. *Una Sociología sentipensante para América*. Bogotá: Clacso, 2009.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados. Tradução Mariza Corrêa. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995 [1988].

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

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, mai./ago., 2017.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

PAREDES, Julieta. *Hilandrofino: desde o feminismo comunitário*. México: Cooperativa El Rebozo, 2013.

PURI, Txama Xambé; PURI, Tutushamum; PURI, Xindêda. Kwaytikindo: retomada linguística Puri. *Revista Brasileira de Línguas Indígenas*. Macapá, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, H. (org.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas y discursos descolonizadores*. 1 ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SARDENBERG, Cecilia. *Da crítica feminista a ciência a uma ciência feminista?* 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

SILVA MEIRELLES, Sâmela Ramos da. *A reinscrição de uma língua destituída: o Nheengatu no Baixo Tapajós*. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

STRADELLI, Ermanno. *Vocabulário Português-Nheengatu*. São Paulo: Ateliê Editorial, [1929] 2014.

VAZ FILHO, Florêncio de Almeida. *Dicionário Papa-Xibé do Baixo Amazonas*. Santarém, 2010 (mimeo).



ARTIGOS

AS LÍNGUAS DE SUBMISSÃO NOS PERIÓDICOS DO PORTAL DE REVISTAS USP EM MEIO AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Larissa da Silva Rosa¹

María Teresa Celada²

Resumo: De uma perspectiva discursiva, este artigo representa uma primeira aproximação a aspectos que permitem compreender o lugar que ocupam as línguas na circulação de conhecimento dentro do processo de internacionalização da Universidade de São Paulo. Como caminho de resposta à pergunta “quais são as línguas indicadas para a submissão de artigos nas revistas diretamente ligadas à USP?” mobilizamos problemáticas e propostas apontadas por diversos autores (ARNOUX, 2016; HAMEL, 2013, 2016; HELENE, 2017; ORTIZ, 2004) preocupados pela hegemonia do inglês no campo das CES; observamos através do Portal de Revistas USP o modo como essa instituição se projeta no referido processo; e, por último, apresentamos as línguas indicadas para a submissão de artigos nos periódicos desse Portal.

Palavras-chave: Línguas; produção de conhecimento; Portal de Revistas USP; Línguas de submissão; Internacionalização das universidades.

Resumen: Desde una perspectiva discursiva, este artículo representa un primer acercamiento a aspectos que permiten comprender el lugar que ocupan las lenguas en la circulación de conocimiento dentro del proceso de internacionalización de la Universidad de São Paulo. Como forma de responder a la pregunta “¿cuáles son las lenguas indicadas para someter artículos en revistas directamente vinculadas a la USP?” traemos problemáticas y propuestas señaladas por diversos autores (ARNOUX, 2016; HAMEL, 2013; 2016; HELENE, 2017; ORTIZ, 2004) preocupados por la hegemonía del inglés en el campo de las CES; observamos a través del Portal de Revistas USP la forma en que se proyecta esta institución en el referido proceso; y, por último, presentamos las lenguas indicadas para el envío de artículos en las revistas de ese Portal.

Palabras clave: Lenguas; Producción de conocimiento; Portal de Revistas USP; Lenguas de envío; Internacionalización de las universidades.

Introdução

O presente artigo é fruto do relatório final de Iniciação Científica “As línguas de submissão (e de publicação) nos periódicos do Portal de Revistas USP” (ROSA, 2020) concluído em julho de 2020 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e orientado pela Profa. María Teresa Celada, docen-

¹ Bacharelado e Licenciatura em Letras Português e Espanhol (FFLCH-USP). Auxiliar Técnico de Educação na Prefeitura de São Paulo. Professora de Língua Espanhola na rede particular de ensino em Carapicuíba - SP. E-mail: rosalarissa125@gmail.com;

² Doutora em Linguística. Docente da Área de Espanhol do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (FFLCH-USP). E-mail: maitecelada@usp.br.

te dessa instituição. Inquietados pelo avanço e imposição da “ideia universal” segundo a qual o inglês é a língua das Ciências e da Educação Superior (doravante, CES) e interessados em indagar acerca do lugar das línguas – principalmente o do português e o do espanhol – na circulação de conhecimento nas revistas vinculadas a essa universidade (USP), percorremos um caminho que acompanhou a necessidade de abordar três aspectos. O primeiro deles, o mais abrangente, nos levou a discorrer, em parte, sobre o processo contemporâneo de internacionalização das universidades bem como a ideia linguística que o atravessa – o inglês como língua hegemônica; em contrapartida, como reação aos efeitos produzidos nesse contexto, também apresentamos algumas das propostas para fortalecer o par português-espanhol na América do Sul e/ou na América Latina. O segundo aspecto se relaciona com a necessidade de conhecer o modo como a USP vem se projetando dentro desse processo. A consideração do terceiro, por fim, nos levou a realizar uma análise discursiva dos fragmentos de texto presentes – como veremos – em determinadas abas das páginas dos periódicos nos quais aparecem as indicações das línguas para a submissão de artigos nos, até então, 188 periódicos vinculados ao Portal de Revistas USP.³

No presente texto esses três aspectos constituirão nosso roteiro, sendo que no caso do tratamento do último deles nos limitaremos a apresentar parte dos resultados da análise realizada no referido relatório de Iniciação Científica (ROSA, 2020).

1 A internacionalização das universidades

O processo de globalização contemporâneo instala o que poderíamos chamar de “sentidos universais” – ou, se preferirmos, “globalizadores” – que se estabelecem por meio de um discurso que serve de base a tal processo. Esses sentidos dificilmente são questionados ou, quando são, a crítica levantada não consegue atingi-los, já que – numa relação de forças assimétrica, marcada pela hegemonia de um tom eufórico, favorável à globalização – vão ganhando força como “evidência”. Nisso consiste, como sabemos, o trabalho da ideologia (ORLANDI, 1994).

De nossa perspectiva, o atual processo de internacionalização das universidades se inscreve nesse de globalização e uma das ideias fortemente instaladas – aqui já antecipada – é aquela segundo a qual o inglês se apresenta como “a língua universal” das CES. Essa ideia faz parte de um processo no qual a essa língua são atribuídas “características próprias” – no caso, ser “neutra”⁴ e de “estrutura mais simples”⁵ – que a

³ Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/wp/>. Acesso em: 25 abr. 2021

⁴ A respeito do monopólio do inglês e do imaginário das vantagens decorrentes de seu uso, Ortiz (2004) escreve: “Seu estatuto é, portanto, de neutralidade, funcionando sobretudo como meio de comunicação mais abrangente”.

⁵ Cabe lembrar, no complexo processo que produziu essas evidências sobre o inglês, o trabalho de ODGEN (1934, apud CELADA, s/d), quem sistematiza essa língua recorrendo a apenas 850 palavras em seu projeto Basic English. Nessa obra é possível ver o quanto esse autor, mesmo sendo linguista, era capaz de plasmar ideias tais como: “o Inglês é hoje a língua natural ou governamental de

projetam como a melhor para funcionar como “global” e “da ciência” e, também, como “língua franca” que arrasta com ela um estilo progressivamente homogêneo de escrita e publicação acadêmica (BEIGEL, 2018, p. 3). Como aponta Ortiz (2004, p. 6), esse contexto implica uma hierarquização permanente das línguas para participarem de uma situação de “globalização” marcada por relações de poder dentro da qual elas estão em posição de menor prestígio em comparação à ideia estabelecida a respeito do inglês. Assim, afirma esse mesmo autor (ORTIZ, 2004, p. 6), “não é a unicidade das línguas” – com sua singularidade e potencialidade de dizer – “que se encontra em causa”.

Nessa perspectiva, o movimento dos pesquisadores, nas universidades, vem sendo – com diferenças nas diversas áreas do conhecimento – o de se submeter à injunção de escrever em inglês e de publicar em periódicos de alto impacto que estão diretamente ligados a “bancos de dados influentes que determinam os processos de inclusão, exclusão e hierarquização das publicações e de seus autores” (HAMEL, 2016, p. 21).⁶ É preciso dizer que esse movimento, impulsionado pelas políticas universitárias e por diversas instâncias da avaliação da pesquisa e do trabalho docente, afeta as respectivas línguas nacionais e as outras línguas do “espaço de enunciação” (GUIMARÃES 2002) no qual essas instituições e instâncias se inscrevem, além de também atingir seus sujeitos.

De fato, em decorrência desse processo o que temos é a limitação das funções e dos âmbitos de uso de cada uma das outras línguas que devem deixar espaço para uma única; Arnoux (2016, p. 290) dá o nome de “minorização linguística” para essa limitação. Desse modo, as línguas nacionais – ou como indicado por ORTIZ (2004, p. 10), as centrais e as supercentrais⁷ – deixam de ser línguas científicas e estabelecem superioridade para a outra língua, a hipercentral, o inglês. É por esse motivo que “naturalmente” acontecem casos como os seguintes: i) pesquisadores hispanófonos e lusófonos leem artigos em inglês, sendo que anglófonos dificilmente se dão ao trabalho de ler em outra língua (ARNOUX, 2016, p. 294); ii) se houver um estrangeiro que não fala português em algum congresso de Biologia que ocorre no Brasil, a língua em que se darão as falas automaticamente será o inglês (HELENE, 2017); e iii) progressivamente se estabelece a necessidade de oferecer determinados cursos em inglês (ARNOUX, 2016, p. 294) – por exemplo, na pós-graduação e nos cursos de verão.

Essa relação de subalternidade que vai se estabelecendo entre as línguas a respeito do inglês coloca em letalidade a precisa competência que cada pesquisador tem sobre a própria língua e favorece o monolingüismo, de forma que, como lemos em Ortiz (2004, p. 5), contraria o que os linguistas ensinam: “que toda linguagem é capaz de exprimir em conceitos a experiência humana, assim nenhuma delas é superior às outras”.

mais de 500 milhões de pessoas”; “é obrigatória em países com tantos diversos interesses como Japão, Alemanha, Argentina e Estônia”; “é a língua de mais de 800 emissoras dentro do universo de 1.400 emissoras de rádio e sua estrutura é mais simples do que qualquer outra das grandes línguas naturais” (grifos nossos). A obra citada pela autora é: ODGEN, Charles K. *The system of Basic English*. Nova Iorque, Harcourt: Brace and Company, 1934.

Nesse cenário atual alguns autores da área dos Estudos da Linguagem, dentre eles Arnoux (2016) e Hamel (2013), discutem maneiras de fortalecer o espanhol e o português como línguas científicas. Arnoux (2016, p. 297), dentro de um processo que projeta como de integração sul-americana, enfatiza gestos políticos do Estado argentino favoráveis ao desenvolvimento do campo científico-acadêmico, dentre os quais destacamos as ações sinalizadas na “Declaración del Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas”: estimular o mercado interno de produção e consumo de teorias, na forma de publicações periódicas de livros e revistas científicas, especialmente projetadas para serem escritas e divulgadas em espanhol e com circulação nacional e regional; e, junto com isso, elaborar uma política para a exportação de teorias e produção científica local por meio de um plano sistemático para a tradução em inglês e francês de cientistas nacionais, desenvolvendo formas de se associar com editoras euro-americanas interessadas em divulgar essa produção. Hamel (2013, p. 371), por sua vez, na defesa de um modelo plurilíngue e intercultural para a América Latina, apresenta propostas de políticas linguísticas integradas no campo das CES, sendo a principal ação o fortalecimento do espanhol, do português e de outras línguas como línguas científicas, frisando a relevância de interromper a relação de subalternidade que elas vêm mantendo a respeito do inglês. Assim, Hamel (2013, p. 371) projeta uma “zona interlíngue” dentro de um continuum entre dois polos – o “do espanhol ou português” e o “do inglês e de outras línguas estrangeiras” – para o qual prevê várias necessidades. Dentre as principais: a criação de bancos de dados monolíngues e plurilíngues e o fortalecimento, por um lado, do espanhol e do português nas produções e publicações científicas e, por outro, do intercâmbio científico no ensino, na redação e na tradução dessas e de outras línguas.

Segundo o próprio Hamel, para que o desenvolvimento dessa política integrada tenha êxito, depende em boa medida de sua coordenação com outras políticas públicas e institucionais sobre o desenvolvimento de investigação científica e da educação superior. Nesse sentido, retomamos a estruturação que Hamel (2013, p. 352) faz esboçando os domínios que compõem o campo científico, os quais dificilmente podem ser desassociadas do processo de formulação de resultados; aponta, assim, para a existência de três subcampos (ou esferas) inter-relacionados: i) produção científica, ii) circulação dos resultados e sua divulgação, e iii) formação do capital humano das ciências e das profissões. E, neste ponto, consideramos necessário dar destaque para um aspecto importante: a produção científica, como frisa o próprio autor, deve ser entendida como “processo completo” com as diversas fases de uma pesquisa e do afazer científico em geral. Por sua parte, a circulação compreenderia a comunicação e a divulgação científica que não se manifesta simplesmente nas publicações em periódicos, mas também na leitura de textos científicos, na compreensão auditiva de apresentações em congressos e em outros tipos de exposição oral.

Pensando no caso da América Latina poderíamos citar o que o próprio Hamel (2016, p. 17-18) diz a respeito da disjuntiva que, com relação ao inglês e em termos de políticas linguísticas, opera nesse espaço: ou nossos países se integram como sócios subordinados ao império e aceitam as categorizações e condições por ele estabelecidas ou desenvolvem uma política autônoma a nível nacional e regional baseada em uma análise dos próprios interesses, tendo como base linhas tais como as traçadas anteriormente. Considerando que, no contexto da América Latina, estamos de acordo com a segunda posição é fundamental que reflitamos sobre o lugar do português e do espanhol bem como sobre as ações relacionadas com um modelo científico plural e plurilíngue para o campo das CES. Assim, faz-se necessário também ver se essas duas línguas ocupam posição de destaque nos subcampos de produção e formação e se se fazem copresentes no subcampo da circulação.

No contexto que, de modo sintético, acabamos de apresentar destacamos problemáticas relacionadas à hegemonia do inglês no campo das CES e, também, trouxemos críticas e políticas propositivas. No entanto, o movimento de algumas universidades para se inscreverem no processo de internacionalização não parece considerar nem tais problemáticas nem as respectivas propostas, dando continuidade assim ao processo de cunho ideológico que faz do inglês a língua da produção de conhecimento.

2 A USP no processo de internacionalização

2.1 Uma primeira aproximação ao Portal de Revistas

No contexto dos debates que suscita a hegemonia da língua inglesa no campo das CES, sentimos, como discentes e docentes da Universidade de São Paulo, a necessidade de abordar práticas que permitam observar como, nessa instituição e dentro de seu processo de internacionalização, funciona uma política de línguas que poucas vezes é explicitada ou assumida; que, de forma regular, funciona de maneira implícita. Tal necessidade se vê reforçada pelo papel que essa universidade poderia ocupar no espaço latino-americano se liderasse projetos de integração e de fortalecimento das línguas tais como o apresentado por Hamel (2013; 2016).

Para tanto e de acordo com os objetivos detalhados na Introdução deste artigo, começamos por abordar o Portal de Revistas USP, biblioteca digital dos periódicos publicados por unidades, órgãos de integração e órgãos complementares dessa instituição. Citamos a seguir um trecho significativo da apresentação que consta na aba “sobre o portal”:

Apoiado na filosofia do Acesso Aberto, o Portal foi criado em 2008 com o objetivo de reunir, organizar e prover acesso pleno e gratuito às revistas publicadas sob a responsabilidade da Universidade de São Paulo, **ampliando sua visibilidade em âmbito nacional e internacional**. Em 2012 foi remodelado, alterando-se inclusive sua

tecnologia inicial, de modo a preparar tanto as revistas como seus editores para mais **um salto qualitativo rumo a internacionalização e modernização exigidas na contemporaneidade**. Com isso passa a integrar a rede de portais de revistas científicas que utilizam o Open Journal Systems como plataforma tecnológica.⁸

O primeiro que temos nesse fragmento é a vinculação direta da criação do Portal, em 2008, a uma política de circulação gratuita de conhecimento e, também, a uma ampliação da visibilidade nacional e internacional da própria Universidade. Registra-se, inclusive, a remodelação tecnológica de 2012, aí significada como “um salto qualitativo rumo à internacionalização e modernização exigidas na contemporaneidade”. Nesse dizer, os termos em negrito referem-se a sentidos que se apresentam como demandas postas pela contemporaneidade, conseqüentemente se apresentando como evidências às quais a instituição parece apenas se submeter.

Além disso, observamos o Edital 2020⁹ e o 2021¹⁰ do “Programa de Apoio às Publicações Científicas Periódicas da USP” (publicados no Portal de Revistas), cujos textos coincidem quase integralmente. Esse programa anual fornece apoio financeiro destinado às revistas que tiverem como “meta o aperfeiçoamento editorial e de conteúdo, a visibilidade e o impacto social e científico, além da profissionalização e internacionalização dos periódicos da USP oficialmente reconhecidos”. Como é perceptível, as propostas desse programa estão enlaçadas aos objetivos do Portal no tocante a dar visibilidade e reconhecimento nacional e internacional para os periódicos e, também, dão sustento ao conceito de internacionalização nele presente.

Esses dois editais contam com o item intitulado “Condições para a Submissão de Propostas”, no qual estão enumerados os requisitos obrigatórios para que os periódicos concorrentes sejam analisados. Citamos a seguir alguns desses requisitos tomando como base no Edital 2020:

2.4 Estar indexado em ao menos duas bases de dados internacionais ou dois indexadores com metadados; / 2.5 Possuir corpo editorial contendo ao menos dois editores afiliados a instituições nacionais externas à USP e um editor afiliado a uma instituição estrangeira; / 2.6 Possuir ao menos cinco avaliadores afiliados a instituições nacionais externas à USP e pelo menos dois avaliadores afiliados a instituições estrangeiras; / 2.7 Apresentar na página (website) do periódico, texto referente à política de direitos autorais, ética e antiplágio, com base nas diretrizes do *Committee on Publications Ethics (COPE)*; / 2.8 Possuir registro no *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*; / 2.9 Apresentar na página (website) do periódico o tipo de *Licença Creative Commons* adotado; / 2.10 Estar classificado no Qualis no último quadriênio 2013-2016, com identificação da área

⁸ SOBRE O PORTAL. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/wp/?page_id=7. Acesso em: 18 dez. 2019. Grifos nossos.

⁹ EDITAL 2020. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/wp/?page_id=4190. Acesso em: 13 jun. 2020.

¹⁰ EDITAL 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/wp/edital-2021-apoio-a-periodicos-cientificos-da-usp/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

correspondente; caso existam várias, destacar a da área principal; [...] (EDITAL 2020)¹¹

É interessante notar que do item 2.4 ao 2.6 há uma certa indeterminação a respeito das bases de dados e dos indexadores aos quais se faz referência bem como das instituições nacionais externas à USP ou das estrangeiras a que os editores e avaliadores precisam estar afiliados. No entanto, nas exigências presentes nos itens 2.7. a 2.10 começa-se a fazer presente uma maior determinação (e há, portanto, um procedimento de especificação) com relação aos registros, licenças e classificações. Essa explicitação é bastante importante, pois cria uma teia de relações prestigiosas na direção da internacionalização e modernização esperada pela instituição.

Levando em conta essas relações institucionais, destacamos ainda outro item dos editais, intitulado “Critérios de Distribuição de Recursos”, do qual citamos um fragmento tomado também do Edital 2020:

Grupo 1 – O periódico deve atender aos requisitos do Edital – Recursos até R\$ 14.000,00; / Grupo 2 – Além de atender aos requisitos do Edital, o periódico deve possuir classificação Qualis B1 ou superior no quadriênio 2013-2016, em sua área de conhecimento principal – Recursos até R\$ 40.000,00; / Grupo 3 – Além de atender aos critérios dos Grupos 1 e 2, o periódico deve estar indexado no SciELO ou em indexador internacional de referência para a área – Recursos até R\$ 70.000,00; / Grupo 4 – Além de atender aos critérios dos Grupos 1, 2 e 3, o periódico deve estar indexado na Base Web of Science e/ou Scopus – Recursos até R\$ 120.000,00. (EDITAL 2020).¹²

Como pode ser observado, à medida que aumenta o valor do apoio vão se acrescentando condições fundamentalmente vinculadas a exigências de indexação. Esse movimento parece trazer à tona os pressupostos da política que dá sustento ao processo encampado por essa instituição, capaz de garantir o caminho “rumo à internacionalização e modernização exigidas na contemporaneidade”.

Nesse sentido, achamos importante considerar alguns aspectos a respeito de grandes empresas detentoras de fortes bases de dados e indexadores. Segundo o que consta no texto de Hamel (2021, p. 78), a empresa canadense Clarivate Analytics (antiga Thomson Reuters) tem sucursais em mais de 100 países e é a companhia mais poderosa do mundo no que diz respeito a registro, seleção de revistas científicas e avaliação de artigos. Esse conglomerado empresarial, como Hamel (2016, p. 7-8) já apontava anteriormente, é dono da base de dados Web of Science, cujos procedimentos bibliométricos principais para qualificar as revistas são o índice de citação (citation index) e o fator de impacto (impact factor); essa empresa elabora e atualiza basicamente três bancos de

¹¹ EDITAL 2020. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/wp/?page_id=4190. Acesso em: 13 jun. 2020.

¹² EDITAL 2020. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/wp/?page_id=4190. Acesso em: 13 jun. 2020.

dados centrais e um índice expandido adicional com revistas de um ranking menor – o Science Citation Index Expanded – e, também, inclui outros bancos importantes como o SciELO, que é brasileiro. Ainda de acordo com observações realizadas pelo mesmo autor, a antiga Thomson Reuters tem como concorrente a editora Elsevier, que usa procedimentos bibliométricos muito parecidos e que publica mais de 2.500 revistas científicas próprias, sendo dona da base de dados Scopus. Essas empresas entendem o inglês como a língua da ciência e trabalham para isso.

A consideração dessa série de aspectos nos leva a concluir que, para a Universidade de São Paulo, o processo de internacionalização (e seu modo de operar) se apresenta na evidência: não é objeto de definição e nem sequer é abordado do ponto de vista das políticas de linguagem e, especificamente, de línguas – algo que poderia se materializar, como veremos, mediante a constituição, por exemplo, de uma comissão de especialistas. Vemos que essa ausência, ou esse silêncio, tem consequências numa das universidades mais importantes da América Latina e joga a favor de que o “sentido universal”, segundo o qual o inglês é a língua das CES, que se normaliza e chega a se apresentar como “natural”. Interpretamos essa ausência ou silêncio como um gesto de subordinação ao processo que coloca o inglês como pressuposto e que, sobretudo, não oferece resistências e, portanto, para usar um termo chave nas demandas postas para a pesquisa na contemporaneidade, não é “inovador” – apenas se submete a um processo ideológico sem oferecer resistência e, muito menos, alternativas.

2.2 As línguas de submissão nos periódicos do Portal

Neste item, a pergunta orientadora será a seguinte: quais são as línguas indicadas para a submissão de artigos nas revistas diretamente ligadas a Universidade de São Paulo visto que essa instituição está fortemente inscrita no referido processo de internacionalização? A interrogação envolve questões de política de língua(s) dentro do universo de periódicos ligados à USP indagando, especificamente, sobre como nessas revistas a indicação aparece explicitada ou não e se, inclusive, em alguns casos, se materializa na publicação.

Foi por meio do Portal de Revistas USP que obtivemos acesso aos 188 periódicos publicados sob a responsabilidade dessa Universidade, entre junho e julho de 2019, e fazendo uso de uma listagem por “áreas do conhecimento”, conforme definida pelo próprio Portal, construímos oito tabelas para conhecermos quais eram as línguas aceitas para submissão de artigos por parte de cada revista. As áreas do conhecimento são: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes. Na coluna principal dessas tabelas registramos nosso corpus central: os fragmentos com a indicação das línguas de submissão de artigos os quais foram retirados, principalmente, das abas “sobre a revista” ou “submissão” que são comuns a todas as páginas dos periódicos vinculados ao Portal USP. Depois, abordamos esse corpus através do dispositivo teórico da Análise do Discurso de linha materialista com o intuito

de detectar as regularidades nos modos de se referir e de dizer em relação às línguas.

