

Conversas literárias: desenhando caminhos de re-existir

O projeto Vivendo Livros latino-americanos, na tríplice fronteira

Mariana Cortez

| Paraguai |

resumo

Com o projeto Vivendo Livros latino-americanos na tríplice fronteira estamos juntos com crianças que pertencem a comunidades “orais”, em que a escrita não é uma prática habitual e o acesso à cultura letrada é difícil e, por isso, ainda bastante limitado. O objetivo do projeto é revitalizar o espaço destinados aos livros em escolas públicas e propor práticas de mediação de leitura literária com o propósito de formar leitoras e leitores nestas comunidades. “Vivendo livros” está inserido na região da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) e, como em qualquer zona fronteiriça, as identidades são particularmente fluídas, em trânsito entre os três países/estados, caracterizando-se como um espaço de intercâmbios e tensões culturais.

A presença originária das comunidades Guaranis, por vezes presentes nas feições dos habitantes como vestígios ou como marcas predominantes e, também, na língua se junta ao contexto do projeto *Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplice Fronteira*. Porém, devido a inúmeros fatores históricos, sociais, linguísticos, comunidades Guaranis são invisibilizadas e desprestigiadas. Nas escolas da faixa de fronteira, as misturas identificam os alunos, docentes e os funcionários da escola, no entanto, é possível identificar o apagamento de marcas étnico-culturais, pois nem nas falas dos (as) professores e professoras de escola pública, nem em seus planos de ensino se identifica, inicialmente, a problemática dos

encontros culturais como algo vivo e valorizado no território. Nesse sentido, percebemos que numa situação de interação social, atores mantêm e definem suas fronteiras étnicas em relação a outros grupos sociais, em vista de seus interesses e posições em determinadas circunstâncias.

Camblong (2011), pesquisadora argentina que trata de questões específicas da tríplice fronteira, apresenta as pessoas da região da seguinte forma:

La memoria colectiva e individual de los bordes guarda y procesa un arsenal semiótico de chistes, de apelativos, de argumentaciones en pugna, de narrativas históricas, episódicas y legendarias producto de las fricciones propias de la frontera. En la frontera las diferencias sustentan miríadas de contactos que aparecen y desaparecen como relámpagos, contactos que pululan fugaces en las miradas, en los acentos, en los tonos, en la pronunciación, en las distancias, en las pieles y los peinados, en las ropas y en los zapatos, en las poses y en los gestos (CAMBLONG, 2011, p.17).

Além das questões tensionadas próprias dos habitantes e suas formas de existir, questiona-se a fronteira física - ponte, rio, rua - apenas como um espaço demarcado ficticiamente, dividindo Estados-nação, pois o ir e vir é constante entre esses moradores. Assim como também o são no espaço escolar - há pessoas frutos de casamento entre nacionalidades, há aqueles que são oriundos de comunidades indígenas e, também, os que viveram parte de sua vida de um lado da fronteira, parte de outro, entre tantas outras possibilidades.

Em cada uma das cidades e das escolas em que trabalhamos, encontramos contextos diferenciados, apesar de guardarem algumas características comuns (a fluidez e o trânsito entre os países): em Foz do Iguaçu (Brasil), estamos em uma escola do campo (zona pouco populosa e que vive da agricultura familiar), em Ciudad del Este (Paraguai), a escola é

urbana (zona bastante populosa, em uma região de ocupação sem serviços de saneamento básico), já em Puerto Iguazú (Argentina), a escola está localizada em zona rural hoje redesenhada pelo turismo (grandes e luxuosos hotel) e rodeada por três comunidades indígenas Guarani.

Além da diversidade descrita, em virtude das características socioeconômicas dos bairros em que desenvolvemos nossas ações, encontramos e vivemos com crianças trabalhadoras – seja no campo, onde lidam com agricultura e animais, seja em Ciudad del Este, onde o comércio é um espaço comum para o trabalho infantil, ou em Puerto Iguazú, nos serviços hoteleiros.

