



Cadernos da
Cátedra Vol. I

Movimentos da América Latina



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Rede de Cooperação para a Integração da
América Latina no Memorial da América Latina
Fundação Memorial da América Latina
Brasil

Cadernos da Cátedra Unesco Memorial Vol. I Movimentos da América Latina

João Doria
Governador do Estado de São Paulo

Sérgio Henrique Sá Leitão Filho
*Secretário de Estado de Cultura e
Economia Criativa*

Fundação Memorial da América Latina

Conselho Curador

Almino Monteiro Álvares Affonso
Presidente do Conselho

Matheus Gregorini Costa
Vice-presidente do Conselho

Sérgio Henrique Sá Leitão Filho
Secretário de Estado da Cultura

Patrícia Ellen da Silva
*Secretária de Estado de Desenvolvimento
Econômico, Ciência e Tecnologia e Inovação*

Vahan Agopyan
Reitor da Universidade de São Paulo – USP

Antonio José de Almeida Meirelles
*Reitor da Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp*

Pasqual Barretti
*Reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” – Unesp*

Marco Antonio Zago
*Pres. da Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado de São Paulo – FAPESP*

Ruy Martins Altenfelder Silva

Diretoria executiva

Jorge Damião de Almeida
Diretor Presidente

Luciana Latarini Ginezi
*Diretora do Centro Brasileiro de Estudos da
América Latina*

Fabício Raveli Bolzan
Diretor de Atividades Culturais

Antônio Eduardo Colturato
Diretor Administrativo e Financeiro



Publicação do CBEAL no âmbito da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina, associada à Rede UNITWIN

Luciana Latarini Ginezi
Diretora do CBEAL

Alexandre Barbosa
Gerente de assuntos acadêmicos

Eduardo Rascov
Edição

Rafael Bezerra
Projeto gráfico

Maristela Debenest
Revisão e preparação de texto

Raiane Carvalho
Produção

Cadernos da Cátedra Unesco Memorial, v. 1 : movimentos da
América Latina [recurso eletrônico] / organização do Centro
Brasileiro de Estudos da América Latina. – São Paulo : Fundação
Memorial da América Latina, 2021.
138 p.

ISBN: 978-65-992157-4-2

1. Integração cultural 2. Sociolinguística 3. Línguas 4. Migrantes 5.
Refugiados 6. Mediação cultural 7. Tradução I. Centro Brasileiro de
Estudos da América Latina, org.

CDD – 410

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Latino-Americana

4 **Apresentação**
Jorge Damião

Prefácio

6 **América Latina para além das definições coloniais**

Alexandre Barbosa
Luciana Latarini Ginezi

Capítulo 1

17 **Revisitando metáforas de gênero na tradução: um olhar decolonial**

Luciana Carvalho Fonseca

Capítulo 2

43 **Mediação cultural e proteção comunitária: garantia de direitos de pessoas refugiadas**

Aryadne Bittencourt Waldely

Capítulo 3

64 **Plurilinguismo e decolonialidade na formação de professores de estudantes migrantes / refugiados**