Apresentamos uma tabela que oferecerá uma aproximação ao corpus e uma síntese com relação às línguas de submissão, que, ao menos inicialmente, revela parte das respostas à pergunta delimitada como principal nesta pesquisa. Na tabela, registramos da esquerda para a direita: i) a área de conhecimento; ii) o número de revistas por área; iii) a quantidade de periódicos correntes (isto é, que estão ativos e, portanto, são passíveis de análise); iv) as línguas indicadas para a submissão de artigos e entre parênteses o número de revistas que designa essas línguas de modo expresso:

Tabela 1 – As línguas de submissão nas Revistas do Portal USP

Áreas do Conhecimento	Nº de Revistas por área	Revistas Correntes	Língua(s)
Ciências Agrárias	5	2	Inglês (2)
Ciências Biológicas	15	6	Português (3); Inglês (6); Espanhol (2); Francês (1)
Ciências da Saúde	25	18	Português (13); Inglês (18); Espanhol (11); Francês (1)
Ciências Exatas e da Terra	16	3	Português (1); Inglês (3)
Ciências Humanas	56	44	Português (38); Inglês (28); Espanhol (33); Francês (15); Italiano (7); Alemão (1); Castelhana (1); Outras (2)
Ciências Sociais Aplicadas	37	32	Português (24); Inglês (26); Espanhol (19); Francês (8); Galego (1) Italiano (3) Alemão (2)
Engenharias	1	1	Português (1); Inglês (1)
Linguística, Letras e Artes	33	28	Português (25); Inglês (13); Espanhol (19); Francês (11); Italiano (2); Alemão (2); Português Europeu (1); Chinês (1); Russo (1); Outras (2)
Totais:	188	134	10 línguas nomeadas

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na quarta coluna aparecem as dez línguas especificadas nas indicações para submissão das revistas consultadas. Está registrada também a existência de alguns casos em que a enumeração que aparece para designar as línguas se encerra com o sintagma “e outras” o qual ao mesmo tempo em que mostra uma abertura ao multilinguismo, nos parece especialmente indeterminado. Cabe esclarecer que, na série de enumerações presentes no quadro, o “castelhana” e o “espanhol” são interpretados como duas designações para a mesma língua; e no caso do “português” e do “português europeu” foram considerados duas línguas, levando em conta não apenas a materialidade dessas duas nomeações, mas também conclusões elaboradas no final do século passado nos estudos

sobre o “Português Brasileiro”.

Numa aproximação quantitativa, observamos o total de 10 línguas indicadas para a submissão de artigos, sendo o inglês a língua que possui indicação em todas as oito áreas, o português em 7 delas e o espanhol e o francês em 5. Notamos também que a abertura para as demais línguas se dá nas áreas de: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e, Linguística, Letras e Artes.

Passamos, neste ponto, a analisar discursivamente o corpus, nos concentrando em quais línguas são designadas e de que modo são significadas nas orientações para submissão. Em alguns casos, essas análises serão colocadas em relação com as respostas recebidas de pontuais questionários enviados às comissões editoriais de determinados periódicos, o que fizemos a partir de interrogações surgidas na interpretação do corpus.¹³ Eventualmente, será preciso recorrer ao corpo da revista para confirmar a equivalência das línguas de publicação com as indicadas nessas orientações.

Essa análise nos levou a delimitar quatro séries com relação aos 188 periódicos, sendo que em cada uma delas é possível distinguir uma linha política com relação à(s) língua(s). Essas quatro séries são compostas por: i) os periódicos nos quais opera uma identificação com as políticas dos indexadores e bases de dados citadas no segundo item deste texto e, assim, aderem ao modo como o texto de apresentação do Portal de Revistas projeta a internacionalização; ii) os que, em sua política editorial, mostram abertura a mais de uma língua; iii) os que indicam apenas o português; e iv) os que sequer indicam quais são as línguas para submissão de artigos.

A respeito da primeira série, revistas com comissões editoriais identificadas com a ideia do inglês como a língua universal da ciência, o processo não é igual em todas as oito áreas de conhecimento abordadas, e tampouco, entre as próprias revistas de cada uma delas. De modo geral, nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e de Engenharias, o inglês apareceu fortalecido e pudemos perceber sua posição de língua central. Na das Ciências Sociais Aplicadas manteve esse lugar, porém junto com a indicação de várias outras línguas (português, espanhol, francês, galego, italiano, alemão). E nas das Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes só permaneceu central em alguns casos, pois, de modo geral, tornou-se menos presente que o português e o espanhol e, deixou de ser uma das línguas indicadas por uma quantidade de vezes significativa: 26 de um total de 67 revistas das duas áreas.

Uma das regularidades encontradas nos fragmentos dessas revistas que levam à consolidação do inglês é a injunção a escrever nessa língua, que se manifesta de algumas formas:

¹³ Cabe registrar que apresentamos nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) registrado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 13349219.3.0000.5390 e recebemos aprovação do Parecer Consubstanciado. Número do Parecer: 3.460.781, aos 18 de julho de 2019.

Mediante enunciados formulados na modalidade deôntica e, inclusive, com formas lacônicas:

O manuscrito deve ser enviado apenas em inglês. (Papéis Avulsos de Zoologia (São Paulo). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paz/about/submissions>. Acesso em: 18 jul. 2019.)

Algumas vezes, inclusive, indicando equipes ou empresas especializadas em tradução:

REVISÃO PROFISSIONAL DE INGLÊS / Por favor, tenha em mente que os manuscritos aceitos (incluindo editoriais) devem ser enviados pelos autores para a empresa American Journal Experts (<https://www.aje.com>) para edição premium antes da publicação. Os manuscritos devem usar a ortografia do inglês americano. (Clinics. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/clinics/about>. Acesso em: 19 jul. 2019.)

Em casos de revistas que indicam várias línguas, mediante o encorajamento aos autores para escreverem em inglês:

Aceitamos submissões em inglês ou português, porém, encorajamos fortemente que os autores publiquem seus textos em inglês. (Revista da Biologia. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/wp/?p=2876>. Acesso em: 18 jul. 2019.)

Mediante políticas de bilinguismo com favorecimento para o inglês:

São aceitos manuscritos nos seguintes idiomas: português, espanhol e inglês. Os artigos submetidos em português ou espanhol são traduzidos por nossa revista para o inglês e publicados nos dois idiomas. Para artigos submetidos em inglês, não há tradução para o português. (Revista de Saúde Pública. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rsp/onlinesubmission>. Acesso em: 19 jul. 2019.)

Mediante uma contraposição entre língua de submissão e de publicação, que surge como interpretação possível da leitura da orientação. No caso de uma das revistas há indicação de três línguas, porém com uma observação: se o envio – por parte do interessado – não for feito em inglês, o manuscrito será substituído, no momento da publicação, por uma tradução para essa língua. Vejamos o fragmento com a respectiva orientação:

No ato da submissão on-line, o manuscrito deverá ser encaminhado à Paidéia em um dos seguintes idiomas: português, inglês ou espanhol. [...] Em caso de aprovação, os artigos serão publicados em inglês,

tanto na versão impressa como na versão on-line. Ou seja, para que seja publicado, os autores deverão providenciar a versão completa do manuscrito (tal como aprovado) para o inglês e arcar com os custos de sua tradução. **Para assegurar a qualidade e uniformidade dos textos traduzidos para o idioma inglês, esse trabalho deverá ser realizado necessariamente por um dos tradutores indicados e credenciados junto à revista.** (Revista Paidéia (Ribeirão Preto). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/onlinesubmission>. Acesso em: 13 jun. 2019. Grifos nossos.)

Ainda dentro dessas formas nas quais se materializa a injunção a escrever em inglês, por vezes aparecem especificações, tais como as que destacamos nesse fragmento da Revista Paidéia, que subordinam a autoria a um trabalho de revisão e/ou de tradução por parte de um terceiro. Desse modo, a revista parece não considerar ou não dar a cabida importância à mestria da escrita do pesquisador ou pesquisadora na produção de conhecimento numa língua específica. Opera-se, assim, na contramão do que Hagège (2013, p. 122 apud ARNOUX, 2016)¹⁴ aponta: há um vínculo profundo entre o pesquisador e sua língua, na qual possui suas próprias liberdades e suas próprias restrições cognitivas, e é justamente por isso que o pesquisador pode mais facilmente inovar pois, com conforto, pode chegar ao extremo de suas intuições. Em sua própria língua, ainda segundo essa autora, o pesquisador tem mais vantagens na argumentação devido ao modo de raciocinar e de conceituar que lhe é inerente. Consequentemente, esse domínio preciso é o que está posto em xeque quando se favorece um processo de imposição de uma língua. Nesse mesmo sentido, apontamos ainda que essa alta determinação do inglês como língua da ciência chega a atingir o que Orlandi (1996, p. 69) chama de “função-autor”: uma função da noção de sujeito da linguagem, “responsável pela organização de sentido e pela unidade do texto” que “se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”.¹⁵

Vemos que esse processo presente nas áreas abordadas na primeira série aqui delimitada, no qual predomina a injunção a escrever em inglês, está totalmente regrado: por vezes, interpela-se o autor a “escrever bem em inglês” ou, inclusive, a “escrever num bom inglês”; em outros momentos, prevê-se a figura de um par (outro cientista) cuja primeira língua é o inglês ou se antecipa a necessidade da revisão por parte de uma empresa particular sugerida com vistas a evitar a possibilidade do uso de um “inglês inadequado”.

Passamos agora à segunda das quatro séries delimitadas: periódicos com mais de uma língua para submissão. Nela, destacamos duas regularidades. A primeira relaciona-se com gestos que promovem tipos de bilinguismo e a segunda com a nomeação de pares de línguas específicos: ou o português e o espanhol, ou o português e uma das línguas de habilitação de algum dos departamentos do Curso de Letras da Faculdade

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). No primeiro caso, a política de bilinguismo mais recorrente é a que leva ao favorecimento do inglês, tal como vimos e exemplificamos com a Revista de Saúde Pública (no ponto “d”, exposto na série anterior). Para além dessa, há também propostas de bilinguismo que favorecem o português:

As línguas podem ser: inglês, espanhol, italiano ou francês (todos serão traduzidos para o português). (Comunicação & Educação. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/about/submissions>. Acesso em: 13 jun. 2019.)

E destacamos, também, um único caso em que o português e o inglês são colocados em paridade:

6. Os originais serão publicados em língua portuguesa e inglesa. Só serão aceitos trabalhos cujos autores concordem com a versão do seu artigo para a língua inglesa, a ser providenciada pela RC&F, com vistas à publicação no mesmo periódico ou, vice-versa, com a tradução de inglês para português. (Revista Contabilidade & Finanças (RC&F). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rcf/onlinesubmission>. Acesso em: 13 jun. 2019.)

Quanto à segunda regularidade da série que abordamos, salientamos que se relaciona apenas com as áreas de Ciências Sociais Aplicadas, de Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes, e com o fato de indicar determinados pares de línguas. Nessas três áreas interpretamos que a abertura para as línguas é maior, fato que nos leva a deixar de lado a centralidade ocupada pelo inglês – tal como observamos até agora – e passar a abordar propostas que incluem outros pares de línguas. As indicações do par “português-espanhol” são maioria. Já as do português com outra língua, como antecipamos, correspondem aos periódicos vinculados a programas de pós-graduação que funcionam no curso de Letras. Assim, temos 3 pares particulares de línguas para submissão: “português e francês” (revista Non Plus do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês); “italiano ou português” (Revista de Italianística da Área de Língua, Literatura e Cultura Italianas e Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas); e “chinês e português” (revista estudantil Zi Yue do Departamento de Letras Orientais).

Ainda nessa segunda série, a submissão de artigos a periódicos que estão abertos para mais de uma língua, passamos à consideração de outros aspectos que ainda julgamos relevantes. Dentre esse conjunto, nos chamou a atenção o funcionamento da Revista Latino-Americana de Enfermagem, na qual todas as publicações constavam em três línguas (português, espanhol e inglês). A política linguística que interpretamos que aí se inscreve nos pareceu diferenciada de todas as que vimos e, por isso, através de um pequeno questionário fizemos as seguintes perguntas à respectiva comissão editorial:

i) a quais razões responde essa decisão, já que imaginamos que pode ter sido definida conscientemente?; e ii) qual (quais) é (são) o(s) motivo(s) de o espanhol ser uma das línguas possíveis? Vejamos a resposta recebida:

A Revista Latino-Americana de Enfermagem é órgão oficial de divulgação científica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e do Centro Colaborador da OPS/OMS¹⁶ para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem e tem como missão publicar resultados de pesquisas científicas de enfermagem e de outras áreas de interesse para profissionais da área de saúde. Por este motivo a opção de publicar nas 3 línguas, por ser Centro Colaborador deve atender populações da América-latina e Caribe, com o espanhol, o Português, língua pátria e o Inglês, língua de comunicação global.

Como esclarecido, o motivo para a publicação nessas três línguas é o fato de essa revista ser órgão oficial de divulgação, principalmente, do Centro Colaborador da OPS e da OMS. Sabendo-se que as línguas mais utilizadas nas Américas são essas, entendemos a razão desse gesto político. Contudo, é nossa obrigação como analistas marcar que o sujeito desse discurso também parece estar tomado pelo pressuposto de que o inglês é “língua de comunicação global”, tal como se materializa no respectivo aposto. Nesse sentido, se diz algo tanto do português (“língua pátria”) quanto do inglês, mas não se coloca um aposto para o “espanhol”: essa falta parece indicar a presença (por ausência) de um pré-construído, em que se reconhece que a língua portuguesa não basta para a circulação na América Latina. Será que esse fato entra em relação com o mito segundo o qual haveria uma dificuldade que faz do português uma língua pouco acessível ao leitor hispano (SCHWARTZ, 1993) Nessa tríade, a presença do inglês instala perguntas e mostra a fragilidade do par português-espanhol na circulação de conhecimento para o âmbito – fragilidade que associamos a uma falta de investimentos em políticas linguísticas para as CES na região.

A terceira série, na qual incluímos revistas que indicam apenas o português, fez-se presente na análise das áreas Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. De certo modo, esse gesto materializa uma política linguística de produção e de circulação do conhecimento. Ao observarmos quais são os objetivos desses periódicos na aba “sobre a revista”, vemos que se concentram na circulação e no debate entre pares acadêmicos, fato que nos leva a levantar uma pequena hipótese: a língua portuguesa seria suficiente nesse intercâmbio projetado apenas no interior do espaço institucional brasileiro, como marca de um determinado momento no qual foi fundada e desenvolvida a reflexão nessas áreas dentro da Universidade de São Paulo, criada em 1934. Além disso, em alguns casos, a presença dessa língua teria a ver com as especificidades dos objetos abordados. No entanto, a ausência de outras línguas parece funcionar como marca de um apego à

¹⁶ As siglas se referem à “Organização Pan-Americana da Saúde” e à “Organização Mundial da Saúde”.

“língua nacional” do Brasil, a que ela funcione como pressuposto do diálogo projetado e, nesse sentido, assinala possíveis defasagens que devem ser analisadas com cuidado. Contraditoriamente, também contribui para marcar a necessidade de não abrir mão dessa língua na produção de determinadas formas de conhecimento, algo relevante no contexto contemporâneo.

Quanto à quarta e última série, que inclui os periódicos que não fazem registro das línguas de submissão (11 do total de 134 periódicos correntes), começaremos dizendo que essa ausência parece indicar um vazio de reflexão sobre o papel das línguas nas CES. Entre os diversos fatores a que se poderia atribuir tal vazio, faremos referência a um que consideramos central: a falta de iniciativas por parte da Universidade de São Paulo com relação a abrir a discussão a respeito de políticas linguísticas no ensino superior e na produção de conhecimento. Como exemplo, relatamos um caso bastante regular em instituições do Cone Sul nos últimos anos: a constituição de comissões de políticas linguísticas vinculadas às reitorias das universidades, formadas por especialistas capazes de acompanhar o processo de internacionalização com propostas que não se limitam a cumprir o papel de subordinar-se a um processo ideológico que naturaliza o inglês como a língua universal das CES. Esse gesto implica abrir à escuta e dar a voz à área de Humanidades que, dentro do horizonte científico contemporâneo, poderia levantar advertências e contribuir em muito para delinear políticas inovadoras.

De fato, ainda nesse sentido, no âmbito internacional e nacional, há iniciativas significativas. Mencionamos especialmente três casos: i) a convocatória “Por uma ciência e uma educação superior pública, gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural, baseadas em modelos plurilíngues de investigação e docência”, aprovada pela Assembleia Geral no XVIII Congresso Internacional da “Associação de Linguística e Filologia da América Latina” (ALFAL)¹⁷; ii) as Conclusões do Seminário “A Internacionalização das CHSSA: dimensões conceituais” que decidiu, em termos linguísticos, com relação à produção de conhecimento, “manter a via anglófona e definir estratégias para inclusão de português, espanhol e outras línguas na internacionalização”;¹⁸ e iii) as propostas de anti-ranking que, aplicadas a universidades argentinas, tornaram conhecidas as diferentes culturas científicas, estilos de circulação e combinações de interações locais, nacionais, regionais e internacionais (BEIGEL, 2018). Nesse caso, dentro de uma proposta de cooperação sul-sul e que se concentra na consideração da América Latina, cabe salientar o lugar dado ao português como língua de produção de conhecimento.

3 Considerações finais

Em nossa análise, certas áreas já mostram que consolidaram o inglês como “a” língua (principalmente as das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e de Engenharias); em compensação, as áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes parecem

investir – em muitos casos, pelas especificidades de seus objetos de estudo – em manter, cada uma, seu leque de línguas. Nesse sentido, a necessidade de refletir sobre políticas linguísticas se faz realmente imprescindível na Universidade de São Paulo, para não dar continuidade a uma posição marcada por uma espécie de filosofia espontânea (PÊCHEUX, 1988) que alicerça uma política de línguas não declarada explicitamente, a qual consiste em deixar fluir uma relação de subalternidade a respeito do inglês. O fato de essa instituição – tal como mostramos no item 2.1. deste artigo – aceitar o processo de internacionalização como algo que se apresenta na evidência e que, portanto, não é objeto de definição nem de específica apropriação a leva a se submeter, sem reflexão, à política de língua(s) implícita. No contexto geopolítico da América do Sul, a internacionalização e a questão linguística implícita deveria ser (re)pensada e, portanto, ressignificada em conjunto com as universidades da região.

Para concluir, cabe ressaltar uma marca que se fez presente em algumas revistas e, para isso, daremos o exemplo do periódico estudantil *Mecatrone*, da área de Engenharias, que faz parte do grupo de revistas em que não encontramos a indicação das línguas no site. A resposta que um dos editores nos enviou mediante o contato que fizemos por e-mail para saber quais eram as línguas (ou língua) aceita(s) para submissão mostra essa marca muito bem: “Temos artigos publicados em português e em inglês, mas **acredito que outras línguas também sejam aceitas**” (grifos nossos). O fragmento destacado parece trazer um raciocínio que espontaneamente remete a um certo bom senso: o de se abrir a outras línguas, para além do par português/inglês. A referência a “outras línguas” – presente também em fragmentos retirados de outras revistas do Portal USP – apresenta uma carga de indeterminação que não se confirma nos idiomas que aparecem na sua publicação. Aproveitamos para dizer, no entanto, que a fala espontânea registrada no fragmento citado favorece a ideia de que as línguas poderiam ser muitas ou outras o que, de fato, interpretamos como um raciocínio salutar que seria produtivo recuperar, sob um trabalho de reflexão, no campo da produção e circulação de conhecimento.

Referências

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas. In: GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho et al. (Org.) *Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística*. Brasília, DF: IPHAN, 2016. 344 p.

BEIGEL, Maria Fernanda. Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva sociedad*, mar-abr, 2018. <http://nuso.org/articulo/las-relaciones-de-poder-en-la-ciencia-mundial/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

CELADA, María Teresa. Processos de gramatização e instrumentos linguísticos. In: CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo. *Língua(s) e política. Conceitos e casos na América do Sul*, São Paulo: EDUSP. [no prelo].

GUIMARÃES, Eduardo. Semântica do Acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

HAMEL, Rainer Enrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Cadernos de Lingüística Aplicada*, v. 52. n. 2, p. 321-384, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645377>. Acesso em: 30 mar. 2019.

HAMEL, Rainer Enrique. Los flujos del imperio. La construcción del monopolio del inglés en el campo de las ciencias y la educación superior - Alternativas desde América Latina, México: manuscrito, 2016. Disponível em: <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/Hamel-2016-Los-flujos-del-imperio.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

HAMEL, Rainer Enrique. Política del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior en América Latina. Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil, 2021. p. 73-99. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/98>. Acesso em: 09 mai. 2021.

HELENE, André Frazão. O papel da produção em língua inglesa na área de ciências biológicas. As línguas na produção de conhecimento científico e na educação superior (Org.), Programa de pós-graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana. FFLCH. USP. 2017. Disponível em: <http://fflch.usp.br/464>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ROSA, Larissa da Silva. As línguas de submissão (e de publicação) nos periódicos do Portal de Revistas USP. Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH. USP. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Autoria e interpretação. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996. p.69.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 7-10.

ORLANDI, Eni. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em aberto*, v. 14, n. 61, 1994.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2004, v. 19, n. 54, p.5-22.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. [original em francês: *Les vérités de la Palice*. 1975].

SCHWARTZ, Jorge. ¡Abajo Tordesillas! *ReEista Casa de las Américas*, n. 191, p. 26-35, abr-jun. 1993.



PANORAMA SOBRE OS PROJETOS DE LEIS PARA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NAS REDES DE ENSINO ESTADUAIS (2017-2020)

Ayrton Ribeiro de Souza¹

Resumo: Após a revogação da Lei Federal Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”) pela Lei Nº 13.415 (Lei do Novo Ensino Médio) em 26 de fevereiro de 2017, as comunidades escolares se mobilizaram pela manutenção da oferta do espanhol em seus respectivos estados. O presente artigo visa analisar os projetos de lei que propõem a implantação do ensino da língua espanhola nos currículos das redes de ensino nas Assembleias Legislativas de dezesseis estados brasileiros (Alagoas, Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Minas Gerais, Piauí, Pará, Ceará, Goiás, Amazonas, Paraná e Bahia). De forma geral, os projetos representam uma iniciativa de resistência por parte das comunidades escolares e universitárias brasileiras em prol de uma política educacional plurilíngue no Brasil, em contraste com um cenário que privilegia a oferta exclusiva do inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de espanhol como língua estrangeira; Língua Espanhola; Legislação Educacional.

Resumen: Tras la revocación de la Ley Federal Nº 11.161/2005 (“Ley del Español”) por la Ley Nº 13.415 (nueva Ley de la enseñanza secundaria) en 26 de febrero de 2017, diversas comunidades escolares se movilizaron por la mantención de la oferta del español en los estados brasileños. El presente artículo busca analizar los proyectos de ley que proponen la implantación de la enseñanza de la lengua española en los currículos de las redes de educación en las Asambleas Legislativas de dieciséis estados (Alagoas, Paraíba, Rondonia, Rio Grande do Sul, Sao Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Minas Gerais, Piauí, Pará, Ceará, Goiás, Amazonas, Paraná y Bahia). En general, ellos representan una iniciativa de resistencia por parte de las comunidades escolares y universitarias brasileñas en favor de una política educativa plurilingüe, en contraposición a un contexto que privilegia la oferta exclusiva del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo brasileño.

Palabras clave: Enseñanza de español como lengua extranjera; Lengua Española; Legislación Educativa.

Introdução

Os onze anos em que a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), conhecida como “Lei do Espanhol”, esteve em vigor foram suficientes para que alguns estados da federação adaptassem seus currículos escolares de forma a incluir a oferta de espanhol em suas grades regulares. Durante este tempo, houve também um notável crescimento da oferta de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol que tem formado professores habilitados para suprir a demanda de profissionais que a lei gerou durante sua vigência. Alguns estados, como o Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraíba,

Rondônia e Minas Gerais, haviam realizado concursos públicos referentes à contratação de professores de espanhol, sendo o Rio de Janeiro o primeiro deles a fazê-lo, já em 1985 (FREITAS, 2011, p. 11). Todos estes resultados concretizados para a implantação do espanhol na rede pública destes estados foram colocados em risco com a revogação da “Lei do Espanhol” em setembro de 2016.

De forma a preservar uma realidade em que o espanhol estava devidamente incluído em suas grades curriculares, no caso de alguns estados, ou com a intenção de tornar efetiva sua inclusão, sem prejuízo da oferta da língua inglesa que a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como Reforma do Ensino Médio, tornara obrigatória, e com a possibilidade aberta pelo parágrafo 4º do artigo 3º da mesma Lei para ofertar outras línguas estrangeiras, as assembleias legislativas estaduais passaram a contemplar projetos de lei (ou até de emenda constitucional, nos casos do Rio Grande do Sul e Pará) com o objetivo de oferecer o espanhol em suas redes de ensino. Na data em que este artigo foi escrito, sete estados brasileiros possuem projetos em tramitação sobre a inclusão da língua espanhola nos currículos da Educação Básica. Em quatro já foram aprovados, e três estados tiveram seus projetos arquivados. Há ainda três estados (Rio de Janeiro, Paraná e Amazonas) que possuem leis sobre o ensino do espanhol anteriores à revogação da Lei Nº 11.161/2005 pela Medida Provisória Nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida em Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). A metodologia aqui utilizada inclui uma revisão bibliográfica das produções que versam sobre a inclusão da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, tais como Freitas (2011), Cruz (2016) e Paulino (2019). Contudo, principalmente, se vale da consulta às fontes primárias, a saber: leis, projetos de leis e emendas constitucionais disponíveis nas páginas virtuais de cada assembleia legislativa dos estados aqui apresentados. Ressalte-se, também, que pode haver mais estados onde tramitam projetos de leis sobre a implantação do espanhol na rede de ensino, porém que não foram identificados através dos portais oficiais.