Vivendo livros começou suas atividades em uma escola do campo, na zona rural de Foz do Iguaçu, em 2014. Ali, rapidamente, percebemos que as crianças queriam contar e falar, mais do que nos escutar. Começávamos contando uma história e, assim que apresentávamos determinado personagem, uma delas já começava – “*ahhh sabe que lá na minha casa.....*” ou “*Domingo, aqui no galpão, foi o velório do Sr. João...*” ou “*Na minha casa tem um pé jabuticaba...*”. Assim seguia uma longa conversa a partir da história narrada no livro, mas cheia de intervenções das experiências narradas pelas crianças. Por meio destas mediações iniciais, buscamos sustentação teórica que nos ajudasse a refletir sobre as experiências vividas.



Foto: Vivendo Livros

II

Conservando com outras pesquisas

Aidan Chambers (2007) define esta prática narrada como “Conversas Literárias”. O teórico propõe o que chama de enfoque “Dime” – termo ainda não traduzido para o português, mas para o qual propomos “Fale-me/Conte-me”; sua proposta é formar o(a) leitor(a) literário pela conversa, pois a crítica, nada mais é do que conversar com o texto e sobre ele, partindo de

suas vivências, de eventos cotidianos ou estabelecendo conexões com outras experiências artísticas que tivemos. O educador sugere que as conversas literárias partam das seguintes perguntas - *o que você gostou na história? O que você não gostou? O que te surpreendeu (desconcertou)? E, que conexões você estabelece?*

A partir das respostas do grupo, surgem temas para discussão, podendo ser uma questão ética - como durante a leitura realizada com as crianças da escola do campo da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. Nela, discutimos a dificuldade de as crianças terem voz nas decisões familiares. Esclarecemos que este não foi um tema previamente pensado pelo grupo de mediadores - foi desejo de conversa das próprias crianças. Outro exemplo: por meio da mesma obra, discutimos sobre o “desconcerto” que causou o destino de um dos personagens, talvez o mais querido pela turma - o *Galo Rei*. Na história de Nunes, a pessoa leitora não fica sabendo se o galo realmente viajou pelo mundo ou se é uma metáfora de sua morte. A discussão tratou sobre a qualidade da obra lida, pois alguns disseram que ela não era boa, já outros(as) identificaram a possibilidade de imaginar o final, reconhecendo a própria ambiguidade literária.

Chambers escuta as respostas das crianças para formular temas geradores e esta estratégia nos levou, naturalmente, aos “Círculos de Cultura”, apresentado em *Educação como prática da liberdade* (1999), de Paulo Freire. Começamos a entender a possibilidade da “Conversa Literária” como um espaço democrático de discussão, em que cada sujeito participante toma a voz para expor e refletir sobre seus argumentos. Com ações de leitura literária, pretendemos aproximar os ‘círculos de cultura’ que se desenvolvem sob uma linha horizontal em que há, no lugar de um(a) professor(a), um mediador(a), alguém que também se assume em um lugar de transformação, onde se cria um ambiente para compartilhar conhecimentos, dúvidas - sempre por meio do contato com o *Outro(a)*: texto - autor, ilustrador - ou o(a) colega na roda. O(a) mediador(a), nessa experiência, é um sujeito mais ativo no processo de conhecimento e (re)conhecimento mediado, em nosso caso, pela literatura.

Essa prática indica que a mediação de leitura literária está intrinsecamente ligada à cultura do educando e, também, a do(a) mediador(a), e que é com o diálogo que se oportuniza o conhecimento, não pelo artifício da imposição de saberes, como comumente ocorre nas

salas de aula.

De Freire, passamos à “*pedagogia decolonial*”, tratada aqui a por meio das reflexões de Catherine Walsh - pesquisadora estadunidense, residente no Equador. Ela trabalhou com Paulo Freire, e suas ideias são muito afinadas às dele.