Por fim, é importante destacar que, devido ao recorte temporal utilizado (2017-2020), o presente artigo não contempla os antecedentes históricos sobre a presença da língua espanhola nas diversas legislações educativas, de âmbito nacional ou estaduais. Para a pesquisa sobre períodos anteriores, recomenda-se fontes como Celada e González (2000), Picanço (2003), Soto (2004), Daher (2006), Paraquett (2006), Freitas, Barreto e Maresma (2006), Freitas e Barreto (2007; 2008), Freitas, Barreto e Vargens (2009), Laseca (2008) e Rodrigues (2010).²

A luta pelo ensino do espanhol em dezesseis estados brasileiros

A relação dos estados e seus respectivos projetos de lei, emendas constitucionais

² A presente pesquisa é parte integrante do meu projeto mais amplo de tese de doutorado atualmente em desenvolvimento, na qual é analisada a presença do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro em outros períodos.

ou leis referentes à inclusão do espanhol na rede estadual de ensino é apresentada por meio do quadro a seguir.

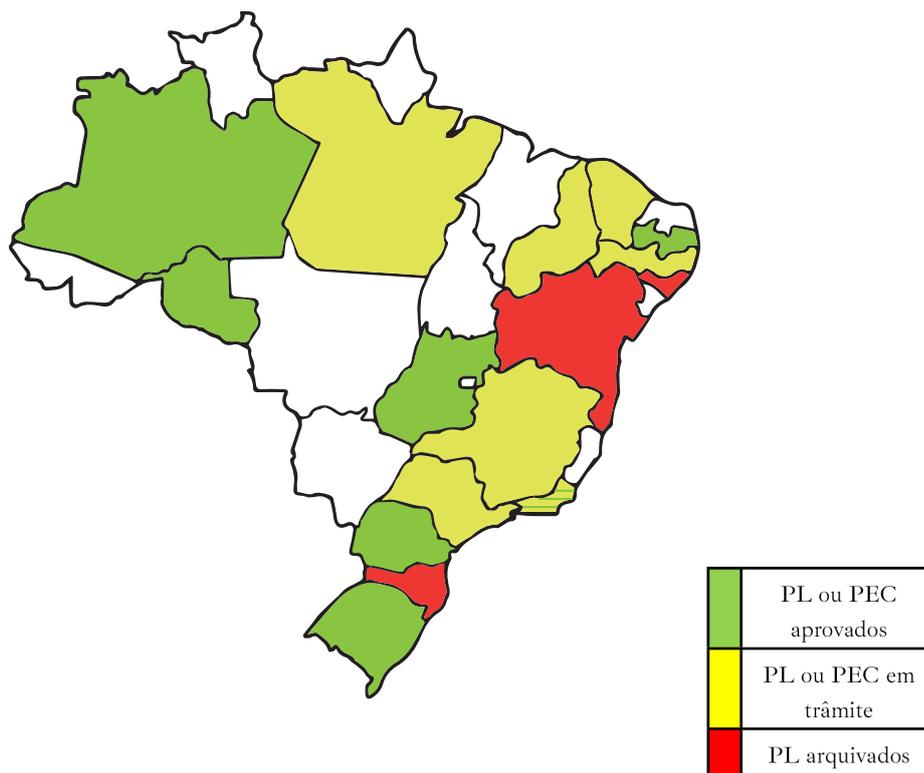
Quadro 1 – Propostas relativas ao ensino do espanhol nas Assembleias Legislativas Estaduais

Estado	Objeto	Número mínimo de horas semanais	N ^a do Projeto, Lei ou Emenda Constitucional	Situação
Alagoas	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio	1	Projeto de Lei N ^o 451/2017	Arquivado
Paraíba	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	1	Lei N ^o 11.191, de 29 de agosto de 2018	Aprovado
Rondônia	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	1	Lei N ^o 4.394, de 10 de outubro de 2018	Aprovado
Rio Grande do Sul	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio	Não especificado	PEC 270/2018, transformada em Emenda Constitucional N ^o 74/2018	Aprovado
São Paulo	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	2	Projeto de Lei N ^o 446 / 2018	Em trâmite
Rio de Janeiro	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio Obrigatoriedade da oferta do espanhol em primeiro e segundo graus	2	Projeto de Lei N ^o 4.490/2018; PEC 53/2017; Lei N ^o 2447, de 16 de outubro de 1995; Constituição Estadual (Art. 317, §3 ^o).	Em trâmite: PL 4.490/2018 e PEC 53/2017
Santa Catarina	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio	2	Projeto Lei N ^o 23.8/2019, apensado ao Projeto Lei Complementar N ^o 025.2/2018	Rejeitado e arquivado

Pernambuco	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	1	Projeto de Lei Nº 235/2019	Em trâmite
Minas Gerais	Obrigatoriedade da oferta do espanhol nas unidades em que houver profissionais habilitados a lecioná-la. Facultativa no Ensino Fundamental	Não especificado	Projeto de Lei Nº 1.064/2019	Em trâmite
Piauí	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	2	Projeto de Lei Nº 116/2019	Em trâmite
Pará	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental II e Médio	Não especificado	Projeto de Emenda Constitucional PEC 11/2019	Em trâmite
Ceará	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio	2	Projeto de Lei Nº 540/2019	Em trâmite
Goiás	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio	Não especificado	Projeto de Lei Complementar Nº05/2019	Aprovado
Paraná	Poder Executivo fica autorizado a incluir o ensino das disciplinas Inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6ª a 8ª séries das Escolas Públicas	Não especificado	Lei Nº11.574/1996 e Lei Nº13.155/2001	Aprovadas
Amazonas	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio	Não especificado	Lei Nº 152/2013	Aprovado
Bahia	Obrigatoriedade da oferta do espanhol e do inglês no Ensino Fundamental e Médio	2	Projeto de Lei Nº14.451/2005	Arquivado

Fonte: Elaboração própria a partir dos sistemas de consulta das Assembleias Legislativas estaduais.

Figura 1 – Propostas relativas ao ensino do espanhol nas Assembleias Legislativas Estaduais



Fonte: Elaboração própria.

Considerando-se a especificidade dos sistemas educativos de cada estado brasileiro, bem como a demanda e os recursos para a oferta do espanhol em suas redes de ensino, é possível observar algumas semelhanças e diferenças presentes nos projetos de lei em questão, tanto no tocante aos textos das proposições, às justificativas utilizadas e aos percursos processuais pelos quais passaram. Como se observa a partir das informações do quadro anterior, ordenado pela ordem de apresentação dos projetos nas respectivas Assembleias Legislativas, o caso do Rio Grande do Sul destoa por ser o único em que a implantação do espanhol nas escolas públicas se deu não por um projeto de lei, mas sim através de uma Emenda à Constituição do estado, aprovada por unanimidade pelos deputados daquele estado. Nos estados do Pará e Rio de Janeiro, a proposta de implantação do espanhol também é via Proposta de Emenda Constitucional, mas estas ainda se encontram em trâmite.

Poucos meses após a promulgação da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que revogou a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol nas escolas públicas brasileiras de ensino médio, Alagoas foi o primeiro estado a considerar um projeto de lei sobre a implantação desta disciplina em sua grade curricular. Trata-se do Projeto de Lei Nº 451 apresentado em 9 de junho de 2017 pelo deputado Ronaldo Medeiros (MDB),³ em articulação com a Associação de Professores do Estado de Alagoas. O texto é composto por seis artigos, constando que: assegura a oferta do espanhol na rede de ensino público juntamente com o inglês; a disciplina deve ser oferecida nos três

anos do Ensino Médio com uma carga de uma hora semanal; estabelece o requisito de Licenciatura em Letras-Espanhol para os professores desta disciplina; o prazo de noventa dias a partir da aprovação da lei para que os estabelecimentos adequassem seus currículos; e o chamamento de concurso público para provimento das vagas advindas desta inclusão no prazo de 180 dias após a aprovação da lei (ALAGOAS, 2017).

A justificativa do projeto se pautou, entre outros pontos: na importância do conhecimento do espanhol para a ampliação dos horizontes culturais, sociais e acadêmicos dos alunos; na presença internacional da língua espanhola, mesmo em países onde não é a língua oficial; no entendimento da interculturalidade que o ensino desta língua propicia; na ampliação das interações sociais em um mundo digital; no fomento ao pluralismo linguístico no estado; e na ampliação dos processos cognitivos dos alunos.

Segundo os registros da tramitação do PL 451/2017 no portal da Assembleia Legislativa de Alagoas, durante quase dois anos o PL tramitou internamente na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, sem nunca receber um parecer final desta comissão. Com a mudança de legislatura em 2019, o PL acabou arquivado, de acordo com o Artigo 173 do Regimento Interno daquela casa.

A Paraíba foi o primeiro estado bem-sucedido na implantação do ensino do espanhol em sua rede pública após a revogação da “Lei do Espanhol”, com a promulgação da Lei Estadual Nº 11.191 em 29 de agosto de 2018. O texto se assemelha ao apresentado na Assembleia Legislativa de Alagoas, sendo também composto por seis artigos com os mesmos conteúdos daquele. Diferencia-se, contudo, por não especificar um prazo para contratação de professores e adequação das grades curriculares, estabelecendo apenas que “o Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino” e que “os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019” (PARAÍBA, 2018).

Aqui, é preciso destacar o papel de fundamental importância exercido pela articulação e esforços dos professores de espanhol da Paraíba, representados pela Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB), em todas as etapas de elaboração, tramitação e aprovação do projeto de lei na Assembleia Legislativa daquele estado. Assim, com os efeitos nocivos para o ensino do espanhol e para a profissão de professor desta disciplina, resultantes da Lei do Novo do Ensino Médio (Lei Nº 13.425/2017) e a revogação da Lei do Espanhol (Lei Nº 11.161/2005), e a partir do contato de professores da APEEPB com o deputado Anísio Maia (PT) em agosto daquele mesmo ano, procedeu-se para a elaboração do projeto de lei que visasse a implantação do espanhol em todas as escolas da rede de ensino da Paraíba. Tiveram ainda como precedente importante a aprovação da primeira lei municipal para implantação do espanhol de Areial (PB) em 2017, por iniciativa popular impulsionada pelo professor Jair Ibiapino, presidente da APEEPB no período 2018-2020 (PAULINO, 2019, p. 99).

A participação da APEEPB foi determinante ao longo de todo o processo legis-

lativo. É importante frisar que mesmo durante a vigência da Lei N° 11.161/2005, sua implementação nunca foi totalmente cumprida na Paraíba (PAULINO, 2019, p. 113). Esse fato demonstra a importância de que os setores interessados, professores, alunos e a comunidade em geral; se mobilizassem em prol da manutenção, expansão e valorização do espanhol na rede de ensino estadual após a revogação. Em outras palavras, como aponta Neide Teresinha Maia González (2009, p. 31):

[...] no es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio.

Os professores e membros da APEEPB, foram essenciais na própria elaboração do texto do Projeto de Lei N° 1.509/17. Antes de apresentar o projeto na Assembleia, realizou-se uma audiência pública em julho de 2017 sobre sua relevância e conteúdo. Uma vez elaborado, o projeto foi apresentado na Assembleia Legislativa pelo deputado Anísio Maia (PT) em agosto de 2017. A partir daí, o projeto tramitou pela Comissão de Constituição e Justiça e pela Comissão de Educação daquela casa, sendo aprovado em ambas e aguardando a votação em Plenário. A votação aconteceria no dia 20 de junho de 2018, mas os membros da APEEPB só foram informados no dia anterior. Ainda assim, a associação mobilizou os membros de todo o estado da Paraíba e marcaram presença na Assembleia Legislativa em João Pessoa, onde o projeto foi aprovado por unanimidade.

Apesar desta aprovação pelo plenário da Assembleia Legislativa, o então governador da Paraíba (Ricardo Coutinho – PSB) vetou o projeto, afirmando que este era inconstitucional. Caberia então à Assembleia Legislativa, que poderia manter ou derrubar o veto do governador. Aqui, novamente, é importante ressaltar a importância da mobilização e pressão por parte da APEEPB.

Podemos concluir que a primeira “Lei do Espanhol” estadual aprovada após a revogação da lei federal só se concretizou a partir da iniciativa e mobilização da comunidade que compunha a APEEPB. A elaboração cuidadosa do projeto de lei da Paraíba permitiu que seu texto fosse utilizado como base para propostas semelhantes em outros estados, como Rondônia, São Paulo e Minas Gerais, constituindo assim um precedente bem-sucedido de inclusão e valorização do espanhol no sistema educativo de alguns estados.

Rondônia foi o estado em que foi apresentado um projeto de lei para a implantação do ensino do espanhol no Ensino Básico que também foi aprovado e foi transformado na Lei N° 4.394 de 10 de outubro de 2018. Por iniciativa da Associação de Professores de Espanhol de Rondônia (APERRO) e apresentada pelo deputado Anderson do Singeperon (PROS), a Lei apresenta sete artigos de conteúdo semelhante aos apresentados nas assembleias legislativas de Paraíba e Alagoas. Na justificati-

va do projeto, os propositores ressaltam a importância do ensino do idioma espanhol em Rondônia chamando particular atenção para sua localização geográfica, que compartilha uma fronteira de 3400 km com um vizinho de língua espanhola, a Bolívia (RONDÔNIA, 2018). Além disso, menciona também o pertencimento do Brasil ao MERCOSUL, sendo o único país do bloco que não possui o espanhol como idioma oficial. Neste sentido, cita a passagem referente a línguas estrangeiras dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) do Ministério da Educação onde se expõe que:

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (RONDÔNIA, 2018).

Ainda na justificativa do projeto, os propositores afirmavam que a aprovação da Lei não implicava aumento na folha de pagamento do Estado de Rondônia, uma vez que, em decorrência da Lei Nº 11.161/2005, o estado havia se adequado à inclusão do espanhol no currículo estadual e realizado concursos públicos para professores específicos para a nova disciplina, os quais já se encontravam empossados e em exercício no momento da revogação da mencionada “Lei do Espanhol”. Percebe-se assim que, no caso de Rondônia, a lei estadual representa não uma inclusão, mas sim a manutenção do ensino do espanhol na rede pública. A justificativa criticou o retrocesso que a Lei do Novo Ensino Médio representou para o ensino do espanhol, nos seguintes termos:

A revogação da Lei que tornava o ensino do Espanhol obrigatório, Lei nº 11.161/2005, feriu a todos os professores formadores, professores em atuação na educação básica, estudantes de licenciaturas, em especial os do curso de Espanhol. Toda produção e dedicação de professores na pesquisa, ensino e extensão estão em risco. As expectativas de nossos estudantes de Letras-Espanhol estão certamente afetadas. A ruptura neste processo é uma ruptura com a nossa identidade latino-americana. (RONDÔNIA, 2018).

A defesa da oferta do ensino do espanhol no Rio Grande do Sul é emblemática primeiro pelo estado ter originado o movimento *Fica Espanhol*, organizado por professores e alunos de espanhol de instituições federais de ensino superior gaúchas, em reação a revogação da “Lei do Espanhol” pela reforma do Ensino Médio. Em segundo lugar, o processo legislativo que implantou o espanhol na rede pública não se deu através de um projeto de lei ordinária tal como tem se dado nos demais estados, mas sim por uma Emenda à Constituição estadual (assim como já havia no Rio de Janeiro, desde a promulgação da Constituição, por ação direta da APEERJ à época), sendo aprovada por unanimidade pelos deputados estaduais.

O movimento *Fica Espanhol* surgiu a partir do grupo formado por docentes em Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto com outros das Universidades Federais de Santa Maria, Pelotas, Rio Grande, Unipampa, Federal da Fronteira Sul, dos Institutos Federais e do Colégio de Aplicação da UFRGS. Depois de buscarem sem sucesso o apoio de senadores e deputados federais para a revogação da Lei do Novo Ensino Médio, o grupo ganhou a atenção da deputada estadual Juliana Brizola (PDT). Em março de 2018, a deputada apresentou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 270/2018 determinando que o ensino do idioma conste como disciplina de oferta obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, mas sendo optativa para o aluno.

Com relação à forma da proposição tramitada e finalmente aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul visando a implantação do espanhol na rede pública de ensino, destaca-se o fato de que foi através da Emenda Constitucional Nº 270/2108. De autoria da deputada Juliana Brizola (PDT) e mais 36 deputados, a Proposta de Emenda Constitucional foi aprovada naquela casa em 3 de outubro de 2018 pela unanimidade dos votos a favor. Seu texto inclui um parágrafo ao artigo 209 da Constituição estadual instituindo a oferta obrigatória do idioma espanhol nos níveis fundamental e médio na rede pública de ensino daquele estado. O texto na íntegra da Emenda Constitucional nº 270/2018 e atualmente em vigor é o seguinte:

Art. 1º. Fica acrescentado o § 3º ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação:

“Art. 209.
 § 3º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.”
 Art. 2º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação (RIO GRANDE DO SUL 2018).

O impacto da legislação gaúcha pode ser considerado ainda mais permanente do que a dos demais estados que implantaram a obrigatoriedade da oferta do espanhol por consolidá-lo na carta magna do estado, sendo superior às leis ordinárias e necessitando uma maioria de votos qualificada e com quórum mínimo para ser alterada. Novamente, é importante lembrar que o Rio de Janeiro também possui artigo semelhante em sua Constituição estadual, como veremos adiante.

Quanto à justificativa da PEC 270/2018, o projeto gaúcho apresentou a relevância da (re)implantação da obrigatoriedade da oferta do espanhol tanto pelo viés educacional como pelo viés econômico. A justificativa apontou que, com a promulgação da Lei Nº 11.161/2005, muitos cursos e licenciaturas de Letras Espanhol foram criados nas instituições de ensino superior do estado, visando suprir a demanda por professores de espanhol que a lei produzira. São citados especificamente as novas universidades e

institutos federais que foram criados neste período, que já ofereciam os cursos de Letras Espanhol: Unipampa, Universidade da Fronteira Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul campus Restinga, entre outras. Destacou-se também a incorporação de centenas de professores de espanhol na rede pública de ensino do estado no período em que a Lei do Espanhol esteve em vigor (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Em relação à justificativa do valor econômico do idioma espanhol, o projeto sintetizou alguns motivos concretos que fazem do ensino deste idioma especialmente importante para o Rio Grande do Sul:

O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial;
O Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois desses sete países;
O Estado do Rio Grande do Sul tem cerca de 27 cidades que fazem fronteira com o Uruguai e com a Argentina;
O espanhol é língua oficial em 21 países;
O espanhol é, em termos demográficos, a segunda língua mais falada no mundo (5,85% da população mundial), ficando apenas atrás do mandarim (14,1% da população mundial);
O espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais;
As línguas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Destacou-se, ainda, o fato de que dos dez países que mais importam produtos do Rio Grande do Sul, quatro possuem o espanhol como língua oficial:

Quadro 2 - Países de destino das exportações do Rio Grande do Sul (2018)

COLOCAÇÃO	PAÍS	LÍNGUA
1º	China	Chinês (Mandarim)
2º	Argentina	Espanhol
3º	Estados Unidos	Inglês
4º	Chile	Espanhol
5º	Paraguai	Espanhol
6º	Rússia	Russo
7º	Coreia do Sul	Coreano
8º	Bélgica	Holandês / Francês
9º	Uruguai	Espanhol
10º	Alemanha	Alemão

Fonte: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, PEC 270/2018.

A partir do quadro anterior é possível perceber a importância dos países do MERCOSUL para as relações comerciais do Rio Grande do Sul. Neste sentido, o ensino do espanhol nas escolas do estado é assim relacionado na justificativa da proposta de emenda à Constituição estadual:

Por último, ao apresentar aos meus pares o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial para a língua espanhola, em virtude da fronteira e, conseqüentemente, da proximidade com a Argentina e o Uruguai, das relações estabelecidas através do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, reafirmo a defesa da ampliação de nosso sistema de ensino de forma cada vez mais inclusiva e plural, com escuta atenta das demandas da comunidade escolar, da forma mais democrática possível (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

O caso do estado de São Paulo se diferencia dos anteriores pois nele a Lei Nº 11.161/2005 não havia sido implementada em sua totalidade no prazo de cinco anos previsto pela Lei. Até agosto de 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ainda não havia convocado concurso público para prover as escolas dos professores necessários para a nova disciplina. Sobre a atuação da Secretaria no sentido de implementação da Lei e sobre os estudos realizados para definir a quantidade de professores de espanhol necessários, Edilson da Silva Cruz (2016) aponta que:

A Comissão de especialistas endereçou uma Carta à SEE em 5 de dezembro de 2006, com o intuito de esclarecer qual a verdadeira demanda por docentes de espanhol no estado de São Paulo “para poder dimensionar corretamente o alcance do conjunto de medidas e para garantir o bom desenvolvimento dos projetos”. A resposta da SEE, encaminhada em 27 de janeiro de 2007, trazia dados referentes à quantidade de escolas de ensinos fundamental e médio, o oferecimento de espanhol nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do estado e a formação dos professores aí atuantes. A partir destes dados, a comissão de especialistas pôde dimensionar algumas propostas: considerando as 3.769 escolas de Ensino Médio, nas quais atuavam 18.098 docentes, calculou-se que, caso o espanhol fosse incluído na grade nos três anos do Ensino Médio com a carga horária de duas aulas semanais, seriam necessários formar não mais que 9.000 docentes até 2010 sendo que, naquele momento, 1.441 docentes habilitados em espanhol atuavam na rede estadual, seja nos Centros de Línguas, ou ministrando aulas de outras disciplinas. (CRUZ, 2016, p. 129).

A revogação da “Lei do Espanhol” em 2016 provocou, também no estado de São Paulo, a reação da comunidade escolar e de professores de espanhol que se mobilizaram em torno do movimento *Fica Espanhol* (também presente em outros estados). Neste cenário, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), com o apoio da deputada estadual Leci Brandão (PCdoB), apresentaram à Assembleia Legislativa em 26 de junho de 2018 o Projeto de Lei Nº 446/2018 que

prevê a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa. É preciso aqui destacar o papel que a APEESP desempenhou nos encaminhamentos deste projeto, que já estava em contato com a deputada mesmo antes da revogação da “Lei do Espanhol” (LIMA, 2018, p. 72).

O texto do projeto contém sete artigos que se assemelham em sua forma e conteúdo àqueles apresentados nas assembleias legislativas de Paraíba e Rondônia (ambos aprovados em agosto e outubro de 2018, respectivamente). A novidade do projeto paulista consiste, no entanto, na carga horária semanal para a oferta obrigatória da Língua Espanhola (ainda que facultativa para o aluno). As “Leis do Espanhol” da Paraíba e Rondônia estabeleceram a obrigatoriedade da oferta do espanhol com carga horária de uma hora-aula por semana, em cada ano do Ensino Médio. Já o Artigo 1º, parágrafo 3º, do PL 446/2018 que tramita na Assembleia Legislativa de São Paulo, prevê a oferta da disciplina com, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanais em cada ano letivo (SÃO PAULO, 2018).

A justificativa do projeto apresentado à Assembleia Legislativa faz uma pertinente retrospectiva dos vieses pelo qual passou a disciplina Língua Espanhola no sistema educativo brasileiro desde a Reforma Capanema (1942), passando pelas LDBs de 1961, 1971 e 1996, até a aprovação e vigência da Lei Nº 11.161/2005 e sua revogação pela MP 746/2016 e pela Lei Nº 13.451/2017. O texto explica que a obrigatoriedade apenas do inglês nas escolas brasileiras prejudica os valores do plurilinguismo, tão importantes para a sociedade brasileira atual, onde o conhecimento de diversas línguas é não apenas uma demanda do mercado de trabalho como também um elemento essencial para o diálogo com as grandes comunidades de imigrantes do País (SÃO PAULO, 2018).

Quanto à presença de imigrantes, o projeto de lei paulista apresenta dados do Sistema Nacional de Cadastramento e Registro de Estrangeiros (2017), produzidos pela Polícia Federal e colhidos pela APEESP, onde se verifica que do total de imigrantes no Brasil mais da metade (51,6%) se encontra no estado de São Paulo, com a maioria destes (65,5% ou 368.188) localizados principalmente na capital paulista. Segundo estimativas do Consulado da Bolívia em São Paulo, existem cerca de 100 mil bolivianos (documentados e não-documentados) vivendo atualmente no estado.

A justificativa do projeto apresenta ainda a importante informação sobre a escolha do espanhol como disciplina de língua estrangeira pela maioria dos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De forma concisa, este ponto é assim exposto na justificativa do PL:

Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem

o Espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem Inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Espanhol é de 34%. Desta forma, além dos motivos elencados anteriormente, esse dado nos mostra a importância do investimento em uma educação plurilinguística e conforme os anseios e necessidades da nossa sociedade (SÃO PAULO, 2018).

O PL faz ainda se refere a necessidade do ensino do espanhol no Brasil, em geral, e no estado de São Paulo, em particular, em função da integração latino-americana. Neste sentido, menciona o papel exercido pelo MERCOSUL, e os compromissos assumidos pelo Brasil em seu tratado constitutivo e Protocolo de Intenções de promover o conhecimento da língua e cultura dos demais estados membros. Não obstante, o PL reforça em sua justificativa o papel crucial da integração latino-americana para a política externa brasileira, conforme estabelece em seu Artigo 4º, parágrafo único: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (SÃO PAULO, 2018).

Sobre a tramitação do PL 446/2018, é possível observar pelo portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo que esse recebeu o parecer favorável do relator da Comissão de Constituição, Justiça e Redação (CCJR), Deputado Fernando Cury (Partido Cidadania), e esse foi então aprovado por dita comissão na data de 23 de outubro de 2018. O conteúdo do parecer ressalta a importância do ensino do espanhol no Brasil devido à sua localização geográfica, rodeado por países de língua espanhola, e também pelas oportunidades laborais que o conhecimento dessa língua representa para os alunos do Ensino Médio paulista. Reconhecendo a relevância do projeto, o parecer aprovado pela CCJR concluiu que não há impedimento jurídico ou constitucional para a continuidade de seu trâmite. A partir de então, o PL foi então distribuído à Comissão de Educação e Cultura onde recebeu voto favorável do relator deputado Carlos Giannazi (PSOL). No entanto, o projeto encontra-se fora de pauta desde 16 de outubro de 2019, após pedido de vista do deputado Mauro Bragato (PSDB).

No Rio de Janeiro, os deputados estaduais Waldeck Carneiro (PT) – também autor da PEC 53/2017 – e Tia Ju (PRB), apresentaram na Assembleia Legislativa do estado o Projeto de Lei Nº 4.490 em 23 de novembro de 2018. Este projeto não cria uma nova Lei visando o ensino obrigatório do espanhol no sistema educativo do estado, mas altera a redação do Artigo 21 da Lei Nº 4.528/2005 sobre a oferta de línguas estrangeiras na rede de ensino. Por diferenciar-se na forma dos projetos de lei até aqui apresentados, reproduzimos a íntegra de seu texto a seguir:

Art. 1º - O Art. 21 da Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21 – [...]:

RESOLVE:

V – na parte diversificada, será incluído, a partir do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental, o ensino obrigatório de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna;

VI - na parte diversificada, serão incluídas, obrigatoriamente, ao longo de todos os anos do ensino médio, duas línguas estrangeiras modernas, sendo a língua inglesa de caráter obrigatório e a língua espanhola dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna, nos termos do § 3º do Art. 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro.

a) A disciplina Língua Espanhola terá carga horária de, no mínimo, duas horas-aula semanais, em cada ano letivo.

b) As aulas de Língua Espanhola serão ministradas no horário regular do turno escolar.

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação (RIO DE JANEIRO, 2018).

Se aprovada, a lei do Rio de Janeiro, que já incluía o espanhol, altera a legislação estadual de forma a oferecer duas línguas estrangeiras modernas na parte diversificada do currículo do Ensino Médio, sendo a Língua Inglesa de caráter obrigatório (tal como estabelece a Lei do novo Ensino Médio), e a Língua Espanhola “dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna”. Esta fórmula permitirá que as escolas fluminenses ofereçam, além da Língua Inglesa também a Língua Espanhola, sem prejuízo da escolha de outras línguas estrangeiras modernas, uma vez que o texto deixa claro que a oferta do espanhol como segunda língua será de caráter “preferencial”. Tal abertura aos centros escolares representa, além da ampliação dos horizontes linguísticos dos alunos, que ganham a oferta de uma segunda língua em horário regular, também uma forma respeitosa de não excluir a possibilidade de oferta de outras línguas modernas que não sejam o espanhol, reconhecendo também sua importância e mantendo abertas as portas a uma política plurilíngue no estado.

Na data de 30 de julho de 2019, a Comissão de Constituição e Justiça votou, por unanimidade, pela aprovação do parecer do relator deputado Luiz Paulo (PSDB) sobre a constitucionalidade do projeto. O parecer em questão entende a importância da oferta da Língua Espanhola como um elemento para o cumprimento da Constituição Federal é competente aos estados, nos seguintes termos:

O projeto de lei em análise ressalta que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração da América Latina, preceito que consta no parágrafo único do artigo 4º da Constituição Federal, no capítulo dos Princípios Fundamentais.

O projeto é deveras oportuno e encontra amparo no artigo 24, inciso IX da Constituição Federal.

Art. 24 - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...]

IX-educação, cultura e desporto.

Diante do exposto, apresento parecer ao Projeto de Lei nº 4490/2018, PELA CONSTITUCIONALIDADE.

É importante ressaltar que o parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça da ALERJ tomou como base o referido Artigo 4º, parágrafo único, da Constituição Federal como elemento decisivo para sua aprovação. Este ponto é também apresentado como relevante nas justificativas dos projetos de lei de São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco e Ceará. A declaração expressa no parecer do Rio de Janeiro sobre esta relação de constitucionalidade e o caráter decisivo que tomou para sua aprovação pode gerar um precedente para a interpretação dos projetos de lei sobre a Língua Espanhola que tramitam (e outros que podem ser apresentados no futuro) nas assembleias legislativas de outros estados.

Seguindo para a Comissão de Educação, o projeto recebeu parecer favorável do relator deputado Flávio Serafini (PSOL) em 14 de agosto de 2019, sendo esse aprovado por esta Comissão em votação de 28 de agosto de 2019. O projeto deveria então ser votado na Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa no dia 3 de outubro de 2019, mas foi retirado da ordem do dia. Este é o último evento registrado na tramitação do projeto disponível no portal da ALERJ.

É importante destacar, ainda, que o Rio de Janeiro foi o primeiro estado a aprovar uma Lei estadual que torna obrigatória a inclusão da Língua Espanhola no currículo escolar (Lei Nº 2447, de 16 de outubro de 1995). Além do Projeto de Lei aqui apresentado, também tramita na Assembleia Legislativa do Estado a PEC 53/2017 (também de autoria do deputado Waldeck Carneiro).⁴

No estado de Santa Catarina, apesar da vizinhança com a Argentina e proximidade com Paraguai e Uruguai, todos países hispanofalantes e membros plenos do MERCOSUL, da grande quantidade de turistas oriundos de países de língua espanhola recebidos todos os anos, além dos conhecidos benefícios do conhecimento do idioma

⁴ Por sua relevância, reproduzimos a seguir o texto desta PEC: Art. 1º: Fica alterado o artigo 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, que passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 317: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental e o ensino médio, em complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos.” § 1º: [...]. § 2º: [...]. § 3º: A Língua Espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todos os anos do ensino médio da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República, em seu artigo 4º, parágrafo único. § 4º: Serão introduzidas, como disciplinas obrigatórias, em todos os anos do ensino médio, das redes pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, as disciplinas de Sociologia e de Filosofia. § 5º: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular Arte, de caráter obrigatório, a ser assegurado em todos os anos do ensino médio, nas redes pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro.” Art. 2º - Esta Emenda Constitucional entrará em vigor na data de sua publicação (RIO DE JANEIRO 2017).

espanhol, o Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2018 que estabelecia a oferta da disciplina Língua Espanhola juntamente com o inglês nas escolas do estado foi rejeitado pelo relator da Comissão de Constituição e Justiça, deputado Coronel Mocellin (PSL). O relator solicitou diligência à Secretaria de Educação daquele estado e a resposta recebida é de que o projeto de lei continha vício de iniciativa, ao ser competência do Poder Executivo, e não do Legislativo, definir os conteúdos a ser ministrados nas escolas, em conformidade com a interação entre a comunidade, a família e a escola. Não obstante, argumentou ainda que devido à “presença de imigrantes italianos, portugueses, alemães e poloneses não há que se falar em obrigatoriedade do idioma espanhol” (SANTA CATARINA 2018).

O PLC 0025.5/2018 foi apresentado pela deputada Luciane Carminatti (PT) à Assembleia Legislativa de Santa Catarina em 16 de agosto de 2018 e o relator da Comissão de Constituição e Justiça – deputado Coronel Mocellin (PSL) – solicitou a referida diligência à Secretaria Estadual de Educação, em 26 de abril de 2019. Neste ínterim, a deputada Paulinha (PDT) apresentou o Projeto de Lei 0023.8/2019 em 12 de março de 2019, visando a implantação da Língua Espanhola no currículo escolar do estado. Trata-se de duas proposições de caráter formalmente distinto, sendo uma delas um Projeto de Lei Complementar (PLC 0025.5/2018, apresentado pela deputada Luciane Carminatti), e a outra um Projeto de Lei Ordinária (PL 0023.8/2019, apresentado pela deputada Paulinha).

A justificativa do PL 0023.8/2019 destaca a importância de uma política plurilíngue no estado de Santa Catarina, os fluxos de migrantes de países de língua espanhola recebidos pelo Brasil, a sanção e posterior revogação da Lei Nº 11.161/2005 (e ameaça aos professores e cursos formadores de professores desta disciplina), os acordos multilaterais assumidos pelo Brasil com respeito ao ensino da língua espanhola (citando o exemplo concreto do Protocolo de Intenções do MERCOSUL de 1991), o Artigo 4º parágrafo único da Constituição Federal, a escolha da Língua Espanhola como opção de língua estrangeira pela maioria dos candidatos no ENEM, e, por fim, da proximidade de Santa Catarina com países de língua espanhola (Argentina, Uruguai e Paraguai) (SANTA CATARINA, 2018).

Não obstante os motivos expostos na justificativa do projeto de lei, e a diferença na forma com relação ao projeto de lei complementar rejeitado pelo relator deputado Coronel Mocellin (PSL), o PL 0023.8/2019 foi considerado pela Comissão de Constituição e Justiça como de conteúdo similar ao PLC 0025.5/2018 sendo apensado àquele, e arquivado, em 1 de julho de 2019.

Em Pernambuco, foi apresentado o Projeto de Lei Nº 235/2019 pelo deputado João Paulo (PCdoB), em 15 de maio de 2019. Segundo o portal da Assembleia Legislativa do estado, o PL encontra-se atualmente na Secretaria Geral da Mesa Diretora daquela casa (SEGMD). O texto da proposição estabelece a obrigatoriedade

da oferta da Língua Espanhola nos três anos do Ensino Médio, junto com o inglês, e de oferta opcional no Ensino Fundamental II; carga horária de 1 hora-aula por semana, sendo preferível 2 horas-aula por semana; o requisito para lecionar a disciplina será possuir a Licenciatura Plena em Letras-Espanhol; e, a partir da aprovação da lei, será estipulado prazo para que as unidades escolares adaptem seus currículos e para que o estado realize chamamento de concurso público de professores de espanhol (PERNAMBUCO, 2019).

Na justificativa da proposição é destacada a importância do estudo de espanhol para a ampliação dos horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico, a abertura de novos percursos de acesso a oportunidades culturais e laborais, de construção de conhecimento e de participação social. Para além dos benefícios para os alunos em aprender espanhol, o texto destaca os compromissos do Estado brasileiro em sua Constituição Federal (Artigo 4º, parágrafo único) e nos acordos de integração regional (MERCOSUL) em promover a aproximação das culturas latino-americanas, ponto este ainda ausente na área educativa da forma como hoje é estabelecida a Base Nacional Comum Curricular. Em relação à relevância do ensino do espanhol especificamente para o estado de Pernambuco, o projeto destaca o papel de receptor de turistas estrangeiros, sendo a maioria deles (62%, segundo *Latin American Business Stories*) de origem de países de língua espanhola (América do Sul, México e Espanha) (PERNAMBUCO, 2019).

Em Minas Gerais, o Projeto de Lei Nº 1.064/2019 reflete a preocupação dos docentes de língua espanhola que já estavam ministrando a disciplina em muitas escolas do estado e têm seus empregos em risco com a Lei Nº 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), reunidos em torno da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG). Ainda que a Lei Nº 11.161/2005 não tenha sido implementada na totalidade das escolas do estado, algumas medidas em sua direção foram tomadas durante sua vigência: foi realizado concurso público para professores de espanhol no ano de 2012; aumento do número de vagas para professores formadores em universidades públicas; incorporação do Espanhol ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – em edital de 2011; reconhecimento da legitimidade da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (Copesbra) pelo Ministério da Educação; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) inclui as línguas estrangeiras no PNBE do professor; inclusão, em 2010, das línguas estrangeiras modernas inglês e espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (CARVALHO 2017, p. 552).

Com a revogação da Lei Nº 11.161/2005, a APEMG, com o apoio de docentes de espanhol de diversas instituições do estado como Universidade Federal de Minas Gerais (Região Metropolitana), Unimontes (Norte de Minas), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (Campo das Vertentes), Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal

de Viçosa (Zona da Mata), Universidade Federal de Alfenas (Sul e Sudoeste de Minas), Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Uberlândia organizaram seu próprio movimento *Fica Espanhol*, mobilizando estudantes, professores, a sociedade em geral e os representantes na Assembleia Legislativa do estado em defesa da manutenção do espanhol na rede pública de ensino. A colaboração entre APEMG e o deputado Léo Portela (PL), com respaldo do movimento *Fica Espanhol*, culminou assim na apresentação do Projeto de Lei N° 1.064/2019 na Assembleia Legislativa em 06 de setembro de 2019 (MINAS GERAIS 2019).

O texto do projeto consta de quatro artigos e reflete, em primeiro lugar, a adequação com as Leis 9.394/1996 (LDB da Educação) e Lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), incluindo a oferta de uma segunda língua estrangeira – preferencialmente, Língua Espanhola – de caráter optativo para o aluno, ao lado da oferta obrigatória do inglês. O texto do Projeto de Lei N° 1.064/2019, na íntegra, é o seguinte:

Art. 1º – Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino, conforme dispõe o § 4º do art. 35-A da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Parágrafo único – A oferta de Língua Espanhola será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la.

Art. 2º – A oferta da Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

Art. 3º – Os profissionais habilitados que poderão lecionar esta disciplina deverão possuir licenciatura plena em Letras Espanhol ou em Letras Português/Espanhol ou diploma de Letras com pós-graduação em Espanhol.

Parágrafo único – No caso de o estado possuir, no seu quadro efetivo, profissionais licenciados em língua espanhola ou em conclusão de curso de Letras Espanhol ou Letras Português/Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola.

Art. 4º – O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino (MINAS GERAIS, 2019).

É preciso aqui destacar o ponto estabelecido pelo parágrafo único do Artigo 1º. A menção expressa sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas unidades onde

já existem profissionais habilitados não é casual. Na justificativa do projeto, os propositores calculam que havia cerca de 200 professores de espanhol já em exercício na rede estadual de ensino de Minas Gerais, resultado das medidas até então tomadas para implantação da Lei Nº 11.161/2005. Estes professores têm seus empregos ameaçados com a revogação da Lei do Espanhol, um risco que este ponto da Lei estadual mineira, se aprovada, busca evitar.

Não obstante a necessidade de garantir a segurança laboral dos professores de espanhol já em exercício em Minas Gerais, a justificativa do projeto se debruça também sobre o valor econômico que o idioma espanhol representa para o estado. O projeto cita dados do Instituto Espanhol de Comércio Exterior (ICEX) que apresenta uma intensa relação de importações e exportações de manufaturas de fundição, borracha, plástico e alumínio, além de maquinários entre a Espanha e o estado de Minas Gerais. Destacou-se também a presença de companhias aéreas como Avianca (Colômbia) e Copa Airlines (Panamá), conectando diretamente o aeroporto internacional de Confins com importantes cidades de língua espanhola como Buenos Aires, Bogotá e Cidade do Panamá. Finalmente, a justificativa do projeto ressalta a importância do conhecimento do espanhol para o setor do turismo, apontando que dos 20 países com maior emissão de turistas para o Brasil, 50% são de nações hispanofalantes, especialmente Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, Colômbia e Espanha, segundo o Anuário Estatístico de Turismo (2018). Entre estes turistas, boa parte dos que chegam ao Brasil o fazem por Minas Gerais, proveniente de países como Argentina e Colômbia (MINAS GERAIS 2019).

No estado do Piauí, o Projeto de Lei Nº 116/2019 foi apresentado em 10 de junho de 2019 à Assembleia Legislativa daquele estado, em proposta do Deputado Fábio Novo (PT). O texto traz seis artigos referentes à implantação e implementação do ensino da língua espanhola na rede estadual pública e privada, sendo semelhante em conteúdo aos projetos da Paraíba, Rondônia e São Paulo, assemelhando-se mais a este último por especificar a carga horária mínima de duas horas semanais.

A justificativa do PL Nº 116/2019 destaca os prejuízos que a Lei Nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) representou à política plurilíngue ao eliminar a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no sistema de ensino. Destaca, ainda, que tal retrocesso confronta os tratados internacionais assumidos pelo Brasil no âmbito do Mercosul, entre os quais está o Protocolo de Intenções (1991), e o acordo de difusão do ensino do espanhol e do português nos Estados-membros. Menciona, também, o compromisso do Estado brasileiro com a integração cultural dos povos latino-americanos, consolidado no Artigo 4º da Constituição Federal. No contexto estadual, destaca a existência de 1.860 profissionais formados em Língua Espanhola no Piauí, desde a formatura da primeira turma em 2002 pela Universidade Estadual do Piauí. Os cursos de Língua Espanhola no estado são oferecidos, além desta instituição, também pela Universidade Federal do Piauí, Instituto Federal do Piauí, Unopar, Cruzeiro do

Sul, Anhanguera, Estácio de Sá, Uniasselvi, Unissau e Univeritas (PIAUI, 2019). Algo inédito do Projeto de Lei do Piauí que atualmente tramita na Assembleia Legislativa, entre os demais casos analisados, é que este inclui integralmente projetos de lei aprovados sobre a implantação do espanhol de três outros estados: Rondônia, Amazonas e Rio Grande do Sul.

Em 21 de outubro de 2019, o PL N° 116/2019 recebeu o parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí (ALEPI). Segundo o portal da ALEPI, esta foi a última tramitação do projeto, que aguarda o próximo encaminhamento naquela casa legislativa.

No Pará, diferenciando-se da maioria dos projetos aqui analisados, e seguindo o caso de aprovação de Emenda Constitucional do Rio Grande do Sul, a via escolhida para a implantação do ensino do espanhol foi a de um Projeto de Emenda Constitucional, a PEC N°11/2019, apresentado à Assembleia Legislativa pelo Deputado Dirceu ten Caten (PT) em 3 de setembro de 2019. Por se tratar de um Projeto de Emenda Constitucional, trata-se de um texto curto, porém de implicações jurídicas mais duradouras que um Projeto de Lei, e acrescenta o seguinte Artigo à Constituição estadual: “Art. 277-A O ensino da língua espanhola será incluído nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, constituindo-se em disciplina obrigatória no âmbito do Estado do Pará (PARÁ, 2019)”.

A justificativa do projeto paraense aborda a importância do idioma espanhol para a comunicação com os países vizinhos da América do Sul e América Central, para as exigências e oportunidades abertas pelo processo de globalização, como língua do Mercosul e da Organização das Nações Unidas (ONU), e o retrocesso representado pela Lei N°13.415/2017 para o plurilinguismo no Brasil. O projeto destaca a participação da Associação Paraense de Alunos e Professores de Língua Espanhola (APAPLE), e de professores de instituições específicas como da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), na elaboração do documento, demonstrando novamente o papel fundamental da mobilização local dos hispanistas para iniciar e levar adiante projetos como os que aqui analisamos. Em trecho integrante à justificativa do Projeto, a APAPLE ratifica:

A necessidade e a importância das instituições escolares paraenses se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística. Considerando as diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, o acordo regional como o Mercosul e os demais interesses político-econômicos do estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos (PARÁ, 2019).

Segundo o portal da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), em 18 de setembro de 2019 o projeto foi enviado à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) daquela casa, onde aguarda votação, sendo este o último registro de tramitação do projeto.

No Ceará, o projeto de lei Nº 540/2019 foi apresentado à Assembleia Legislativa em 01 de outubro de 2019 pelo Deputado Queiroz Filho (PDT). Seu texto contém quatro artigos cujo conteúdo institui a obrigatoriedade da oferta do espanhol nos três anos do Ensino Médio, que esta seja feita no horário regular das aulas, com carga mínima de duas horas-aula por semana e que os professores deverão ser formados em cursos de Licenciatura Plena em Letras Espanhol ou Letras Português e Espanhol (CEARÁ, 2019).

No que se refere à sua justificativa, o projeto cearense aborda a importância do contato com mais de uma língua estrangeira durante o processo formativo dos alunos; os dados sobre o número de falantes de espanhol no mundo; o compromisso brasileiro com o MERCOSUL e com a integração latino-americana; e o retrocesso que a Lei da Reforma do Ensino Médio (2017) representou nestes aspectos ao instituir a obrigatoriedade de apenas uma língua estrangeira nos currículos escolares (o inglês). No cenário de formação de professores de espanhol no estado, a justificativa do projeto destaca o papel da Universidade Federal do Ceará (UFC) como a instituição com maior oferta de cursos de formação inicial de professores de espanhol nas regiões Norte e Nordeste. Destaca ainda que a licenciatura em Língua Espanhola foi criada na UFC em 1994. Desde então foram criados dois novos cursos: em 2008, a licenciatura em Língua Espanhola a distância, oferecidos em dez municípios do interior do estado; e, em 2010, a licenciatura em Língua Espanhola no período noturno, em Fortaleza. Finalmente, a justificativa ressalta a importância do conhecimento de outras línguas no Ceará sendo este estado a terceira maior porta de entrada de turistas europeus ao Brasil, e com o maior índice de volume de atividades turísticas do País (CEARÁ, 2019).

Finalmente, o último estado até este momento a testemunhar uma iniciativa legislativa para implantação do espanhol na rede de estadual de ensino é Goiás. Neste estado, após a revogação da Lei Nº 11.161/2005, os professores de língua espanhola se mobilizaram desde agosto de 2018 em torno do movimento *Fica Espanhol - Goiás*, composto por professores e alunos da Universidade Federal de Goiás e outras instituições do estado. O movimento encontrou o respaldo do Deputado Estadual Virmondés Cruvinel (Cidadania), que juntos elaboraram o Projeto de Lei Complementar Nº 05, apresentado à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás em 09 de outubro de 2019. O projeto visa alterar o texto do parágrafo 1º do artigo 35 da Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998 que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 35. §1º a) O ensino obrigatório de, pelos menos, duas línguas estrangeiras modernas, inglês e espanhol, para o ensino fundamental

e médio, nas instituições públicas e privadas, bem como de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição, a ser escolhida pela comunidade escolar. (GOIÁS, 2019).

A justificativa do projeto destaca o contexto geográfico em que o Brasil faz fronteira com sete países de língua espanhola, tornando o conhecimento desta fundamental para o bom relacionamento com cidadãos dos países vizinhos. Menciona, ainda, a importância do idioma inglês como língua de comunicação mundial, mas chama a atenção ao fato de que a oferta do espanhol como outra opção de língua estrangeira não exclui a obrigatoriedade do ensino do inglês, tal como determina a Lei Federal 9.394/1996 (GOIÁS, 2019). Este é um ponto importante a ser destacado às demais assembleias legislativas do país, uma vez que o debate sobre a inclusão da oferta da língua espanhola não deve se confundir como exclusão da inglesa, nem busca retirar sua reconhecida importância como veículo mundial de comunicação. Em 23 de junho de 2021, o projeto foi aprovado pelo plenário da ALEGO, estando agora à espera da sanção do governador.

Considerações finais

A análise dos textos, justificativas e desdobramentos dos projetos de lei sobre a implantação do espanhol na rede pública de ensino destes dezesseis estados nos permite estabelecer alguns pontos de convergência e diferenças entre eles. Como se pode depreender dos projetos, seja no âmbito federal, ou seja no estadual, as justificativas de suas proposições ressaltam pontos tais como: as oportunidades laborais que o conhecimento do espanhol proporciona; o peso demográfico do espanhol no mundo (2º língua com maior número de falantes nativos, atrás apenas do chinês/mandarim); a quantidade de países onde é a língua oficial; o fato de ser a língua mais escolhida como opção de Língua Estrangeira entre os candidatos do ENEM; o compromisso do Brasil com a promoção da cultura dos povos latino-americanos assumido na Constituição Federal (Artigo 4º, parágrafo único) e no MERCOSUL (Protocolo de Intenções); a ampliação do número de professores de espanhol e de cursos formadores de professores no Brasil desde a aprovação da Lei Nº 11.161/2005.