As propostas decoloniais entendem que a tensão na América Latina não está necessariamente na luta de classes como marxistas entendiam, mas especificamente no “traço”, na perspectiva racial. Walsh pondera que “A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, racismo e racialização como elementos constitutivos e fundante das relações de dominação¹” “Más bien, la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación (WALSH, 2012, p.4). ”.

Teóricos desta perspectiva passam a entender como urgente - pensar a América Latina por ela mesma, com suas condições, formações e conflitos, rejeitando a perspectiva “branca, patriarcal e eurocêntrica”, valorizando também as propostas de solução aventadas por nossa diversidade, afirmando que os povos originários são determinantes da prática da interculturalidade crítica, “uma construção de e desde a gente que sofreu uma história de submissão e subalternização²” “una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización” (WALSH, 2012, p. 9)“.

Walsh se alinha a esta perspectiva e vai pontuar que Franz Fanon (1979) e Freire são precursores desta “virada” decolonial, ou proposta de uma interculturalidade crítica. Fanon já pensava a questão racial e a estrutura dela decorrente como eixo fundamental de suas reflexões. Freire, por outro lado, insistia na luta de classes como estruturante das formas de estar no mundo. Para a perspectiva decolonial - a questão da raça, como dito, é definidora das relações de poder na América Latina e é ela que impõe uma hierarquização forjada da nossa sociedade. Fomos levados, ao longo do tempo, a nos entender não a partir de nossas idiosincrasias, elaborada através da ‘escuta’ da comunidade, mas sim a partir do que o *Outro(a)* pensava de nós. E, diante desta provocação, autores como Quijano, Dussel, Mignolo propõem a “inversão” da forma de pensar território e suas gentes.

Voltando a Walsh, destacamos que ela trabalha há muito tempo em comunidades indígenas do Equador e, ali, há uma potente escuta das comunidades indígenas. Decorrente disso, começaram a se questionar sobre o conceito de “interculturalidade”, termo que, segundo a autora, foi cooptado pelos Estados, que passaram a “vender” a diversidade cultural latino-americana. As comunidades, no entanto, entendiam que não bastava oficializar a “diversidade cultural” desse país. Era necessário, sobretudo, a escuta, a ocupação dos espaços decisórios, a reivindicação de uma posição de ser e estar nos dispositivos de poder e assim decolonializar saberes.

Os discursos oficiais na América Latina acolhem e usam a ideia de multiculturalismo, mas inserido em uma perspectiva neoliberal. Esta ideia é amplamente utilizada, por exemplo, por empresas de cosméticos ou turismo. A perspectiva decolonial vai entender, portanto, que os Estados se apropriam de um “marketing multicultural”, nos quais as tensões raciais estão diluídas e a diversidade étnico-cultural torna-se mercadoria. Os teóricos mencionados vão se opor a isso, propondo que apenas quando a forma de ser das comunidades (dos povos originários ou da diáspora africana) forem ouvidas é que de fato haverá um pensar latino-americano a partir de nós mesmos.



III

Conversas Plurilíngues

Reafirmamos, na sequência, a importância da escuta da comunidade e a exemplificamos por meio da mediação leitura literária realizada no Paraguai, em Ciudad del Este. É bom esclarecer que somos um grupo “estrangeiro” à comunidade – um grupo que vai da Universidade para a escola e este grupo é diverso em línguas – brasileiros e hispanofalantes da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai), mas também de outras regiões – Colombianos, Equatorianos, Salvadorenos. Nosso trabalho é ir ao espaço escolar para ler

com as crianças e no caso paraguaio ler com crianças bilíngues/plurilíngues (Espanhol, Guarani - Jopará, português ...).