A presença de tantos elementos em comum afirmando a importância da oferta do ensino do espanhol na rede pública dos diferentes estados nos permite chegar a algumas conclusões. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar o papel das diversas associações estaduais de professores de espanhol que foram preponderantes na elaboração e apoio aos projetos de leis na maioria dos estados analisados. Além disso, desde a revogação da Lei Nº 11.161/2005, a organização da sociedade civil em torno dos diversos movimentos *Fica Espanhol* que surgiram, seguindo o exemplo do Rio Grande do Sul, também foi um fator crucial para pressionar as respectivas assembleias legislativas estaduais pela

implantação do espanhol nas escolas públicas, após ser frustrada sua realização pela esfera federal. Em segundo lugar, é possível identificar diferentes níveis de demandas e recursos para a oferta do ensino do espanhol dependendo do estado analisado. Ainda que todos os projetos destaquem a importância da ampliação dos horizontes linguísticos dos alunos, alguns estados apresentaram fatores específicos para que fosse priorizado o ensino do espanhol como segunda língua estrangeira (obrigatória ou preferencial). Os projetos de Rondônia e Paraíba, que já tiveram suas “Leis do Espanhol” aprovadas, apontaram para o fato de que a Lei Nº 11.161/2005 já vinha sendo implementada nesses estados, com a consequente adaptação dos currículos escolares e incorporação de professores de espanhol, já em exercício quando da revogação da Lei. O mesmo argumento é também apresentado na justificativa do Projeto de Lei Nº 1.064/2019 de Minas Gerais, onde o texto do projeto de lei estabelece expressamente que “a oferta de Língua Espanhola será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la”.

Apesar da semelhança em grande parte dos projetos de lei dos diversos estados, tanto em relação aos textos-base como em relação às justificativas, observa-se também algumas diferenças entre os esses. A primeira delas consiste no nível educativo a que os diversos projetos de lei buscam implantar a oferta do ensino do espanhol. O ponto em comum a todos é a implantação do espanhol nos três anos do Ensino Médio. Alguns deles, no entanto, estabelecem ainda a possibilidade de inclusão da disciplina também no Ensino Fundamental, sendo facultativa sua inclusão neste nível pelo centro escolar (caso dos projetos de lei de Paraíba, Rondônia, São Paulo e Pernambuco). O projeto de lei de Minas Gerais se diferencia neste ponto, pois em seu texto se estabelece a obrigatoriedade da oferta de uma segunda língua no Ensino Médio, “preferencialmente” o espanhol, e inclui a obrigatoriedade do espanhol como segunda língua nas escolas onde já existem professores da disciplina em exercício. O projeto mineiro prevê, também, a oferta facultativa do espanhol no Ensino Fundamental, dentro da parte diversificada do currículo. Os projetos de lei de Alagoas, Rio de Janeiro e Ceará preveem a obrigatoriedade da oferta do espanhol apenas para o Ensino Médio. E, finalmente, as proposições do Rio Grande do Sul e Santa Catarina visam a inclusão da oferta do espanhol tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, sendo a Proposta gaúcha aprovada e atualmente em vigor, e a de Santa Catarina, como vimos, rejeitada pela Comissão de Constituição e Justiça da ALESC.

Com relação ao número de horas-aula de espanhol por semana que os currículos escolares devem adotar, os projetos de lei dos diferentes estados diferenciam-se em uma hora (Alagoas, Paraíba, Rondônia e Pernambuco), duas horas (São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Piauí e Ceará), ou ainda, não é especificado no texto do projeto (Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Este último caso implica que a definição do número de horas-aula fica a cargo da Secretaria de Educação desses estados, ainda que

sob a fiscalização de uma Frente Parlamentar para a implementação da PEC 74/2018, no caso do Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que, apesar da diferença de horas-aula previstas em uns e outros projetos, todos eles convergem no sentido de que a disciplina deve ser oferecida no horário regular (e não no contraturno), aproveitando assim os espaços físicos e a presença dos alunos.

A partir da análise destas dezesseis leis ou projetos de lei sobre a implantação do espanhol nas redes de ensino públicas estaduais, levando em consideração os textos, justificativas e tramitações das proposições, percebemos a sintonia que existe nas causas, anseios e determinação das associações de professores de espanhol dos diversos estados, que reagiram a nível local com o objetivo de contornar o retrocesso representado pela revogação da Lei Nº 11.161/2005. Cabe agora aos legisladores estaduais, e também à sociedade interessada nesta importante pauta da Educação, acompanhar os projetos que atualmente estão em tramitação, prestando especial atenção aos projetos que foram arquivados (Alagoas, Santa Catarina e Bahia), e também aos que foram aprovados (Amazonas, Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul e Paraná), exercendo assim uma pressão coerente e justificada sobre os responsáveis pela legislação e execução sobre a política educacional de seus estados.

Referências

ALAGOAS. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 451/2017. Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino.

AMAZONAS. Assembleia Legislativa. Lei Nº 145 de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a materialização das normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de língua espanhola do Estado do Amazonas considerando as disposições pertinentes da Lei Federal n. 11.161/2005.

BAHIA. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 14.451/2005. Dispõe sobre a inclusão das disciplinas de “Língua Espanhola e Língua Inglesa” no currículo escolar do ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Estado da Bahia.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 4º. Parágrafo único. *Diário da União*. Brasília, DF: 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BARRETO, Talita de Assis.; VARGENS, D. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: DAHER, Del Carmen.; GIORGI, Maria Cristina; RODRIGUES, Isabel Cristina. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.153-171.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 540/2019. Dispõe sobre oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular do ensino médio da rede estadual de ensino.

- CELADA, Maria Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia. Los estudios de lengua española en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos / Suplemento El Hispanismo en Brasil*, p. 35- 55, 2000.
- CRUZ, Edilson da Silva. *O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP, 2016.
- CRUZ, Edilson da Silva; MENEZES, Andreia dos Santos. A implantação do Espanhol em São Paulo (2006-2015). In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Org.). *Dez anos da “Lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 353-357.
- DAHER, Del Carmen. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. *Hispanista (Edición Española)*, v. 46, p. 348, 2011.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de; BARRETO, Talita de Assis. *Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil*. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, v. XVII, p. 65-77, 2007.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de; BARRETO, Talita de Assis. DURÁN, Joan Maresma. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Málaga, v. 34, p. 41-50, maio 2006, 2006.
- GOIÁS. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Complementar N° 05 de 09 de outubro de 2019. Altera a Lei Complementar N° 26, de 28 de dezembro de 1998, e dá outras providências.
- LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Thesaurus, 2008.
- LIMA, Fábio Barbosa. APEESP: um relato da gestão 2014/2016. In: *Intersecciones. Revista da APEESP*. N°3. 1º semestre de 2018. Pp. 69-75.
- MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei N° 1064/2019. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.
- PARÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Emenda Constitucional N° 11/2019. Insere Artigo 277-A da Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na educação básica.
- PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei N° 11.574 de 05 de novembro de 1996. Autoriza o Poder Executivo a incluir o ensino da Língua Espanhola como opção para a matéria “Língua Estrangeira Moderna nas escolas de 1º e 2º Graus da rede pública de ensino”.
- PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei N° 13.155 de 23 de maio de 2001. Autoriza a inclusão das disciplinas de Inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6ª a 8ª séries das Escolas Públicas do Estado.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa. Lei Estadual Nº 11.191 em 29 de agosto de 2018. Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. (Org.). *Espaços Lingüísticos*. Resistências e expansões. Salvador: UFBA, 2006, p. 115-146.

PAULINO, Lucas Silva. A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018. In: *Abehache – Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*. Nº 16, dezembro de 2019. Pp. 92-118.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 235/2019. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino.

PIAUI. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 116 de 10 de junho de 2019. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual e privada de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9396/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/2017, no Estado do Piauí.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 4490/2018. Altera a Lei Nº 4.528 de 28 de março de 2005, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. *Proposta de Emenda Constitucional Nº 53/2017*. Modifica o Artigo 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, na forma que menciona.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 2447, de 16 de outubro de 1995. Torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna - idioma espanhol.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Emenda à Constituição Nº 270/2018. Acrescenta parágrafo ao artigo 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Agência de notícias do estado. *Frente Parlamentar vai fiscalizar implantação obrigatória do espanhol na rede pública*. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=318627>. Acesso em: 25 jan. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Proposta de Emenda à Constituição nº 270/2018. Acrescenta parágrafo ao artigo 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese. Orientadora: María Teresa Celada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

RONDÔNIA. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 1054/2018. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2018. Altera a Lei Complementar Nº 170, que “dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação”.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. Relatório e Voto ao Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2019.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº 0023.8/2019. Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº446/2018. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Nº446/2018. Parecer Nº 1158/2018 da Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

SOTO, Ucy. *Stricto sensu: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola*. In: PARAQUETI, M.; TROUCHE, A. *Formas & linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.



AURA: LA NOVELA FANTÁSTICA DEL AUTOR CARLOS FUENTES

Poliana Serrão Diniz¹
Maria José Souza Lima²

Resumen: Este trabajo propone hacer un análisis de la obra, *Aura* (1962) del autor mexicano Carlos Fuentes, con foco en el aspecto fantástico, cuyo corpus analítico de la investigación constituye la edición de 2001. Así que, debido a la amplitud del género fantástico esta investigación se delimitó a las tres siguientes temáticas: lo sobrenatural y el amor ideal, el tiempo en el contraste con la juventud y la vejez, además del mito del doble. El abordaje es de carácter cualitativo e incluye las teorías sobre la literatura fantástica de Bento (2019) y Todorov (1981). Además de los estudios sobre la novela *Aura*, de Aguirre (2015), Mattei (1990), Sánchez (2008), Tamayo (2014), asimismo el acercamiento del tema del doble con los postulados de Herrero (2011) y López (2006) y otros. En ese sentido, a través de este estudio se busca explicitar la presencia de lo fantástico en la novela de Fuentes.

Palabras-Clave: Aura; Novela Fantástica; Literatura.

Abstract: This work proposes to analyze the work *Aura* (1962) by the Mexican author Carlos Fuentes, based on the fantastic aspect. In this way, the analytical corpus of this research will be the edition from 2001. Thus, recognizing the breadth of that genre this research was delimited in the following three themes: supernatural and ideal love, time in contrast to youth and old age, in addition to the myth of double. In that aspect the approach is qualitative and includes theories about the fantastic literature of Bento (2019), Todorov (1981). In addition to the studies on the novel *Aura* by Aguirre (2015), Mattei (1990), Sánchez (2008), Tamayo (2014), as well as the approach of the theme of the double with the postulates of Herrero (2011) and López (2006) and other. So, through this research the presence of the fantastic in Fuentes's novel is shown.

Keywords: Aura; Fantastic novel; Literature.

1 Introducción

El surgimiento del género narrativo fantástico en la literatura a finales del siglo XVIII, siendo consolidado en los países latinoamericanos en el siglo XX, suscitó el interés de diversos escritores que construyeron una serie de narrativas con elementos y personajes que han contribuido para reflejar e inspirar, desde la dimensión artística de la creación literaria, como una alternativa para la mezcla de elementos improbables por las leyes científicas con las experiencias cotidianas del ser humano. Así que esa literatura expresa sus formas con obras magistrales que involucran desde el real hasta llegar en el nivel sobrenatural.

En ese sentido, el presente trabajo propone analizar la trama de la novela *Aura* (1962), del autor mexicano Carlos Fuentes, enfatizando aspectos que se puedan configurar fantásticos. De esta forma, se abordará el fantástico en conexión con las tres

temáticas más expresivas en la narrativa del referido escritor, lo sobrenatural y el amor ideal, el tiempo en el contraste con la juventud y la vejez, además del mito del doble. Por lo tanto, según lo expuesto de eso se busca contribuir con los estudios acerca de ese género en la literatura.

De ese modo, Fuentes pone la temática de lo real e irreal en diversas de sus obras, tratando de situaciones por medio del fantástico, constituyéndolo como temática principal, específicamente, en la presente novela, así que de acuerdo con Roas (1973, p. 103) “lo fantástico se define y distingue por proponer un conflicto entre lo real y lo imposible [...]”. En ese sentido presenta la crítica política o social que el escritor suele añadir a la narrativa.

De esa manera, en ese proceso se tratará de realizar diálogos entre las diversas teorías con enfoque en el punto de vista de lo fantástico con relación a la narrativa de la obra *Aura*, haciendo una actividad exploratoria para acercarse a la literatura fantástica de Carlos Fuentes, así como los estudios desarrollados desde la perspectiva de los elementos del género supra citado existentes en la narrativa de dicho autor.

A partir de lo expuesto, este trabajo considera como corpus analítico la edición de (2001) reimpressa por la biblioteca Era, siendo que su primera publicación fue en el año 1962. Teniendo en cuenta que la referida novela suscita aspectos relevantes en el proceso de construcción de obras fantásticas, se dialogará acerca de los elementos que contribuyen a la formación de lo fantástico invocado por la figura de la mujer en la novela de Carlos Fuentes.

Esta investigación se orienta por la metodología bibliográfica con la utilización de materiales teóricos como libros y artículos de diversos estudios relacionados a la temática en cuestión, buscando relacionar a la narrativa del corpus de este trabajo, siguiendo lo que otorga Cázeres (2000, p. 15-16) “el proceso de la investigación no solo se encamina en descubrir [...]”. Es en esa perspectiva que se desarrollará este estudio, con el intuito de ampliar las contribuciones sobre esa temática.

En ese sentido, se explotará la investigación cualitativa, basándose en los registros encontrados a través de los textos leídos. La primera subsección de este texto aborda lo sobrenatural y el amor ideal. La segunda plantea el tiempo en el contraste con la juventud y vejez. Por fin, se tratará de la metamorfosis doble de los personajes, al final de la narrativa, convirtiendo la historia de *Aura* en un mundo ficcional fantástico que narra amor, horror y lo sobrenatural.

En la segunda sección, se explanan algunos aspectos acerca de autor Carlos FUENTES, así como el carácter fantástico de *Aura*. Siguiendo, en la tercera se presenta el marco teórico para la realización del análisis de la metodología y el tipo de investigación utilizada. Por fin, en la cuarta sección realizada el análisis de la novela *Aura* desde lo fantástico propuesto en esta investigación teórica.

Para eso, primeramente, se hará la lectura analítica de la obra *Aura*, edición de

(2001), además de los postulados de la literatura fantástica de Todorov (1975), Bento (2019), los estudios sobre la novela *Aura*, de Aguirre (2015), Mattei (1990), Merino (1991), Tamayo (2014), Sánchez (2008), Atterling (2011) y las definiciones sobre el doble de López (2006), Herrero (2016) y otros, de modo que se cumpla el propósito de la narrativa a través de lo fantástico, enfatizando los elementos y temáticas que asegure la obra del corpus de esta investigación como una construcción fantástica del autor mexicano.

2 Aportes sobre lo fantástico a la literatura

En la segunda mitad del siglo XX, inició un movimiento en Latinoamérica que atribuyó reconocimiento a diversos escritores como Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes y otros, llamado de “Boom Literario Latinoamericano”. Este movimiento surgió a partir de un lanzamiento editorial que buscaba difundir los autores y la literatura Latinoamericana en Europa y tenía como uno de los rasgos principales la influencia del realismo mágico en las producciones.

Según Paulo Paes (1996, p. 2) “el término fantástico designa todo aquello que sea fantasioso, fantasmagórico, un mero producto de la imaginación [...]”. En ese sentido de definición, cabe destacar que para presentar lo fantástico hay que presentarse también lo real, de modo que a ese último se comprueba la existencia por medio de los sentidos, que no se puede dudar de su absoluta verdad. Por su parte, lo fantástico puede ser atribuido a la imaginación, pues esta se encarga de contraponerse a la realidad.

Con esa renovación estética en las creaciones literarias, buscando narrar desde la perspectiva realista, la literatura fantástica se apropia de la realidad incluyendo elementos sobrenaturales, en ese contexto principalmente de la cultura latinoamericana. De ese modo se configuran las obras fantásticas como recreaciones de mitos existentes en el imaginario, es como si fueran la ordenación de elementos que instituyen una nueva manera de pensar, vivir delante de la sociedad y de hacer literatura.

En el sentido del rescate nacional, el boom literario buscó valorar las simbologías de los pueblos los países de América Latina. Así, se utiliza de la fantasía en la nueva novela como herramienta para enriquecer la producción artística y literaria, y, por ello, en su unión con el realismo mágico utiliza creaciones ficticias de mundos irreales de acuerdo con esas características postula o autor:

Una particularidad de la literatura fantástica es el realismo mágico que es como una mezcla de mitos y leyendas que se caracteriza por los elementos sobrenaturales o mágicos y la presencia de la verosimilitud. Hay también “lo real maravilloso” que se encuentra en los fenómenos inesperados de manera natural que tiene origen del sobrenatural haciendo juegos con la realidad (BENTO, 2019, p. 02).

En ese seguimiento, es importante que se quede claro que la literatura fantástica

y el realismo mágico tienen sus particularidades, pues, se puede decir que el realismo mágico posee características propias, que lo remiten a la historia del pueblo latinoamericano, siendo un estilo que está dentro del universo mayor que es la literatura. De la misma manera la novela fantástica, por lo tanto, es también una parte de ese todo, que provoca reflexiones y acerca los mitos a la realidad.

En ese proceso, se puede comprender que la fantasía y el realismo mágico son indisociables para el éxito de esas historias. Pongamos, por ejemplo, el hecho de que el lector siempre sigue en vista de la realidad en una obra fantástica. Es por eso que los acontecimientos siniestros, fuera de lo común, o de cierta forma sobrenatural que por un momento parecen ultrapasar la solidez real de la narrativa, le causan sorpresa, así como describe Campora (2008, p. 211):

La función de lo fantástico, tanto hoy como en 1700, aunque a través de mecanismos bien diferentes— y que indican los cambios de una sociedad, de sus valores, en todos los órdenes — sigue siendo la de iluminar por un momento los abismos de lo incognoscible que existen fuera y dentro del hombre, de crear por lo tanto una incertidumbre en toda la realidad (CAMPORA, 2008, p. 191).

Esa función primordial del género, por lo tanto, percibida aun actualmente es la importancia de la inserción del lector en la narrativa, causándole dudas acerca de la realidad, siempre estando en la expectativa de los problemas que ocurren tanto en la narrativa como en el propio mundo real. De modo que una vez que surge el fantástico en el texto, este sirve para despertar los sentidos críticos del ser humano. Así que, por medio de su trama ficticia, el lector pueda asemejar sus experiencias reales con las experiencias vividas por los personajes de la narrativa. Sobre eso sigue postulando Todorov (1981, p. 68):

En primer lugar, lo fantástico produce un efecto particular sobre el lector — miedo, horror o simplemente curiosidad—, que los otros géneros o formas literarias no pueden suscitar. En segundo lugar, lo fantástico sirve a la narración, mantiene el suspenso: la presencia de elementos fantásticos permite una organización particularmente ceñida de la intriga. Por fin, lo fantástico tiene una función a primera vista tautológica: permite describir un universo fantástico, que no tiene, por tal razón, una realidad exterior al lenguaje; la descripción y lo descrito no tienen una naturaleza diferente.

De ese modo, la narrativa fantástica presenta elementos que no tienen de procedencia con el mundo real y, por lo tanto, hay la intervención de lo sobrenatural que cumple funciones en la narrativa, no solo por la cuestión estética del texto, sino también por la de la producción en el lector de reacciones, como mencionado, instigando la interacción con un universo parcialmente aislado al suyo.

3 Aura: una presentación a la narrativa de Carlos Fuentes

En el contexto de libertad poética y estética el autor mexicano Carlos Fuentes, buscó relatar belleza y expresividad en la obra *Aura*, publicada en 1962, y en este trabajo se utilizará la edición del año 2001. Esa narrativa se presenta como una novela corta disponiendo de cincuenta páginas de una trama fantástica retratando primordialmente la realidad social mexicana, como un camino muy particular de esta literatura que sigue construyendo lo fantástico a partir de lo real mágico.

De ese modo, Todorov (1981, p. 19) definió que “el concepto de fantástico se define pues con relación a los de real e imaginario (...)”. La construcción narrativa transita entre el plano de la realidad tal como es percibida y la imaginación del mundo en que el escritor busca comunicar. La obra *Aura* es un verdadero ejemplo de esa mezcla, pues comienza en una calle llamada Donceles ubicada en el centro de la ciudad de México.

A partir de eso, el texto narra la situación de confinamiento de los tres personajes vivos, una anciana viuda llamada Consuelo, Aura sobrina de la vieja y Felipe Montero un historiador. Además de eso, la inserción del personaje coronel Llorente, marido de Consuelo que murió hace mucho tiempo. En la medida en que Consuelo actúa de manera manipuladora causa una crisis en Felipe que empieza a extrañar el comportamiento de la vieja y de su sobrina.

En contrapartida Aguirre (2015, p. 8) postula sobre la impresión causada por la escrita de Fuentes “*Aura* es una obra que causa polémica, pues a pesar de llevar más de 40 años desde su primera publicación, hasta la fecha es considerada como un texto vigente en los diversos ámbitos de la literatura latinoamericana.” En ese aspecto evidenciase la importancia que lleva la referida narrativa en el escenario literario.

Por todo lo anteriormente expuesto, Tamayo (2014, p. 57) asegura que “*Aura* es una obra cargada de soledad, de misterio. Entonces, éste no es solamente un relato sobre la mujer, es en sí mismo una mujer incógnita y misteriosa ante los ojos de un hombre.” Por fin, se comprende que Fuentes en su narrativa se encarga de exponer elementos que parten de la realidad y se contrastan con lo sobrenatural, así también como pone la mujer como la detentora de toda la magia que transforma la obra en una compleja novela del género fantástico.

4 Análisis de los elementos que contribuyen para lo fantástico en Aura

En esta sección se comenzará el análisis de este trabajo teórico. En ese sentido, se presentarán diversos elementos que contribuyen para la formación de la trama fantástica en *Aura*, delimitando el camino solamente en ese género, pues segundo Oviedo (2009, p. 56) la novela de Fuentes “ha sido objeto de múltiples lecturas e interpretaciones, entre ellas se han estudiado: el narrador, lo simbólico, lo amatorio, lo erótico, [...]”

Así a partir de esa definición se busca hacer descubiertas en el ámbito literario de las características del enredo de *Aura*.

En la referida novela de Carlos Fuentes, tanto los acontecimientos fantásticos como los cotidianos a causa de su propia historia y su origen mítico” (ARREGUÍN, 2015, p. 11). Así que suele transmitir hechos al inicio realista, sin embargo, el lector es sorprendido con la inmersión en un mundo mágico. De modo que hay el contraste con los hechos que hace con que el lector sea inserido en una dualidad entre el real y el fantástico.

En la referida obra es muy evidente la utilización de elementos y cosas extrañas que parecen hacer todo el sentido en su aspecto místico. En ese contexto la creación del espacio en donde la obra va a ser desarrollada suele ser un ambiente que es sorprendente desde su exterior siendo propicio para que los hechos ocurran como historias reales, no obstante, lo fantástico es lo que estructura el modo que los hechos van a ocurrir futuramente en el espacio, por eso el ambiente es uno de los elementos principales, así Fuentes describe el espacio externo de la casa:

Te sorprenderá imaginar que alguien vive en la calle de Donceles. Siempre has creído que en el viejo centro de la ciudad no vive nadie. Caminas con lentitud, tratando de distinguir el número 815 en este conglomerado de viejos palacios coloniales convertidos en talleres de reparación (FUENTES, 2001, p. 5).

Desde el contacto exterior con la casa, se distingue una idea de descripción del pasado, que perpetuará a lo largo de toda la narrativa. De mismo modo en que contrasta con el escenario hecho en texto a seguir “unidad del tezontlé, los nichos con sus santos trancos coronados de palomas, la piedra labrada de barroco mexicano, los balcones de celosía, las troneras y los canales de lámina, las gárgolas de arenisca” (FUENTES, 2001, p. 5). Esos elementos externos e internos son utilizados con el propósito de situar el lector en un tiempo y lugar distinto por eso emanan un detallismo profundizado en el modo como son descritos.

En ese contraste, la descripción del ambiente interno emana para aspectos sombríos, como en la descripción siguiente “el olor de la humedad, de las plantas podridas, te envolverá mientras marcas tus pasos, primero sobre las baldosas de piedra, enseguida sobre esa madera crujiente, fofa por la humedad y el encierro” (FUENTES, 2001, p. 6). De modo que todo parece envuelto en una decrepitud, en la que la modernidad no habita y todo se cierra como si fuera una verdadera cueva.

Parece contraponerse a esa idea la presencia de un jardín, la especificación de plantas, del olor de hierbas, hay la confusión entre el sueño y la realidad en el personaje masculino, que cerca de su ventana asegura tener un jardín. “Puedes alcanzar el tragaluz, abrir uno de sus vidrios, elevarte con esfuerzo y clavar la mirada en ese jardín

lateral, ese cubo de tejos y zarzas enmarañados” (FUENTES, 2001, p. 21-22). Sin embargo, el ambiente de la casa de Consuelo según la descripción de Fuentes solo posee oscuridad.

En ese escenario de total penumbra en que están confinados los personajes de *Aura*, el propio autor trató de hacer las aclaraciones sobre la mención del tiempo en su narrativa “habrá elementos que muestren la detención en el pasado: la falta de luz, los métodos poco ortodoxos en la cocina, la vestimenta, la campana, los documentos amarillentos y por supuesto la vejez de Consuelo” (FUENTES, 2001, p. 53). En síntesis, para el escritor todos estos elementos presentan una significancia en la obra que en ese caso es orientada hacia el pasado, que en este trabajo se abordará adelante.

Además de todo lo expuesto, se puede suponer que el trabajo de Felipe Montero que es el encargado de leer las memorias incompletas del general Llorente que están en la lengua francesa, es en verdad un ejercicio de lectura hecha como si fuera la invocación del pasado, desde su origen, para entonces revivirlo de nuevo. Por otra parte, los últimos escritos leídos por Montero también enfatizan las motivaciones de Consuelo, sus deseos, su relación con las plantas, el tiempo de su juventud y su camino hasta el doble.

Al paso que la narrativa se adhiere al género de lo fantástico mediante los diversos elementos, según Sánchez (2008, p. 11) se nota que parece “sumergirse en los ambientes de la narración es sumergirse ya en ese mundo fantástico de la novela”. En ese aspecto, se destacan las temáticas que llevan a cabo este trabajo, lo sobrenatural y el amor ideal, el tiempo en el contraste con la juventud y vejez, además del mito del doble, visto que esos rasgos están directamente inseridos en lo fantástico y serán relacionadas con los elementos ya mencionados.

4.1 Lo sobrenatural y el amor ideal

En esta parte se analizará lo sobrenatural y el amor ideal que es uno de los “temas del tu” de *la introducción a la literatura fantástica* de Todorov (1981), donde el enfoque estará basado en incluir los elementos citados en la primera sección del análisis de este trabajo, construyendo así un diálogo entre los elementos insólitos presentes en la obra *Aura* (2001), del autor Carlos Fuentes.

En ese estudio Todorov (1981, p. 100) revela el papel de ese tema en la perspectiva de lo fantástico, afirmando que “en diversos textos fantásticos aparece una misma estructura diversamente valorada. El amor carnal intenso, cuando no excesivo, y todas sus transformaciones, es condenado”. De ese modo el amor puede ser expuesto de manera excesiva para intensificar o justificar las acciones fantásticas.

En ese sentido, siguiendo sus ponencias Todorov (1981, p. 100) señala que “en las obras en que el amor no es condenado, las fuerzas sobrenaturales intervienen para colaborar en su realización”, o sea, cuando el amor ideal no puede ser alcanzado por determinado personaje, hay la inserción de lo sobrenatural como una forma de contribuir

para la concretización del amor entre las parejas.

Con eso se retoma la esencia del fantástico ya definido anteriormente que atribuye la inserción de elementos sobrenaturales en determinada narrativa a partir de la realidad tal como es percibida por el ser humano. Así que el amor es un tema posible por las vías de la naturaleza humana, en lo que se refiere a los sentimientos. Sin embargo, el amor es también el motivo de diversos devaneos humanos como postula Sánchez (2008, p. 3):

A lo largo de la historia de la humanidad, las pulsiones del Amor han llevado a los individuos a recurrir a la deslealtad, a la infidelidad, a la traición y hasta al asesinato con tal de conseguirlo. Bien dice el proverbio que en la guerra y en el amor todo se vale, de modo que en *Aura* esa pulsión amorosa no escapa a ello. (SÁNCHEZ, 2008, p. 3)

De ese modo, el amor es un motivo que posibilita comprender las motivaciones del personaje femenino ante la actuación extraña que provoca en la narrativa y así la manifestación impulsiva por el amor de su marido que ya había muerto lleva la anciana a locura en busca de su amor ideal. Siguiendo los postulados que ponen el amor como un tema principal en la obra *Aura*, Aguirre (2015, p.7) menciona que:

Se puede considerar a *Aura* como una novela de amor (amor intemporal, expresado por medio de la transformación de sus personajes), misterio, y fantasía. Es rica en símbolos esotéricos y místicos. La transformación de los personajes es uno de tantos recursos que en la obra de Fuentes tiene gran relevancia (AGUIRRE, 2015, p. 7).

Correspondiendo a esos diversos temas citados, la cuestión de los personajes, los conflictos, los sentimientos y la manera actúan contribuyen para que lo fantástico sea el foco principal de esa narrativa y además de todo eso suele poner Fuentes como uno de los escritores del género fantástico, con gran importancia y notoriedad en el escenario de la literatura.

En esa trama que involucra también lo sobrenatural, Consuelo busca el amor perdido de su esposo. Esos recuerdos son los compañeros eternos de la mujer: “Esta casa está llena de recuerdos para nosotras. Sólo muerta me sacarán de aquí” (FUENTES, 2001, p. 24). En ese sentido, Consuelo es una mujer que ambiciona volver en el tiempo escapando de la propia realidad, de modo que se contrae en la soledad de sus recuerdos.

Visando relacionar la actuación de Consuelo y *Aura* al tema de lo sobrenatural y amor ideal, seguiremos la misma definición de Atterling (2011, p. 4) al proponer que “el significado “sobrenatural” es todo aquello que parece místico, anormal, exagerado o imaginario. Es decir, todas las cosas que no pueden ocurrir en la realidad tocable”.

Aura es un personaje que además de poseer belleza y encanto, parece disponer de fuerzas sobrenaturales con el poder de hipnotizar a Felipe, tal cual describe este

fragmento de la obra:

Beben ese vino particularmente espeso, y tú desvías una y otra vez la mirada para que Aura no te sorprenda en esa impudicia hipnótica que no puedes controlar. Quieres, aún entonces, fijar las facciones de la muchacha en tu mente. Cada vez que desvíes la mirada, las habrás olvidado ya y una urgencia impostergable te obligara a mirarla de nuevo. (FUENTES, 2001, p. 16)

En ese fragmento se presenta una escena en la que hay la introducción a un evento sobrenatural que es la hipnosis a través de una simple mirada. Así, en la oscuridad casi que total de casa, surge sutilmente, misteriosa la figura de la joven Aura, con toda la fugacidad y el ardor de la vida, la agudeza de los movimientos, el candor de la mirada ofreciendo suele provocar como el propio texto apunta “un paisaje que sólo tú puedes adivinar y desear” (FUENTES, 2001 p. 17). Esa descripción de paisaje embellecedor es lo que hechiza y seduce a Felipe.

Partiendo de ese principio de abordar el amor, por medio de la anciana y de la joven en la novela de Fuentes, son las mujeres que realizan lo sobrenatural, sobre esa vertiente señala Atterling (2011, p. 3) “al ser humano, siempre le ha interesado lo sobrenatural. Siempre ha habido un deseo de escaparse de la realidad dura y triste.” Cabe aclarar, en ese sentido, que lo que ocurre con los personajes de Aura es el escape de la realidad, pairando en un mundo en el que todo puede ser posible.

Al paso que el fantástico se instaura en la narrativa, causa extrañamiento en el propio personaje “mientras frunces el seno y te preguntas si la señora no poseerá una fuerza secreta sobre la muchacha, si la muchacha, tu hermosa Aura vestida de verde, no estará encerrada contra su voluntad en esta casa vieja, sombría” (FUENTES, 2001 p. 16). Se nota, que las dudas que inquietan el personaje poseen el mismo efecto sobre el lector, que puede creer en acontecimientos sobrenaturales o procurar una explicación racional para las escenas.

En ese aspecto de clamor por el amor ideal que es llevado a los extremos en la novela, no tienen otro camino que no sea la fugacidad, la pérdida del control de las propias emociones. Si hay una explicación que se pueda atribuir a tales actitudes de Consuelo, esta se encuentra en la inconformidad delante de sus infortunios “sé por qué lloras a veces, Consuelo. No te he podido dar hijos, a ti, que irradias la vida” (FUENTES, 2001, p. 44). Ese pasaje en la obra pertenece al coronel Llorente, esos relatos dejados ofrecen una explicación en cuestión de las angustias de su mujer.

En ese contexto, Tamayo (2014, p. 60) asegura que “la mujer sufre en lo más hondo de su ser, yace en su angustia y esa angustia hace su amor más fuerte, más intenso.” De hecho, es lo que ocurre con ese enigmático personaje femenino de la narrativa de Fuentes, al sufrir la decepción de no poder ser madre y no tener el amor de marido, por que se murió, el amor de esa mujer asume fuerzas que la tornan sobrenatural. Mientras

en los relatos de su marido continua con el enfoque en las apelaciones a fin de Consuelo no se volverá loca, como descrito a continuación:

Consuelo, no tientes a Dios. Debemos conformarnos. ¿No te basta mi cariño? Yo sé que me amas; lo siento. No te pido conformidad, porque ello sería ofenderte. Te pido, tan solo, que veas en ese gran amor que dices tenerme algo suficiente, algo que pueda llenarnos a los dos sin necesidad de recurrir a la imaginación enfermiza. (FUENTES, 2001, p. 45).

De forma que el lector transite en constante dudas entre las explicaciones lógicas las inconformidades del personaje Consuelo cuando aún era joven, refleja en un comportamiento, el escape de la realidad de manera enferma. En ese sentido Fuentes presenta una narrativa de acuerdo con lo que señala Todorov (1981, p. 96) “más allá de este amor intenso, pero “normal” por una mujer, la literatura fantástica ejemplifica diversas transformaciones del deseo.” En ese contexto la transformación ocurre con el deseo del personaje Consuelo, tal cual recurre a la magia para lograr sus objetivos personales.

4.2 El tiempo en el contraste con la juventud y vejez

En esta parte del análisis, se va a introducir la cuestión del tiempo un elemento demasiado explorado en la narrativa de Fuentes, siguiendo en contraste con la juventud y la vejez de los personajes, principalmente de las mujeres. Así que declarara Merino (1991, p. 144) “el ciclo de nacimiento, juventud, vejez y reencarnación, como tema fundamental en *Aura*.” Siendo así estarán incluso el pasado y el presente.

De ese modo, el tiempo en la novela *Aura* presenta falsedad de la linealidad, pues el tiempo presente parece no caminar para el futuro, ya que constantemente sufre interrupciones del pasado que viene a través de memorias de los personajes u otros elementos de la novela. En esa perspectiva Fuentes, busca integrar pasado y presente en el mismo espacio narrativo, como otorga Filer (2006, p. 59):

En la visión integradora de Fuentes convergen el pasado y el presente, el destino individual y las fuerzas ancestrales e históricas que determinan los destinos colectivos. Así, uno de los aspectos recurrentes en su narrativa es la manifestación del poder del pasado, representado por los muertos, o por tiempos y mundos extinguidos, los cuales cobran vida en el presente, sostenidos por la voluntad o la vitalidad de los personajes vivos. (FILER, 2006, p. 59).

La presencia de las memorias del general Llorente, personaje sin vida al comienzo de la historia y por supuesto sus crónicas auto bibliográficas son indicios de un pasado presente. De modo que ese pasado antes sin grandes interrupciones, sino que consigue lograr fuerza a lo largo de la historia, por los intentos de Consuelo por retornar al pasado y traerle a su compañero de vuelta a la vida.

Asimismo, como esa idea de tiempo está directamente involucrada a la narrativa de la obra abordada en este texto, en el que la anciana Consuelo intenta convencer al Señor Montero a quedarse en su casa para realizar el trabajo de organizar y publicar los escritos incompletos de su fallecido marido el general Llorente, pues así está descrito “- Mis condiciones son que viva aquí. No queda mucho tiempo” (FUENTES, 2001, p. 11). Consuelo actúa de una manera que parece depender del tiempo para concretizar sus artimañas, y es lo que de hecho ocurre pues su presa en revivir el pasado ultrapasa todos los límites de sensatez humana.

En ese contexto de futuro, una inquietud es que por las leyes naturales la mujer no seguirá fértil por toda su vida, así que como señala Mattei (1990, p. 239) “el color verde, en los ojos y la ropa de Aura, es el color de la fertilidad, de la esperanza y de la iniciación.” Por lo tanto, vale destacar que ese tiempo circular está directamente ligado a simbología presente en los personajes.

En la novela *Aura*, como describe Tamayo (2014, p. 61): “Fuentes habla desde la mujer, ahonda en los recintos más recónditos de su alma: el deseo de perpetuar su belleza y su juventud para encontrar el amor de un hombre”. En ese contexto la relevancia de los temas abordados por Fuentes en sus obras rompe el insólito al mismo tiempo en que pone en evidencia los sentimientos humanos.

Al paso que el propio patio puede tornarse un jardín, visto que su belleza se convirtiese en un tipo de paraíso que sirve para favorecer el encanto en el personaje masculino como asegura Sánchez (2008, p. 11) “en este paraíso de Consuelo se cultivan, entre otras cosas, plantas medicinales, y plantas cuyas virtudes naturales sirven también para embrujar, para enamorar, para adormecer, para embrutecer”. De modo que las hierbas son un elemento presente que parte de la realidad, sino que su función en la obra ultrapasa los límites de lo que comprende por realidad.

De esa forma Sánchez (2008, p. 11) señala que: “conocimientos profundos de las virtudes de miríadas de plantas. Son plantas que Consuelo usó para perpetuar su juventud y belleza, así como para embrujar a Felipe”. Se puede comprender que, a través de la lectura de la novela, el jardín es donde el personaje masculino se encanta, se pierde y reconoce las plantas y hierbas, como aclara este párrafo de la obra:

Sabes, al cerrar de nuevo el folio, que por eso vive Aura en esta casa: para perpetuar la ilusión de juventud y belleza de la pobre anciana enloquecida. Aura, encerrada como un espejo, como un icono más de ese muro religioso, cuajado de milagros, corazones preservados, demonios y santos imaginados (FUENTES, 2001, p.32).

De modo, que Felipe concluye acerca de la existencia de esa joven en la casa. Las indagaciones de ese personaje solo contribuyen para la percepción del fantástico ya que el propio género en sus particularidades parte de esa perspectiva de la duda, de

la suposición que en el final se explica de un estilo de trama no se puede comprender a principio.

El autor demuestra que el tiempo no ha terminado en comparación a la defensa de que Consuelo y Aura son la misma mujer, aunque una joven y otra vieja, así como otorga Arreguín (2015, p. 13) “si Aura es una proyección de lo que fue Consuelo, se entra de nuevo a un tiempo cíclico en el cual los hechos que ya pasaron volverán a ocurrir.” Al establecer las semejanzas comparando la verdad y situando al lector en un enredo fantástico.

Luego que, en las palabras del fallecido general se encuentran referencias de que Consuelo utiliza las plantas de su jardín para fines mágicos, como describe Fuentes (2001, p. 45) “ella insiste en cultivar sus propias plantas en el jardín. Dice que no se engaña. Las hierbas no la fertilizaran en el cuerpo, pero si en el alma...”. Este fragmento se da por tratarse de una obra fantástica, ya que es recurrente de este género la utilización de estos elementos del cotidiano para atribuir la idea de un fantástico real.

En ese fragmento es descrito “[...] Quise detenerla. Pasó sin mirarme, pero sus palabras iban dirigidas a mí. No me detengas —dijo—; voy hacia mi juventud, mi juventud viene hacia mí” (FUENTES, 2001, p. 45). De hecho, se observa que Consuelo es el personaje que intriga, que sueña que quiere volverse la madre de todas las cosas, incluso de la juventud eterna.

Partiendo del principio de que en realidad es imposible convertirse por siempre joven a través de hierbas, en Aura esto se remite al pasado, a la libertad como describe Tamayo (2014, p. 63-64) “Felipe quiere liberar a Aura de su propia vejez a la que está encadenada, pero a la vez le teme. Quiere liberar el amor de las prisiones de una casa olvidada y pasearlo por el mundo en una juventud eterna”. Se podría atribuir a un relato de locura, pero ese personaje femenino, asumió una postura evocativa, actuando en un mundo en el que solo puede ser posible en historias fantásticas.

4.3 La metamorfosis doble de los personajes: Consuelo en Aura y Llorente en Felipe

La presente sección, que finaliza el análisis de este trabajo, tratará de analizar el tema del doble (con algunas de sus definiciones en el escenario de la literatura) mediante la metamorfosis que causa ese fenómeno en los personajes de la novela estudiada en este trabajo, tanto en los personajes femeninos como en los masculinos, ya que hay el desdoblamiento de Consuelo en Aura y la reencarnación del general Llorente en el joven Felipe Montero.

El tema del doble posibilitó la construcción de narrativas fantásticas a partir de elementos que se alternan, tornándose una temática necesaria para que se pueda reflexionar sobre la identidad del individuo como bien lo postula López (2006, p. 15) “el

doble adquiere dicha calidad cuando erige en el eje central que estructura la narración”. De ese modo esa temática asume una función primordial para que una obra sea de hecho considerada auténtica en su totalidad y tenga éxito en el escenario fantástico.

De modo general, el término posee amplitud en la literatura como afirma López (2006, p. 13) “el doble aparece en los estudios literarios como tema, motivo y, con menor frecuencia mito, figura o tipo”, o sea, se presenta en las obras literarias de diversas maneras. Sin embargo, el nivel de los elementos de la dualidad va a depender de la proporción de la escrita, y la comprensión solo puede desarrollarse con base en el direccionamiento al hacer explicaciones de la presencia del doble, de los mitos y de fantasías en la obra. Así, la dualidad además de atribuir significancia a la historia cumple la función de direccionar la comprensión del lector.

La trama fantástica directamente ligada al doble de los personajes en la obra, parte de un plan totalmente articulado por los personajes Aura y la anciana Llorente, llevando en cuenta que las dos son la misma persona con una capacidad sobrenatural de duplicarse. En ese sentido Marinas (2018, p. 1) asegura que el tema del doble ha sido uno de los mitos más recurrentes en la literatura y el cine contemporáneos desde su aparición en el siglo XIX unido al género fantástico.

Por ello, a partir del análisis de la novela *Aura*, es posible comprender el doble en la literatura desde el reflejo de sus personajes y así comprender la obra de Fuentes. Pues como afirma López (2006, p. 18): “el doble aparece cuando dos incorporaciones del mismo personaje coexisten en un mismo espacio o mundo ficcional, cuando siguiendo la definición de Jean Paul en *siebenkas*³, el individuo se contempla a sí mismo”. De ese modo, determinados comportamientos o semejanzas físicas empiezan a causar inquietudes en el propio personaje duplicado o en otro que lo perciba. Asimismo, como ocurre con los personajes de la novela de Carlos Fuentes, en el momento en que Felipe se cuestiona sobre la presencia de Aura en la casa de Consuelo Llorente:

Aura vestida de verde, con esa bata de tafeta por donde asoman, al avanzar hacia ti la mujer, los muslos color de luna: la mujer, repetirás al tenerla cerca, la mujer, no la muchacha de ayer: la muchacha de ayer —cuando toques sus dedos, su talle— no podía tener más de veinte años; la mujer de hoy —y acaricies su pelo negro, suelto, su mejilla pálida— parece de cuarenta: algo se ha endurecido, entre ayer y hoy, alrededor de los ojos verdes; el rojo de los labios se ha oscurecido fuera de su forma antigua, como si quisiera fijarse en una mueca alegre, en una sonrisa turbia: como si alternara, a semejanza de esa planta del patio, el sabor de la miel y el de la amargura. (FUENTES, 2001, p. 36).

³ *Siebenkäs* es una compleja novela en cuya trama Jean Paul intercala una serie de sátiras, idilios y parlamentos plagados de arriesgadas metáforas, humor irónico y reflexiones sobre su propia forma de entender el arte de escribir. (ARÉVALO, 2015, p. 1).

El cuestionamiento se fundamenta en Felipe, el personaje que nota el extraño comportamiento de la Señora Consuelo y, respectivamente, de Aura, “la joven inclina la cabeza y la anciana, al mismo tiempo que ella, remedara el gesto” (FUENTES, 2001, p. 12). En ese sentido, hay una forma mecánica de moverse, en que una parece controlar la otra, también se puede atribuir la dependencia en los elementos que emulsionan la presencia de la dualidad en la narrativa, de modo que permiten simbolizar y explicar el sentido de la trama ficcional de la novela. Al paso que *Aura* es esencial para hacer reflexiones sobre de las constantes búsquedas humanas.

Con relación a eso, el relato doble establecido en la descripción de las metamorfosis de los personajes, por lo cual el escritor muestra el momento de la narrativa fantástica presenta más uno de sus elementos insólitos, pero que de esa magnitud no permite espacio para dudas, este elemento surge para que de hecho *Aura* sea una narrativa cargada de enigmas, sobre eso postula el siguiente autor:

El proceso de duplicación en el texto acerca los opuestos y permite Fuentes crear una narrativa en la cual la posibilidad temporal se sacude provisionalmente, estableciendo un nuevo tiempo, diferente al que conocemos. En este vistazo, los diferentes seres, el doble de sí mismos, convergen en un momento de cambio y cambio, en esa perspectiva permite a los personajes confrontar su identidad. O, es decir, es nuevamente en el umbral donde comienza la crisis y los personajes enfoque Sujetos de crisis, habitantes de umbral, todos los personajes de Aura son buscándose a sí mismos, movidos por un lugar donde la tortuosidad es el tónico. (BARBOSA, 2013, p. 3).

Ante lo expuesto anteriormente, el lector sorprende al imaginar que el desenlace del romance se convirtió en una escena tan sobrenatural, en cuanto al autor, por su parte tiene una conciencia que valora y modula la realidad. De acuerdo con Barbosa (2013, p.1), sobre el enredo de la novela *Aura*:

Por lo tanto, la estructura presenta la primera duplicidad, es decir, Felipe y el general son la misma persona, sin embargo, en diferentes períodos de tiempo. La segunda duplicación se expresa cuando el lector descubre que Consuelo y la figura de su sobrina Aura, de quien está enamorado Felipe, el historiador, son la misma persona. En este segundo caso, los dos personajes viven en el mismo espacio y tiempo.

De una manera simbólica el doble se hace presente en todo el enredo sea por cosas, personas u otros que lleven al lector al encuentro con la metamorfosis simbólica. En el sentido, del fantástico, lo sobrenatural también se forma en la novela de Fuentes, una vez que hay la metamorfosis en los personajes. Así como explica Sánchez (2008, p. 2) sobre ese fenómeno:

Los seres sobrenaturales pueden metamorfosear o metamorfosearse, son seres más poderosos que los humanos. Ellos existen para cumplir

un tipo de causalidad. En la vida cotidiana unos acontecimientos se explican por causas conocidas y otros por causas que nos parecen debidas al azar, y si admitimos el azar, estamos admitiendo la intervención de fuerzas o seres sobrenaturales. De este modo, debemos señalar que toda causalidad debe tener su explicación o causa aunque ésta sea de orden sobrenatural. En el fenómeno de la metamorfosis existe una ruptura o, incluso, la desaparición de límites entre lo físico y lo mental, entre la cosa y la palabra, entre la materia y el espíritu. Es posible, entonces, que una persona se multiplique. Así, podemos observar que también el tiempo y el espacio cambian, no son ni el tiempo ni el espacio de la vida cotidiana.

A partir de esa definición clara y concisa del referido autor, se contrasta que con esa narrativa que involucra el mito del doble el escritor Carlos Fuentes muestra el momento de la literatura mexicana, con los cuestionamientos del rescate de los elementos mitológicos. Con la idea de que los acontecimientos importan más por las impresiones que producen en la conciencia de los personajes y también del lector.

En ese contexto Herrero (2011, p. 40) señala que “el doble aparece entonces como una fuerza que tiende a eliminar las diferencias, impulsado por el mimetismo del deseo [...]”. En el momento en que ocurre el confronto de identidad de los personajes la narrativa se efectiva como una historia fantástica de personajes dobles o que se duplican y específicamente como el caso de los personajes masculinos, el general Llorente y Felipe Montero en que hay la reencarnación.

En ese sentido Roig (2013, p. 1) por su parte comenta sobre los personajes: “en el caso de *Aura*, este doble tiene un efecto reflejado, ya que la joven de ojos verdes es un reflejo del viejo Consuelo, así como Felipe Montero es el doble del general Llorente, como se evidencia en el texto mismo”. De forma que, en la estética de *Aura*, Fuentes presenta recursos del propio contexto cultural, lo que sugiere realidad a la dualidad de elementos.

El proceso de embriaguez que es causado en Felipe, va transformándolo en un ser extraño y hasta mismo sobrenatural, así como la vieja y joven. La figura hipnótica de Felipe es perceptible delante de varios elementos, entre ellos, las hierbas, los ojos verdes de Aura y por supuesto una muñeca aterradora que también cumple la función de hacer el personaje actuar inconscientemente como en las palabras abajo:

Comes mecánicamente, con la muñeca en la mano izquierda y el tenedor en la otra, sin darte cuenta, al principio, de tu propia actitud hipnótica, entreviendo, después, una razón en tu siesta opresiva, en tu pesadilla, identificando, al fin, tus movimientos de sonámbulo con los de Aura, con los de la anciana: mirando con asco esa muñequita horrorosa que tus dedos acarician, en la que empiezas a sospechar una enfermedad secreta, un contagio. (FUENTES, 2001, p. 35).