O antropólogo Meliá (2012), espanhol, mas radicado no Paraguai, em suas reflexões denuncia a “Farsa do bilinguismo paraguaio”. Assim, podemos entender a exaltação da diversidade cultural nos termos criticados por Walsh, afirmando que, com a oficialização das duas línguas, houve a imposição do Espanhol em territórios antes habitados somente pelo povo Guarani. Ele destaca que, muitas vezes, essa língua ancestral está circunscrita às zonas rurais. Apesar de acreditarmos nas reflexões de Meliá, encontramos, mesmo em uma escola urbana da segunda maior cidade do Paraguai, que a língua de convívio e socialização é predominantemente a variante Jopará, ou seja, uma mistura entre o Espanhol e o Guarani. Levantamos a hipótese de que o Guarani-Jopará está nas comunidades de estrato socioeconômico mais baixo e que essa localização é determinante na forma de ser e estar em divisão de classes e que esses grupos falantes de Guarani ocupam territórios da zona urbana à margem do centro comercial. Ou seja, a língua de uso está intimamente ligada à condição de raça e a sua subalternização, como propõem os autores decoloniais.

Analisamos, na sequência, duas situações: a primeira ocorreu logo depois da revitalização do espaço bibliotecário. Tínhamos como proposta a criação de um acervo de narrativas orais em Guarani a fim de que a cultura local fizesse parte da biblioteca e ele estivesse disponível para os seus usuários. Fomos em busca de professores que pudessem gravar essas histórias, porém, como nosso contato com os profissionais da escola era ainda muito limitado, enfrentamos um pouco de dificuldade, mas entendíamos tal estratégia, também, como forma de aproximação. No entanto, em conversas com os docentes, percebemos certa resistência e um deles esclareceu: “Isso vocês têm que pedir para o professor de Guarani. Ele sabe falar bem, nós não”. Como estávamos no contato inicial, compreendemos a resposta como desconfiança da presença da Universidade no espaço escolar de um país vizinho.

Já o segundo momento se relaciona com o anterior e oferece caminhos para entendê-lo: conversando com uma das docentes sobre um projeto futuro (para o 2º. Semestre de 2019), em que convidaríamos os alunos do 6º ano para recontarem histórias em Guarani, a professora explicou: “Olha, o Guarani é muito difícil, vocês podem pedir para eles recontarem a história em Jopará. Ninguém aqui na escola sabe bem Guarani, só o professor

de Guarani”.

Por meio dessas revelações, foi possível compreender o valor que as pessoas docentes atribuem às duas línguas: Guarani (oficial, “não acessível”, língua do *Outro(a)*) e o Jopará (habitual, de uso, menosprezado, a língua deles(as)). A professora tinha certeza de que não nos interessaríamos pela língua da comunidade, porém a nossa intenção era justamente o contrário daquela imaginada: conhecê-los(as) mas, sobretudo, estar com eles, não apenas como objeto de pesquisa, mas para garantir um espaço democrático de troca de saberes.

Vale destacar que as crianças quase sempre têm consciência do uso contextual das línguas, pois interagem conosco, predominantemente, em Espanhol. No entanto, nossas interlocuções, principalmente a partir da perspectiva dos mediadores, tornam-se particularmente desafiadoras, porque a leitura em voz alta e as conversas literárias propostas como estratégias de mediação exigem a escuta e, por meio da resposta dada, é que se dá a construção coletiva do sentido – como procuramos esclarecer anteriormente. O impasse que se impõe é que, muitas vezes, a língua das crianças é um Espanhol com bastante interferência do Guarani e, para que nossa conversa se efetive, é necessário disponibilidade para estar com eles (as).

Essa questão foi flagrantemente explicitada em uma das mediações realizadas, quando crianças do 6º ano (11 a 14 anos) nos questionaram sobre nossa postura diante da língua materna deles(as). A situação se deu durante a conversa proposta depois da leitura de uma história em que os protagonistas, apesar de não falarem (um gorila e um gato), buscam uma forma de conversar por meio da língua de sinais.

Quando a história terminou, a mediadora começou a perguntar a cada um por que a história parecia “linda” (fazendo um trocadilho com o nome do livro – *Cosita Linda*, de Anthony Browne), os estudantes responderam com frases curtas, “*el gato*”, “*el gato cuando se puso fuerte*” ou “*me gustó la historia*”. Até que um dos estudantes deu uma resposta muito baixa e a mediadora pediu para que repetisse, pois não tinha escutado. Ele repetiu e novamente ela não entendeu. Na terceira vez, houve a compreensão, e todos(as) deram risada. Então, ela disse: “É preciso ter paciência com a gente”. E explicou toda a questão linguísticas a ser enfrentada nas mediações.