De modo que con la descripción de esta escena Fuentes despierta el miedo, no obstante, lo fantástico también transita en el espacio del terror, lo que favorece la provocación de dudas, argumentos y sentimientos en quien lee una narrativa de ese grado. Al paso que Consuelo logra transformarse sobrenaturalmente a través de las hierbas, consigue recuperar su juventud y belleza, así que su última investida es recuperar el amor de su amado, el señor Llorente.

En ese contexto Herrero (2011, p. 42) por cierto que “el procedimiento de metamorfosis de un individuo que va a llegar a transformarse en su identidad adquiriendo una personalidad diferente de la que tenía anteriormente”. Esa descripción sobre la metamorfosis es seguramente los que ocurre con el personaje Felipe Montero que abandona su propia identidad para asumir la del Coronel Llorente.

En el último acto del relato de General Llorente, el esposo fallecido, Felipe se depara con su extraña revelación “[...] la foto se ha borrado un poco: Aura no se verá tan joven como en la primera fotografía, pero es ella, es el, es. . . eres tú” (FUENTES, 2001, p. 46). En ese momento el elemento insólito que caracteriza el fantástico se insinúa, con toda la inquietud que el género permite apreciar.

El personaje Montero al depararse con los escritos del general Llorente los revive de una manera que la lectura de las memorias del fallecido esposo de Consuelo empieza a actuar en él, esto es se materializan en su propio cuerpo. En este sentido, Arreguín (2015, p. 24) asegura el ambiente fantástico que hay desde la casa “es evidente que el sitio, la casa de la señora Consuelo, donde toma lugar la trama es esencialmente un sitio sagrado donde lo metafísico es visible y tangible, se materializa”. Luego, se percibe la importancia de esos escritos para la explicación del doble que ocurre con el personaje masculino.

En suma, es válido aclarar que a esta novela se puede interpretar de diversas maneras, pues su estructura fue hecha sobre todo para que ese mítico doble pueda agregar conocimientos, ya que como afirma Guerrero (2017, p. 6) esta es una novela que ha enriquecido el panorama de los críticos y lectores, quienes se han dejado encantar por este relato. Resulta un misterio sortear qué caminos depara la lectura de una obra que ha sido interpretada una vez tras otra.

5 Conclusión

En este trabajo, se buscó analizar la novela “*Aura*” (1962) del autor Carlos Fuentes, investigando los elementos como factores primordiales para la definición del género narrativo fantástico. En ese sentido, se ha notado que el fantástico involucra diversas vertientes que están íntimamente conectadas, que se desdoblan a partir del momento en que el elemento extraño se anuncia, rompiendo la linealidad de los hechos reales.

Por lo tanto, se puede atribuir la narrativa de Fuentes como una lectura que involucra al género fantástico, pero también al mundo en su realidad. De modo que la cons-

trucción de nuestra investigación posibilitó comprender las perspectivas de la trama de la que presenta elementos que no están inseridos en el ambiente en que comprendemos como mundo real. En la literatura fantástica hay la transición entre dos mundos y eso lleva el lector a actuar de acuerdo con esa dualidad.

En síntesis, lo fantástico es un género narrativo que propone reflexiones, en vista de que atrae al lector y provoca diversas sensaciones que van desde la duda hasta el miedo. En ese contexto la obra transita entre las causas y consecuencias y se presenta en una manera que se refiere al absurdo, como en la novela se trata la cuestión del tiempo y las metamorfosis de sufren los personajes. De modo que en la literatura fantástica siempre existen otros universos posibles.

Un aspecto importante para destacarse en cuanto mujer fue el protagonismo de la figura femenina. Es como lo fantástico en *Aura*, se hiciera posible por medio de la intervención de la mujer en la vida cotidiana del personaje masculino, lo que la diferencia de otras obras latinoamericanas de ese periodo tales como *Pedro Paramo* (1955) de Juan Rulfo, *La ciudad y los perros* (1963) de Mario Vargas Llosa, *Cien años de Soledad* (1967) de Gabriel García Márquez y otras. Saliendo de ese paradigma en la narrativa de Fuentes, Felipe Montero es un personaje pasivo que cumple la función de corresponder a los estímulos de *Aura*.

Por fin, se notó que además de los elementos descritos como contribuyentes a la formación de un ambiente fantasioso, en una narrativa breve, pues posee solamente cincuenta páginas. En definitivo lo que resultó de mucho interés en esta lectura analítica de la obra *Aura*, fue señalar cómo el fantástico llevado a los extremos, relacionando lo extraño con lo sobrenatural, excluyendo las explicaciones racionales del mundo que ponen al lector atento e implícito con libre poder de dudar o creer en las alteraciones que ocurren en las narrativas de las cuales se hizo cargo de analizar esta investigación.

Referencias

CORTEZ AGUIRRE, Hídalía Miguelina; PEREGRINO ROCHA, Daniel Roberto. *Transtextualidad en Aura de Carlos Fuentes*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de México. AMECAMECA, 2015.

ARREGUÍN, L. Ariana. *México y la mexicanidad: aura, donde confluyen el mito y la historia*. Texas State University in partial fulfillment. España, 2015.

ATTERLING, Peter. *La fascinación por lo sobrenatural en la literatura hispanoamericana*. Bachelor (Spanish Studies) – Lund Univeristy, 2011.

BARBOSA, Lilian. *Limiar: identidade e alteridade em Aura de Carlos Fuentes*. Dissertação (Mestrado) – UEPB, 2013.

BENTO, Aline Kercia Sampaio Oliveira. La presencia de lo fantástico en la obra Pedro Páramo. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 4, v. 8, n. 3, p. 168-176, 2019.

CAMPRA, Rosalba. *Territorios de la ficción. Lo fantástico*. Espanha: Renascimento, 2008.

CARDOSO, C. Chaves. *As imagens duplas e a narração em segunda pessoa em Aura, obra fantástica de Carlos Fuentes*. IEL – Unicamp. Campinas, 2007.

CARRANZA, Armando. *Nahual, tu animal interior*. Barcelona: Abraxas. 2000.

FUENTES, Carlos. *Aura*. México: era, 2001.

GUERRERO, G. Martha Liliana. *Invocación: Aura, de la literatura al drama*. Escuela de Posgrados: Colombia, 2017.

CECILIA, Juan Herrero. Figuras y significaciones del mito del doble en la literatura: teorías explicativas. *Cédille. Revista de estudios franceses*, n. 2, p. 17-48, 2011.

HERRERO CECILIA, Juan. *Estética y pragmática del relato fantástico. Las estrategias narrativas y la cooperación interpretativa del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2000.

HERRERO CECILIA, Juan. Una interpretación junguiana de la figura mítica del doble en Lúnula y Violeta, un relato “desdoblado” de Cristina Fernández Cubas. Espéculo. 2007. *Revista de Estudios Literarios*, n. 37. Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero37/cfcubas.html>.

JIMÉNEZ, R. Rodrigo. *El doble en la literatura: genealogía y aproximación psicoanalítica*. Facultad de letras y de la educación. Universidad de la Rioja, 2015.

LARRAYA, P, Antonio. Tradición y renovación en la novela hispanoamericana. *Mundo Nuevo (Buenos Aires)*, n. 34, p. 78, abr. 1969.

LÓPEZ, M, Rebeca. *Las manifestaciones del doble en la narrativa breve española contemporánea*. Tesis de doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona. 2006.

MARINAS, S. Enrique. “El tema del doble dentro del mito artúrico de la búsqueda del Santo Grial en el cine contemporáneo”. Universidad Complutense de Madrid. España, 2018.

MATTEI, A. Ramírez. El nivel mítico-simbólico de lectura en la narrativa de Carlos Fuentes. *Revista de estudios hispánicos*, n. 17-18, p. 237-246, 1990.

MUÑOZ, D. Pablo. *Acerca del fenómeno del doble*. Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis. Buenos Aires, 2013.

POGGIAN, St. M. *El tema del doble en el cine, como manifestación del imaginario audiovisual en el sujeto moderno*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

REEVE. M. Richard. Carlos Fuentes y el desarrollo del narrador en segunda persona: un ensayo exploratorio. In: GIACOMAN, Helmy F. (Org.) *Homenaje a Carlos Fuentes*. New York: Las Américas, 1972. p. 75-87.

ROAS, David. *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/ Libros, S. L, 2001.

RANK, Otto. *Don Juan y el doble*. Trad. S. Lautman. Éditions Denoël, 1932 / Editorial Payot, 1973.

SÁNCHEZ Reyes, Felipe. *Carlos Fuentes, Aura y el mito. Tema y variaciones de literatura*, n. 31, p. 145-165, 2008.

TAMAYO, M. Camila. La mujer en el tiempo. Una lectura de Aura. *Pensamiento Humanista*, n. 11, Medellín-Colombia, 2014.

TERRAZAS, Karina J. Espinosa. *El mito de la dualidad en la novela Dos crímenes; una preocupación de identidad en la sociedad mexicana de finales de los setenta*. Universidad de Colima: México, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *Introducción a la literatura fantástica*. Traducción de Silvia Delpy. México: Du Seuil, 1981.



RESENHAS

SEVERO, Fabián. *Noite nu norte: Poemas en Portuñol*.
Montevideo: Ediciones del Rincón, 2010.

Ana Carolina Martins dos Santos¹

Noite nu norte: Poemas en Portuñol (2010) é o primeiro livro de Fabián Severo, um autor de Artigas, cidade fronteiriça no norte do Uruguai, que limita com a cidade de Quaraí no sul do Brasil, cujo intenso contato entre ambas cidades, se dá por uma ponte construída sob o rio Cuareim. Sua obra está organizada em prefácio, poemas e posfácio. O prefácio de Javier Etchmendi intitula-se *Un lugar en donde el agua no toca la tierra*, logo, há a apresentação de 58 poemas em portunhol, identificados em sequência por números cardinais escritos por extenso. Por último, tem-se o posfácio com o nome de *Transliteraciones fronterizas*, por Luis Ernesto Behares. Rapidamente o livro esgotou e foi necessária uma segunda edição, no entanto, a nova editora exigiu algumas alterações, bem como, o título do livro e a inclusão de traduções dos poemas.

Dentre os textos poéticos da obra encontram-se muitas referências à cidade natal de Severo, Artigas, e também sobre a vida e o falar dos que ali vivem. Seus textos expõem um tom muito similar à linguagem oral dos fronteiriços e à capacidade poética de condensar imagens narrativas do passado em versos; que, inclusive, variam bastante de tamanho. Desse modo, a sequência numérica crescente presente nos títulos dos poemas, acompanha, de certa forma, uma tomada maior de consciência e elaboração dos temas por parte do sujeito poético, visto que a sensação transmitida ao leitor é a de um enunciador infantil. Essa é a impressão que nos provocam os primeiros poemas, no entanto, o que percebemos a continuação é um amadurecimento da poeticidade na descrição de memórias pessoais e coletivas que vão construindo, para o leitor, não só uma, mas várias imagens representativas dessa fronteira, em particular. Não é em vão que no primeiro poema *uno*, de um único verso, temos: “Vo iscrevé las lembransa pra no isquesé.” Por outro lado, o poema *Sincuentioito* termina a sua última estrofe com: “Nos semo a frontera/ mas que cualquier río/ mas que cualquier puente”.

A partir da leitura de alguns de seus textos poéticos, que se configuram como uma poesia inovadora, temos o que seria esse um “idioma que todos intenden”², como afirma o próprio Severo (2015). Poesia essa que apresenta uma língua que não se subordina a um sistema de regras gramaticais, tampouco se fecha em um sistema linguístico, apresentando-se como uma língua livre de instrumentos normalizadores como um dicionário, por exemplo. Na realidade, a língua, para o poeta, é completamente permeada por

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: anamartins-96@hotmail.com.

² Discurso de Fabián Severo pronunciado na mesa de abertura do 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, em São Carlos, 29 de julho de 2015.

orientações sociais e políticas, fazendo-o escolher entre esta ou aquela forma linguística, esta ou aquela expressão, convidando-nos a um encontro com essa língua cotidiana da fronteira. Em um discurso em Cuba,³ o poeta Fabián Severo (2012, s/p) esclarece a definição da sua poesia e a língua com a qual escreve:

[...] Un día, quise escribir poemas sobre ciertos recuerdos, pero no encontraba el sonido de mi calle. Los versos se partían como un trozo de tierra reseca, las palabras quedaban lejos de la lluvia que mojaba aquellos días. Entonces descubrí, que debería intentar recrear el sonido de la máquina de coser de mi madre o la sonrisa con que el Caio me invitaba a remontar cometa. Y allí surgió eso parecido al portuñol, palabras torcidas que traían el olor a humedad de la pared de mi cuarto.⁴ (SEVERO, 2012, s/p).

De forma bastante significativa, o conceito “fronteira” aparece e reaparece em muitos versos dos seus poemas e se relaciona com outros enunciados, que vão determinando um novo sentido. Ao entender que a fronteira opera em si significados que vão além dos aspectos territoriais, constatamos o sujeito que, ademais de ter a possibilidade de transitar geograficamente, também o faz na sua língua, revelando assim uma identificação própria com este *entre-espaço* e um reconhecimento de pertencimento ao mesmo, como exemplo, temos o poema *sincuentioito* que termina a sua última estrofe com: “Nos semo a frontera/ mas que cualquier río/ mas que cualquier puente”.

A seguir, outro tema bem recorrente ao longo da obra é a questão da identidade do sujeito fronteiriço, bem exemplificado no poema *Tresi*: “Antes,/ eu quiería ser uruguaio/ agora/ quero ser daqui?”. Há, portanto, dois tempos e duas consciências que se opõem: o passado, constituído pela aspiração a ser uruguaio e um/o presente, em que esse desejo culminou. Agora, o que percebemos é uma vontade nova de “ser daqui”, que pode fazer referência a qualquer lugar ou uma espécie de lugar nenhum. Sem sombra de dúvidas, essa construção identitária em muito se relaciona com as memórias que esse sujeito carrega consigo, pois no poema *uno* temos: “Vo iscrevé las lembransa pra no isquesé.” Logo, a memória é outro elemento que perpassa todos os demais poemas da obra.

Nesse sentido, quando analisamos que em muitos casos a língua foi um instrumento utilizado pelos estados nacionais, para constituir identidades que fossem delimitadas através do marco de fronteira, logo, partilha-se a ideia de que existe vínculo identitário

³ Inauguração do *Encuentro de Jóvenes Escritores de América Latina y el Caribe* na Feira Internacional do Livro, em 14 de fevereiro de 2012.

⁴ Tradução livre nossa do original: “Um dia, eu quis escrever poemas sobre certas memórias, mas não consegui encontrar o som da minha rua. Os versos se partiam como terra seca, as palavras estavam longe da chuva que caía naqueles dias. Então descobri que eu deveria tentar recriar o som da máquina de costura da minha mãe ou o sorriso com o qual Caio me convidava para brincar de pipa. E lá saiu, semelhante ao portunhol, palavras tortas que trouxeram o cheiro da umidade da parede do meu quarto”.

a uma determinada nação enquanto característica intrínseca ao indivíduo. Entretanto, identidades nacionais são representações e não características inatas ao indivíduo.

A fronteira, muito mais que apresentar características limítrofes de um território físico, proporciona também, em si, um valor simbólico e afetivo que dá a conhecer a forma como os sujeitos transfronteiriços constroem as suas identidades. A questão é que “ser uruguaio” não revela somente um traço histórico e pontual referindo-se a um lugar de nascimento, de nacionalidade; pelo contrário, traz consigo memórias, significados e representações perpassadas por uma identidade que agora quer ser outra, em outro lugar. E a fronteira permite isso, permite a liberdade translinguística que desagua no ser e estar de um sujeito.

Os poemas de Fabián manifestam a ideia de que, a partir dessas escrituras, podemos construir situações de resistência que, por diferentes motivos e por diferentes vias, servem de reivindicação e reconhecimento das falas excluídas que emergem desse lugar de periferia, como a fronteira. Por essa razão, faz-se necessário entender que escrever não implica apenas técnica ou desenvolvimento de uma habilidade, mas sim um modo de inscrição do sujeito em uma dada ordem social.

Diante disso, pensar que escrever em uma língua possibilita ao sujeito a entrada em uma determinada configuração social pelo simbólico é relevante na medida em que estamos tratando de uma língua não gramaticalizada,⁵ como o portunhol, cuja escrita gráfica apoia-se em sistemas de outras línguas. Nesse sentido, o próprio ato de escrever essa língua tem como efeito a instituição de um lugar para ela no domínio das letras. Dito de outro modo, é pela escrita e na escrita que se confere outro lugar para o portunhol, uma vez que a escrita é política.

Logo, os poemas em portunhol de Severo (2010), uma vez materializados, podem funcionar como um modo de (re)territorializar a fronteira ao redizê-la pela língua escrita, significando a relação do sujeito fronteiriço com o espaço habitado e apropriado por ele, dada a condição geopolítica e sócio-histórica particular da fronteira. Desse modo, a língua está atravessada por relações de poder que acabam por inserir-se na ordem do político, sendo essas fundamentais para situar o lugar do portunhol na hierarquia das línguas em circulação na fronteira, onde estão também línguas nacionais como o português e o espanhol. Portanto, ao tomar o portunhol como língua literária, Severo (2010) consome tanto o português quanto o espanhol no momento em que há uma produção literária, que ora tem a sua manifestação linguística considerada erro, ora variante marginalizada (já que como dialeto, não alcança politicamente um *status* de língua).⁶

Não há como desassociar essa realidade dos efeitos, que persistem até os dias atuais, da colonialidade que lhes foi imposta; como exemplo, temos o processo da des-

⁵ Uso este termo no sentido de que o portunhol não está ‘fixado’ em instrumentos de normatização da língua (gramáticas e/ou dicionários).

⁶ Há no Uruguai diferentes nomenclaturas para o portunhol, dentre as quais destacamos a de “Dialectos Portugueses del Uruguay - DPU”.

truição das línguas originárias e, paralelamente, o da imposição das línguas europeias no continente latino-americano. Logo, recusar o portunhol, essa língua viva, significa abandonar os recursos expressivos em um sistema aberto a partir dessas línguas oficiais em contato português e espanhol. Desse modo, nos cabe reafirmar que o portunhol nasce da interação com os falantes, ou seja, na alteridade; instalando um lugar crítico propício para a desconstrução de determinadas concepções no que se refere à criação literária.

Por essa razão, faz-se necessário entender que a escrita literária em portunhol de um sujeito que fala na/da fronteira, representada no livro em questão, configura-se totalmente como uma manifestação decolonial às instâncias hegemônicas que continuam operando atualmente. E, justamente, por isso, a importância de se romper com o ideal monolíngue a partir de um texto literário em portunhol; a partir do direito à literatura. Frente a isso, estão as palavras de Severo em uma entrevista concedida a Isis Milreu (2015, p. 265), que sintetizam muito bem o seu fazer poético: “No quisiera que mi poesía llamara la atención solo por la forma cómo fue escrita. La Literatura es una forma de comunicarnos.”⁷

Referências

MILREU, Isis. Entrevista: Fabian Severo. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 263-266, dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/475>. Acesso em: 27 ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v4i3.475>.



AYLLÓN, Virginia. *Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura*. 1. ed. Cochabamba: Yerba Mala Cartonera, 2006.

Flavia Braga Krauss de Vilhena¹

Começamos esta resenha por cenas da vida como ela é. Ou cenas de como ela tem sido: desde quando frequentávamos o Ensino Fundamental na escola pública do Estado de São Paulo, no início da década de 90, já nos víamos interpelados por campanhas estaduais e federais de incentivo à leitura. “Quem lê viaja”, dizia um *slogan*, em algum cartaz na parede do refeitório da escola. Na sequência, cursamos o Magistério, que foi seguido pela graduação em Letras: também desses anos trazemos na memória o fato de sermos constantemente acometidos por uma avalanche de estudos e campanhas que partiam do pressuposto, do qual compartilhamos, de que ler é importante. Temos pensado que essa afirmação está tão arraigada em nossas práticas professorais e reflexões acadêmicas que, muitas vezes, nem nos colocamos questões igualmente relevantes, como: O que seria ler? Ler seria pertinente para quê e para quem? O que seria significativo ler? Ler não seria mais um ato de consumo no Capitalismo Mundial Integrado do qual fazemos parte?

São essas algumas das possíveis perguntas que nos ressoam a partir da leitura de *Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura*, obra escrita por Virginia Ayllón.² Antes de ir para o texto em si, trataremos de apresentar, ao menos sumariamente, a autora, uma das pensadoras decoloniais mais potentes da Bolívia e tão necessária para pensarmos um feminismo transnacional, mas ainda tão desconhecida para o público brasileiro: Virginia nasceu em La Paz, no ano de 1958. Além de escritora, Virginia é bibliotecária, crítica literária e editora.

Pudemos conhecê-la, em 2010, por meio do livro que tratamos de resenhar aqui, o qual foi publicado em 2006, por Yerba Mala Cartonera. Estávamos em Cochabamba e foi amor à primeira leitura. Foi um amor desses difíceis de se encontrar, que frutificam e desembocam em um trabalho de tradução: em 2020, Alyne Gomes Gonçalves – uma acadêmica do curso de Letras da Universidade do Estado do Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra – deu início ao processo de tradução da obra ao português, no interior de um projeto de extensão intitulado “Leitura e Tradução Literária Cartonera”. Nesta atividade, a partir de um roteiro que tratava de contextualizar tanto a relação entre os bolivianos com a palavra escrita, quanto o trabalho desenvolvido por Yerba Mala Cartonera em tais condições de produção, cada uma das alunas envolvidas teve a oportunidade de traduzir uma obra do catálogo desta editora cartonera. O livro em sua versão bilíngue espanhol/português foi apresentado em 2021 pela Curupira Cartonera

e pela Va Cartonera,³ em uma edição conjunta.

Trazendo, agora, um pouquinho a respeito de Virginia desde seu próprio ponto de vista, escutamos a seguinte autodescrição acerca de seus interesses acadêmicos e projetos de mundo:

Yo soy escritora, pero soy bibliotecaria de profesión, esa es mi profesión. Antes yo había estudiado sociología, pero no me gustaba el trabajo que hacían los sociólogos, que era muy ajeno, era una especie de paternalismo con las poblaciones pobres que yo no comparto. Me parece importante estudiar la sociedad pero no quiero ser una paternalista, una que da soluciones, no quiero. Y quería una profesión más cercana a los libros. Luego, entré a estudiar Literatura, pero eran lecturas muy solitarias, lo que me gusta mucho, pero quería una cosa más colectiva. Entonces me dediqué a estudiar bibliotecología, que es una profesión muy pequeña aquí en Bolivia, muy menor. Los bibliotecarios ganamos muy muy poco. Pero esto no importaba porque lo que quería era estar cerca de los libros. (AYLLÓN, 2020, comunicação verbal).⁴

Tendo nos aproximado minimamente da autora, a partir de agora, contaremos de forma mais detalhada os motivos pelos quais nos sentimos interpelados por essa sua obra e temos pensado que sua leitura se faz necessária em uma contemporaneidade brasileira que procura fazer visível o jugo colonial, para começar a pensar em possibilidades de outras histórias. Como o próprio título anuncia, são dez relatos que versam a respeito da leitura. Trata-se de uma reflexão que orbita ao redor dos livros e da leitura de modo contextualizado, que nos convoca por meio de um saber situado e nos questiona com relação ao valor que conferimos ao livro como objeto de cultura e à leitura como uma prática cultural.

É uma obra composta de dez fragmentos e um pequeno prólogo, justamente intitulado “Fragmentos”, todos desestabilizadores de uma concepção já cristalizada socialmente acerca da leitura, de que seja necessário conhecer o todo para que se possa entender qualquer uma de suas partes constituintes, já que cada uma delas somente adquiriria sentido na relação com o todo. Esse prólogo inicia-se com uma crítica a certa noção de leitura totalizante com a qual lidamos cotidianamente no âmbito escolar: “La lectura no puede sino ser fragmentaria. Se lee desde la fracción que se es ese momento [...]” (AYLLÓN, 2006, p. 6). Como interpretamos, trata-se de uma negação que afirma uma condição de existência para a leitura: a leitura será fragmentada ou não será.

Em nossa leitura, existe uma apologia à leitura fragmentária que parte do pressuposto segundo o qual o sujeito também é fragmentado. Tendo feito essa afirmação, a autora narra dez cenas de leitura em liberdade – todas muito distintas entre

³ É possível ler a obra traduzida no catálogo online da Curupira Cartonera, em: <https://issuu.com/curupiracartonera>.