Neste momento, outro estudante falou algo em Guarani para o colega que havia falado baixo. A mediadora ficou, mais uma vez, sem entender. Então, outra estudante fez a tradução para ela, tranquilizando-a. Contudo, uma das crianças se sobrepôs e disse: “Fale com ela em Guarani”. Mas a mediadora insistiu que não entendia e perguntou: “Como posso entender vocês” e o aluno respondeu: “não sei, entende e pronto”. Ou seja, ele esperava que de alguma forma, a mediadora aprendesse ou se esforçasse para que a mediação pudesse ocorrer na língua dele. A partir desse momento, uma parte dos (as) estudantes começou a se comunicar em Guarani com a mediadora, já a outra, de forma colaborativa, tentou mediar a situação, fazendo a tradução das frases do Guarani para o Espanhol.



IV

Espaços interculturais

Por meio do diálogo descrito, é possível entender que a resistência própria ao adolescente em relação ao adulto se dá, neste caso, afirmativamente por meio da língua. Eles claramente têm consciência do poder linguístico e “jogam” com isso. Aquilo que é absolutamente normal no espaço escolar, qual seja, o jogo de forças entre o adulto (autoridade) e o jovem, é reproduzido na questão linguística. Dito isso, é possível inferir, neste caso, que não existe “vergonha” ou negação da língua materna, muito pelo contrário, há ciência de que, se queremos conversar, o interlocutor também deverá adaptar-se à cultura de recepção. A língua, portanto, tornou-se um trunfo na negociação das relações de poder e demandou um “deslocamento” por parte dos (as) mediadores, já que as questões trazidas pela comunidade exigiram uma aproximação mais negociada e menos impositiva do ponto de vista linguístico-cultural. Esta experiência fez com que reelaborássemos todo nosso planejamento inicial e pensássemos como proceder a mediação de leitura em um espaço plurilíngue.

Nossas ações no 2º. Semestre de 2019 se estruturaram a fim de que estabelecêssemos com esta turma uma relação horizontal, na qual mediadores contariam histórias em Espanhol e, estudantes, recontariam as histórias em Jopará ou por meio de outra linguagem, não apenas a verbal; ainda, para que, por meio desta estratégia, aos poucos mediadores se aproximassem a este contexto linguístico-cultural.

A partir das tensões e impasses surgidos durante as mediações, é possível perceber que em espaços interculturais, o enfoque dado às Conversas Literárias deve ampliar su perspectiva mais que é a linguístico-cultural. Assim, a proposta de Conversa Literária, desenvolvida pelo projeto *Vivendo livros latino-americanos na tríplice fronteira*, busca os seguintes objetivos:

- 1) um espaço para conhecer o outro e reconhecer-se - assim nos entendemos como mediadores e somos entendidos (as);
- 2) um ambiente potente para a formação de leitores (as) literários
- 3) um lugar democrático e libertador.

Talvez, propiciando este ambiente de escuta democrática possamos, com as crianças, pensar a escola, a biblioteca e os livros a partir de uma “lógica inversa”, ou seja, aquela em que a própria comunidade delinea caminhos para nossas “Conversas Literárias” e constroem neste espaço de interlocução uma nova forma de (re)existir.



| Referências |

CHAMBERS, Aidan. **Dime. Los niños, la lectura y la conversación.** México: Fondo de

Cultura Económica, 2007.

CAMBLONG, A. “Experiências de confines, contactos y mestizajes.” In: **Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas** - v. 1, n. 1, São Paulo: ABH, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Lourênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed.62, 2016.

_____ **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MELIÁ, Bartolomeu. “La interculturalidad y la farsa del bilingüismo”. **abehache** - ano 2 - nº 2 - 1º semestre 2012.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 3, n. 6, 2012. (disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071>)