⁴ Todos os excertos referidos como comunicação verbal são transcrição da comunicação feita em 12 de novembro de 2020, durante a participação da autora em uma tertúlia literária (online) na qual lemos coletivamente a obra aqui resenhada – arquivo pessoal.

si. Exemplificamos: na primeira cena (AYLLÓN, 2006, p. 7), intitulada “No tenía libros”, há a descrição de uma escola indígena que não possuía biblioteca. Os pais e os alunos dessa escola caçoavam dos professores que somente ensinavam a “leer y escribir” (AYLLÓN, 2006, p. 7). A essa cena de uma escola que não endeusa a leitura e a escrita como único objetivo a ser alcançado no processo educativo, justapõe-se um episódio no qual narra o velório de Griselidis Real – prostituta, escritora suíça e militante pelo reconhecimento da prostituição como profissão – no qual se realizou uma festa cigana, como era seu desejo. Nessa festa, foi possível ouvir um poema de Adela Zamudio, uma grande poeta boliviana, musicado e acompanhado por uma quena. A autora afirma-nos que Griselidis havia conhecido e admirado a poeta boliviana e, ainda, hipotetiza que a poeta, caso conhecesse Griselidis, também a teria admirado (AYLLÓN, 2006, p. 14).

Como se pode interpretar, é uma teoria acerca da leitura e da escrita que advoga que os saberes escolares não nos serão muito úteis, caso não venham de mãos dadas com outros saberes, sempre situados, embasando uma sólida leitura e escritura de mundo; partindo do pressuposto de que a escrita poética e música se confundem, se fusioanam e se mesclam com vida e morte, animando – dando *ánima*, espírito, movimento – a ambas.

Com o objetivo de explorar os sentidos possíveis para uma apologia à leitura como liberdade, trazemos a explicação da autora a respeito do título do livro. Em um primeiro momento, Virginia relembra que o livro chega pela mão dos colonizadores como um objeto mais de dominação que de liberação dos povos:

Seguramente ustedes que son lectoras [...] en algún momento han reflexionado sobre lo que significa el libro. En los países (como el nuestro) que han sido colonizados, el libro también ha sido un elemento de dominación. No se permitía leer a los esclavos. No se permitía leer a los indígenas, no se permitía leer a las mujeres, era un objeto destinado solamente a los miembros de la iglesia, a los varones (en la época de colonización) y todo esto significa que leer era un acto de desobediencia. (AYLLÓN, 2020, comunicação verbal).

Entretanto, estabelecendo oposição a essa significação disfórica, com sentidos relacionados ao de colonização e dominação, a autora vai à etimologia da palavra livro (*liber*) para relacioná-la à natureza íntima do ser e à *Liberalia* – uma festa romana na qual celebravam ao deus Baco – considerada uma festa de liberação:

Y, por otra parte, la etimología de la palabra libro es hermosa. Por un lado tiene que ver con el ‘liber’ que es la corteza del árbol, la corteza más interior del árbol. Es decir, cuando uno ve un árbol cortado al final final de todo, su tallo, hay una parte muy íntima del libro y eso se llama liber. Entonces el libro tiene una relación muy directa con la naturaleza, con lo íntimo, y, además, por eso precisamente, porque la lectura es un acto de felicidad, de desobediencia, me gustó mucho esa fiesta romana que se celebraban al dios Baco, al dios del vino, al dios de la alegría, donde lo más importante era que los esclavos

también podrían ser felices, era un día donde la felicidad reinaba y, entonces, de ahí, viene la palabra “Liberalia”, y me gustó mucho poner este título al libro porque lo que está dentro del libro son pequeñas escenas de libertad de la lectura. A veces, como les dije antes, creemos que solamente las personas que tienen dinero leen, o las que han sido educadas en la escuela y hay muchas formas de lectura ¿no? (AYLLÓN, 2020, comunicación verbal).

Após explicitar a leitura que lhe agrada e que a impulsiona como bibliotecária e intelectual feminista e decolonial, a autora coloca que, muitas vezes, mesmo no interior da escola podemos mais afastar as pessoas do objeto livro que as aproximar. Por isso, decidi relatar cenas de liberdade de leitura, como um elogio à pluralidade de caminhos que não importam a ninguém, por serem do âmbito da intimidade:

A veces también la escuela, la misma biblioteca, el mercado del libro, las editoriales, más que acercar las personas al libro, las alejan. Entonces estas escenas/crónicas que yo he reunido muestran más bien como las diferentes personas encuentran su camino hacia el libro ¿no? Y son caminos que no le importan a nadie. Y esto está bien, porque la lectura es un acto muy íntimo. (AYLLÓN, 2020, comunicación verbal).

Como podemos suspeitar já pela leitura da explicação do título da obra dada pela autora, este livro é um elogio à leitura que questiona as práticas que temos levado adiante a partir do objeto livro. Assim, é um elogio, mas também uma crítica à leitura tal como também, muitas vezes, se concebe do lado de cá da fronteira que nos une, mas também nos separa da Bolívia. Como exemplo, trazemos o décimo fragmento do livro, intitulado “Terrorismo Poético”:

En una pared:
Tenemos derecho a no leer
La estatua de Don Miguel de Cervantes y Saavedra:
Tenemos derecho a no leerte
La puerta del instituto de enseñanza de la lengua germana:
mira qué daño puede hacer esta lengua
Otra pared:
No lea, baile (AYLLÓN, 2006, p. 17)

Ao ser um elogio, mas também uma crítica à cultura letrada, como já havíamos adiantado, lança-nos algumas perguntas desestabilizadoras, como no quinto fragmento, “Bibliotecas Públicas El Alto”, no qual narra a gesta libertária de outubro de 2003 na cidade de El Alto. Uma observação feita pela autora em seu texto é que a cidade não possui nenhuma biblioteca pública, mas que, justamente um pouco antes da revolta popular, muitos eminentes intelectuais abriram as portas de suas bibliotecas particulares para a população. A partir dessa descrição feita sobre os fatos, a autora lança a provo-

cante pergunta: “Quién sabe si las bibliotecas tuvieron que ver con la gesta libertaria andina. O, quién sabe, la valiente insurrección popular tuvo que ver, precisamente, con la ausencia de bibliotecas” (AYLLÓN, 2006, p. 11).

Ao colocar em xeque o papel das bibliotecas, Virginia sabe que ler, em terras colonizadas, também pode ser uma forma de opressão que, muitas vezes, nos envereda por caminhos abstratos, que não nos permitem ler a própria realidade e, não raramente, nos afasta dela. Nessa obra, a autora milita a favor de uma resistência a essa opressão que nos dita o único caminho a ser seguido:

Deberemos resistir las torturas de la Santa Inquisición Letrada: nos harán tragar libros, nos entregarán lingotes de oro para que compremos compulsivamente en sus librerías, nos volverán maestros para enseñar a leer, nos nombrarán miembros de la cámara del libro, seremos jurados de concursos literarios. (AYLLÓN, 2006, p.17)

Entretanto, essa resistência seria um rechaço aos modos pelos quais a leitura nos tem sido imposta, para que possamos recuperar a leitura como um ato de prazer, de alegria, de encontro consigo, com o livro, com o outro por meio das páginas do livro:

Pero cuando regresemos del combate, hermanos, celebraremos nuestra amada Liberalia y cantaremos, reiremos, comeremos, y, sobretodo, hablaremos. Retornaremos del amado estado de la palabra alada, de la que es dicha para el viento, de la que no quiere instaurar nada. (AYLLÓN, 2006, p.18)

Como proposto pela autora, temos um combate a ser travado: o combate contra as regras que nos dizem como, quando e a quem devemos ler. Após vencermos o combate, estaremos de posse de uma pluralidade de caminhos, todos iguais de valorosos, e teremos direito de gozar da *Liberalia*, um estado de corpo e espírito do qual esse livro seria apenas o prenúncio. Assim, poderemos festejar a alegria de estarmos vivos, cada vez mais vivos pela leitura, que nos impulsiona a sabermos um pouquinho mais de nós, e da nossa condição de país latino-americano que ainda hoje busca se descolonizar. Que as palavras escritas nesta resenha também tenham asas e possam chegar a ouvidos férteis para o plantio.

Referências

AYLLÓN, Virginia. *Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura*. 1. ed. Cochabamba: Yerba Mala Cartonera, 2006. Disponível em: <https://issuu.com/yerbamalacartonera/docs/liberalia>. Acesso em: 01 jul. 2020.

AYLLÓN, Virginia. Comunicação verbal. In: VILHENA, Flavia Braga Krauss de. Ayni literário com Virginia Ayllón – 05 out. 2020. *Youtube*, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/ZKzNMvPDdII>. Acesso em: 30 jul. 2021.



LÓPEZ-GAY, Patricia. *Ficciones de Verdad*. Iberoamericana: Vervuert, 2020.

Aline Venturini¹

O tema do arquivo e da memória, bem como o da sua ficcionalização e o da reordenação das narrativas de vida, atualmente realizadas com frequência, não só na literatura, mas também nos meios tecnológicos de comunicação, tais como as redes sociais, inquietam muitos escritores e pesquisadores; por isso, surgem várias publicações a respeito. A “febre do arquivo”, efetuada nas redes sociais, constitui-se como um novo modo de construir a história e a memória das pessoas. Nesse contexto, a Profa. Dra. Patricia López-Gay, que é especialista nessa questão e coordenadora dos Estudos Ibero-americanos e Latino-americanos da Bard College, lançou, em 2020, sua nova obra, o livro *Ficciones de Verdad: Archivo y narrativas de vida* (Ficções da verdade: arquivo e narrativas de vida), na qual apresenta uma reflexão acerca da febre do arquivo e da escrita autobiográfica, tanto nos meios tradicionais, através dos tempos, quanto nas mídias digitais atuais.

Ficciones de Verdad: Archivo y narrativas de vida (2020) explicita uma abordagem em relação aos temas: febre do arquivo, memória, escrita autobiográfica e literária, presentes na pesquisa da Profa. Dra. Patricia López Gay. Especialista em Literatura Espanhola Contemporânea, com interesse nas áreas de fotografia, cinema e literatura comparada, a autora focaliza seu olhar sobre as questões do testemunho, da narrativa ficcional dos fragmentos da memória, da tradução, dos estudos culturais, da relação entre palavra e imagem, das teorias do arquivo e da memória e como impactam na narrativa da vida contemporânea. Essa discussão é desenvolvida durante muito tempo pela pesquisadora, desde quando ainda lecionava em Universidades de Nova Iorque, em Los Angeles e na Universidade Autônoma de Barcelona. *Ficciones de Verdad: Archivo y narrativas de vida* (2020) é, inclusive, resultado de sua participação no grupo internacional sobre autoficção e do projeto *Pensar lo real: auto ficción y discurso crítico*, coordenado pela Profa. Dra. Ana Casas, da Universidade de Alcalá de Henares, em Madrid, que abarca discussões com vários pesquisadores integrantes. Essas, assim como outras informações sobre a autora e pesquisadora, podem ser acessadas por meio do site da Bard College.²

López-Gay (2020) relata que sua obra advém da reelaboração de uma palestra sobre literatura e febre de arquivo, a qual ministrou na Universidade da Califórnia, em

¹ Doutora em Letras. Professora de Língua Espanhola no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e da UAB – Unicentro. E-mail: alineventurini260780@gmail.com.

² Site da Bard College: <https://www.hotcourses.com.br/study/us-usa/school-college-university/bard-college/1936/international.html>. Acesso em 27 ago. 2021.

Los Angeles, em 2016. Contudo, conforme explicita a autora, muitos aspectos da obra também resultaram da série de discussões travadas com outros pesquisadores, durante o seminário *Archivos personales: reflexões multidisciplinares*, organizado pelo grupo de pesquisadores coordenado por Isabel Travancas, em agosto de 2010, na Fundação Casa Rui Barbosa, no Rio de Janeiro. A obra recebeu subsídios do Decanato e do Programa de Estudos Latino-americanos e Ibéricos da Bard College, sendo que a pesquisa obteve financiamento e auxílio da Universidade de Nova Iorque, pelo Plano Nacional da Espanha: “Pensar lo real: auto ficción y discurso crítico” (LÓPEZ-GAY, 2020) e pelo Centro de Humanidades Experimentais da Bard College.

Ficciones de verdad: Archivo y narrativas de vida (2020), como evidenciam seu título e subtítulo, apresenta uma abordagem acerca de obras literárias e não literárias contemporâneas, realizadas principalmente na Espanha, as quais discutem a forma como os próprios autores trabalham com os diversos tipos de arquivos tradicionais e digitais. São ficções, tendo em vista que o foco da obra objetiva compreender como memórias e arquivos são reelaborados ficcionalmente, porquanto as obras abordadas não pretendem recontar a história com *status* de verdade ou de documento. O que as une é justamente o fato de todas serem narrativas de vida. A obra está organizada em quatro grandes capítulos: “Umbral de entrada”; “Panorámica: fiebre de archivo y auto ficción”; “Enfoque Preliminar: Jorge Semprún. La auto ficción, de Francia a España” e “Primeros planos: la autoficción de Javier Marías, Enrique Vila-Matas y Marta Sanz”.

López-Gay (2020) aborda habilmente o tema dos arquivos e das memórias ressignificadas e ficcionalizadas, pois o material com o qual lida é amplo, compreendendo arquivos das Artes Plásticas – como o trabalho de Montserrat Soto “Archivo de archivos: 1998-2006 (2007)” – passando pela fotografia e sua história como caráter de arquivo e de sensação de verdade.

A estudiosa analisa essas relações entre a fotografia e a literatura, assim como as outras formas do “arquivar”. Ela aborda esses arquivos e sua história para, justamente, chegar ao ponto central de sua tese, que é a elaboração da autoficção espanhola contemporânea:

Ficciones de verdad singulariza, desde la óptica del archivo, el pensamiento de literatura auto ficcional producida en España. Tras este umbral de entrada, ahora casi traspasado, nos adentramos en el espacio donde se entrecruzan la sed del archivo y la auto ficción (LÓPEZ-GAY, 2020, p. 37).

A abordagem da fotografia e das artes plásticas por López-Gay (2020) está relacionada diretamente com a autoficção e a autobiografia literárias e, do mesmo modo, com o processo de ficcionalização e reelaboração dos arquivos das narrativas de vida. Essas abordagens ocorrem, principalmente, no primeiro e no segundo capítulos.

O segundo capítulo, “Panorámica: fiebre de archivo y auto ficción”, está subdividido em quatro partes ou subcapítulos, seguindo a numeração que é proposta desde o início: 4) “Fotografía, paradigma moderno del archivo”; 5) “Las narrativas de vida bajo sospecha”; 6) “Auto retratos suicidas: la primera fotografía del yo y la auto ficción”; e 7) “La autobiografía bajo el hechizo de Don Quijote”. O primeiro subcapítulo aborda a história da fotografia. O quinto subcapítulo torna-se mais importante por elucidar a intenção das autoficções: colocar a pretensão da verdade sempre em dúvida. Isso significa que as memórias e os arquivos são passíveis de interpretações, constituindo várias perspectivas mutáveis. Segundo López-Gay (2020, p. 65, grifos nossos):

Los discursos probatorios de distintas texturas, sin duda necesarios, contrastan hoy con obras donde el carácter inalcanzable del conocimiento definitivo es garantía de continuidad narrativa: **bajo la sed insaciable de archivo, el yo se asigna la tarea autorreflexiva de reordenar rastros cuyos sentidos no son fijos, están siempre por reinterpretar.**

A reordenação dos arquivos constitui a base das autoficções e das autobiografias estudadas e analisadas por López-Gay em *Ficciones de verdad: Archivos y narrativas de vida* (2020). Essa análise ocorre através da abordagem da obra-arquivo *2000 d.c. de J.C.*, conforme explica a autora: “un compendio de documentos inciertos a partir de los cuales el artista Isidoro Valcarcel Medina **entreteje biografías y hechos olvidados**” (LÓPEZ-GAY, 2020, p. 65, grifos nossos).

A abordagem de Isidoro Valcarcel Medina, que entrelaça biografias e fatos esquecidos, remete à vontade de levar a literatura e a arte, no geral, rumo à modernidade, propondo questionar a história, os fatos e as pessoas cujas narrativas são contempladas por ela, desde o fim do século XIX até o início do século XX. Unamuno (2017), já afirmava isso em *En torno del Casticismo* (2017):

Los periódicos nada dicen de la vida silenciosa de los millones de hombres sin historia que a todas las horas del día y en todos los países del globo [...] Esa vida intrahistórica, silenciosa y continua [...] es la substancia del progreso, la verdadera tradición, la tradición eterna, no la tradición mentira. (UNAMUNO, 2017, p. 11-12).

Unamuno (2017 [1902]) afirmava o apagamento do povo simples da historiografia e denunciava essa ocorrência como um atraso dos valores estéticos e espirituais da Espanha, que a impediavam de avançar rumo à modernidade. Isso aconteceu devido à crise pela qual a Espanha passou, desde a perda de suas colônias, Porto Rico e Cuba, na guerra hispano-americana, ocorrida em 1898. Essa busca expressa por Unamuno (2017), no final do século XIX, ocorre também na obra-arquivo *2000 d.c. de J.C.*, no século XXI, sendo assinalada por López-Gay (2020). A autora ainda destaca sobre essa obra:

En 2000 d.c. de J.C., los documentos de personajes caídos en el olvido son objeto de un cuidado proceso de reescritura que con frecuencia se piensa. **El narrador insumiso critica la idea de que ‘cualquier adjetivo apropiado para un creador impropio para un historiador’ puntualizando, al respecto, que ese ‘hipócrita dilema’ invalidaría su proyecto histórico** (grifo nosso). Pero la obra-archivo de Valcarcel Medina desborda el discurso histórico convencional por su abierta subjetividad y su autorreferencialidad exorbitada, no por su énfasis en el estilo”. (LÓPEZ-GAY, 2020, p. 65-66, grifos nossos).

O subcapítulo 6, “Autoretratos suicidas: la primera fotografía del yo y la auto ficción”, aborda a fotografia dentro da proposta de questionar como as grandes personalidades históricas têm as suas mortes representadas. Tal interpelação desenvolve-se pela análise da fotografia autorretrato “El ahogado”, do francês Hippolyte Bayard, em 18 de outubro de 1840. López-Gay (2020) organiza a análise para discutir sobre como ocorre a questão da representação histórica, a quem ela se destina e como isso é questionado tanto nas artes visuais, quanto na literatura contemporânea, no que concerne ao tratamento dos arquivos das narrativas vivenciais. Nesse caso específico, aborda o suicídio. Sobre a proposta de autorrepresentação do suicídio pela fotografia, segundo a autora:

Aunque siempre existieron propuestas fotográficas que coquetearan con la abierta ficcionalización (pensemos en las distintas olas de pictoralismo o en las vanguardias clásicas), la obra de Bayard se inserta entre variables de la fotografía que en aquel entonces son irrelevantes ‘estadísticamente hablando’ para una **sociología del fotográfico**. (LÓPEZ-GAY, 2020, p. 79, grifos nossos).

A sociologia do fotográfico que López-Gay (2020) evidencia na obra do francês está diretamente relacionada com a forma como a historiografia é construída e o modo como se relaciona com o enunciado de Unamuno (2017). Além de as pessoas do povo serem esquecidas pela história, as grandes personalidades são representadas, inclusive em sua morte, de forma imponente, o que implica a ficcionalização. Eis mais um elemento trazido pela estudiosa para expressar o questionamento que a arte contemporânea realiza sobre os arquivos tratados pela historiografia. López-Gay (2020) compara “El ahogado”, do francês Hippolyte Bayard com a pintura de “La muerte de Marat” (1793), de Jacques-Louis David, por serem acompanhados de manuscritos sobre a temática da morte representada. Segundo López-Gay (2020, p. 81):

En la pintura encontramos el dibujo y transcripción de la carta del gran líder revolucionario, Jean-Paul Marat, había recibido de la que sería su asesina, Charlotte Corday. De modo análogo, en el reverso de la fotografía aparecen unas líneas de Bayard, que presuntamente se había dado muerte a sí mismo.

A autora destaca, em relação ao uso do arquivo das narrativas de vida, a mistura entre a realidade e a ficção. O sétimo subcapítulo, “La autobiografía bajo el hechizo de Don Quijote”, é muito significativo na sua obra pois estabelece uma relação com o primeiro romance moderno, *Dom Quixote*, e as obras contemporâneas na Espanha, por questionar o que é verdadeiro, o que real e o que é ficção. Essa análise mostra-se relevante pois López-Gay (2020) elucida a presença temporal da febre do arquivo como algo que sempre esteve posto na história da arte e da humanidade, e esclarece que as diferentes formas de o tratar são relacionadas e retomadas. No que concerne à análise do uso do arquivo e da memória na obra, López-Gay (2020) destaca quatro pontos: a criação da própria realidade pelo protagonista, baseando-se nos arquivos das novelas de cavalaria; a contestação que o autor, Cervantes, empreende desses arquivos; o questionamento da autoria e da narrativa como elementos que se dissolvem e mudam o tempo todo na narrativa; e a relação existente entre o arquivo abordado em *Dom Quixote* e as literaturas contemporâneas espanholas.

López-Gay (2020, p. 96, grifos nossos), quanto ao primeiro ponto, dentro dessa obra, em relação ao uso do arquivo e da obra entendida como um romance que inaugura o diálogo concernente à autobiografia, à auto ficção e aos arquivos, expõe: “Recordemos que la base alegada del relato es un **documento histórico llegado a manos del narrador: aquel donde se narra la biografía del futuro caballero don Quijote, inventor de su nueva identidad**”.

O segundo ponto abordado por López-Gay (2020, p. 96) corresponde ao questionamento dos arquivos das novelas de cavalaria, contestados pelo próprio comportamento do protagonista: “Cervantes hace suyo el estilo y estructura episódica del estilo que parodia”.

No terceiro item, o questionamento da autoria e da narrativa, López-Gay (2020) indica a diversidade e a mudança de pontos de vista adotados por diversos narradores, assim como o questionamento do próprio valor de verdade do arquivo:

Las observaciones perspicaces que de cuando en cuando se añaden al **manuscrito dislocan, dentro de la novela, el valor probatorio del archivo**. En ocasiones, **dudamos si quien introduce comentarios en la acción del personaje biografado es el historiador o narrador que se presenta** como ferviente lector y analista casual de los hechos relatados. (LÓPEZ-GAY, 2020, p. 97-98, grifos nossos).

O último aspecto ressaltado por López-Gay (2020) constitui o elemento mais importante de sua análise sobre a relação entre *Dom Quixote* e o arquivo: sua relação com as obras contemporâneas, as quais a autoficção remete: “al bello axioma que constituye la única mención de la narración autobiográfica hecha en Don Quijote: la apertura constitutiva de un relato de vida que de manera explícita no puede ni desea registrar su propio final” (LÓPEZ-GAY, 2020, p. 103).

O terceiro capítulo, “Enfoque Preliminar: Jorge Semprún. La autoficción, de Francia a España”, aborda as narrativas autoficcionalis da França e da Espanha e a relação do arquivo com os efeitos políticos e sociais pretendidos.

O último capítulo, “Primeros planos: la autoficción de Javier Marías, Enrique Vila-Matas y Marta Sanz”, possui mais subdivisões do que os outros, por compreenderas autoficções que abordam a relação de autores e personagens com os arquivos digitais e com as novas tecnologias de informação. Nessa parte: “*Ficciones de verdad* invita a imaginar en clave de lugar del archivo esas redes organizativas en permanente expansión, polimórficas, donde se forma o transforma, voluble, la figura autoral del presente” (LÓPEZ-GAY, 2020, p. 140, grifos nossos). Esse capítulo aborda as obras dos escritores contemporâneos Javier Marías, Enrique Vila-Matas e Marta Sanz.

Javier Marías, Enrique Vila-Matas e Marta Sanz são escritores espanhóis contemporâneos, cujas obras lidam com os arquivos oriundos das novas tecnologias de informação. Segundo López-Gay (2020, p. 140):

Las narrativas de vida en marcha de Javier Marías, Enrique Vila-Matas y Sanz examinadas en este último bloque de reflexión, aquí introducido, derivan de una fiebre de archivo que se intensifica y se modifica con la multiplicación de posibilidades de registro. Pero el ímpetu irrefrenable donde radican no es de modo alguno nuevo, ni se restringe a lo literario. (LÓPEZ-GAY 2020, p. 140)

O último capítulo encerra magistralmente a obra, pois culmina na análise das ficções, por meio de uma abordagem do arquivo oriunda das redes sociais e da forma como as pessoas, atualmente, arquivam sua memória e as narrativas de vida.

Essa obra de López-Gay (2020) é, portanto, um primor da crítica da literatura contemporânea e um guia norteador para as ficções que abordam os tipos de arquivos de narrativas de vida. A autora realiza a abordagem dos temas com objetividade e, ao mesmo tempo, seleciona quais são os mais importantes e relevantes no tratamento literário e artístico dos arquivos e do uso da memória, tanto nas artes visuais, quanto na literatura.

Referências

LÓPEZ-GAY, Patricia. *Ficciones de verdad: archivos y narrativas de vida*. Madrid: Iberoamericana, 2020.

UNAMUNO, Miguel de. *En torno del Casticismo*. Madrid: Renacimiento, 2017 [1902].