Carla Alessandra Cursino

Capítulo 4

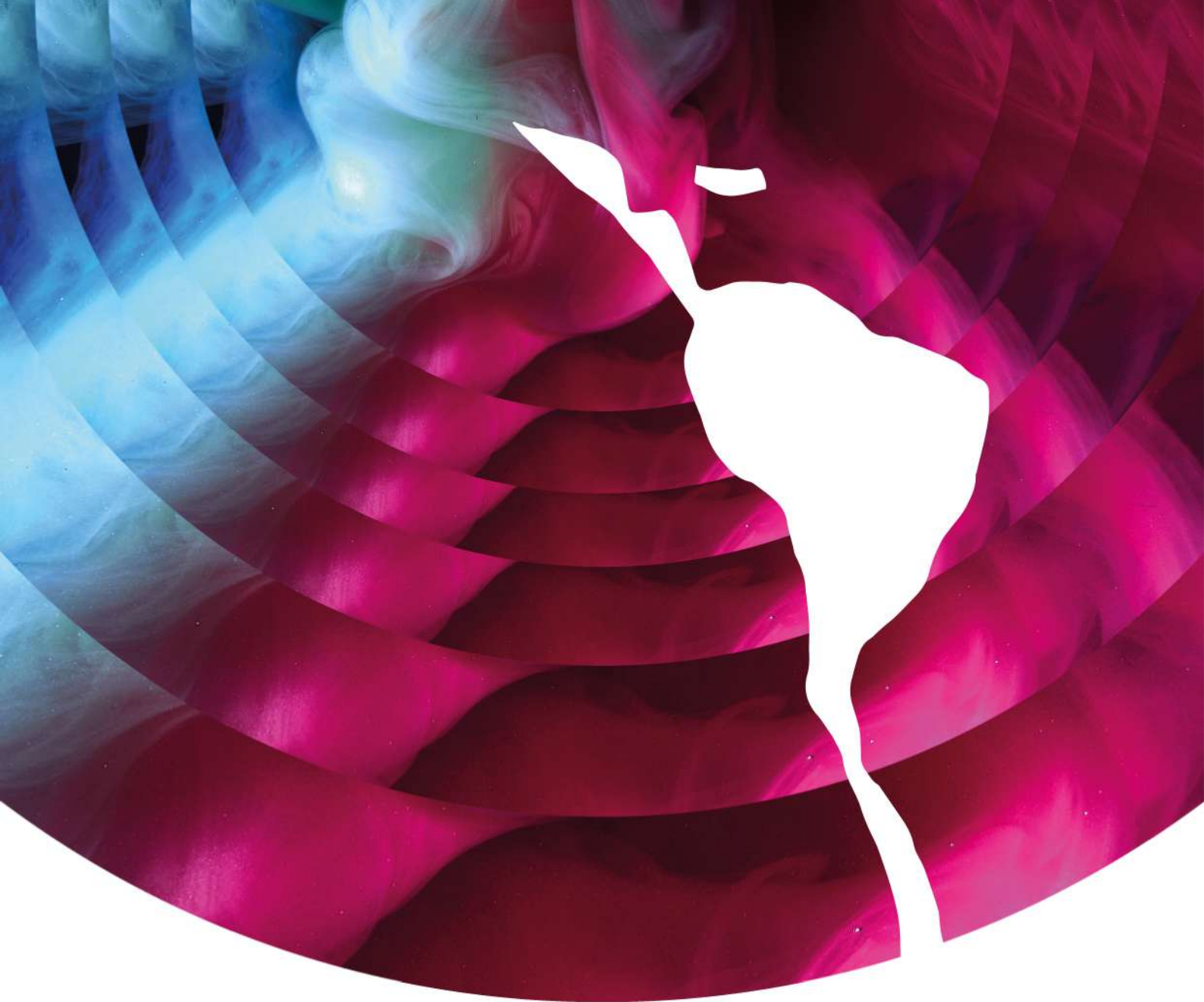
88 **Josefina Plá, a impossível ausente, lê os brasileiros: ensaio, crítica e tradução**

Daiane Pereira Rodrigues

Capítulo 5

111 **Um Ayni Literário em Tangará da Serra, MT: traduções, quebras e deslocamentos**

Flavia Krauss



Apresentação

Jorge Damião

Apresentação

A Rede de Cooperação UNITWIN para Integração da América Latina realizou importantes e variadas atividades em 2020 e início de 2021, cujo ciclo se completa com esta publicação digital.

Ainda no início do segundo semestre de 2020, a Fundação Memorial da América Latina abriu concurso para bolsas de estudos a pesquisadores e recebeu cerca de vinte projetos de todas as regiões do país. De acordo com a temática do biênio firmada com a UNESCO, denominada Movimentos da América Latina, foram selecionadas quatro pesquisadoras, cujas pesquisas versavam sobre tradutoras e editoras feministas e sobre o papel das línguas na garantia de direitos humanos na América Latina, sob a orientação da professora Luciana Carvalho Fonseca, da USP.

As pesquisadoras ofereceram, ainda, oficinas e minicursos ligados aos seus respectivos projetos, bem como palestras. Daiane Pereira, por exemplo, fez uma palestra sobre a escritora hispano-paraguaia Josefina Plá. Flávia Kraus, por sua vez, apresentou uma oficina sobre as editoras cartoneras da América Latina.

Além dessas atividades, dois minicursos tiveram grande repercussão: formação de professores para acolhimento e integração de estudantes em situação de migração ou refúgio, conduzido pela pesquisadora Carla Cursino; e tradução humanitária e interpretação comunitária para migrantes e refugiados, que partiu dos estudos da pesquisadora Aryadne Bittencourt. Houve mais de mil participantes nesses dois minicursos, tendo o último resultado na publicação digital **Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados**, lançada em junho de 2021.

Os números são importantes, notadamente, porque 2020 foi marcado pelos desafios do enfrentamento à covid-19. A apropriação das tecnologias da informação expandiu os horizontes do Memorial da América Latina, não só no processo de seleção e acolhimento das pesquisadoras-bolsistas, mas também no oferecimento das atividades à comunidade.

Para além dos números, trazemos conhecimento. Os projetos de pesquisa selecionados estão em consonância com os atuais debates latino-americanos. Tal conhecimento precisa ser publicizado, aumentando ainda mais a importância desta obra que reúne as produções resultantes da pesquisa.

Esperamos que os futuros pesquisadores se alimentem desse fruto, agora disponível para toda a comunidade.

Boa leitura!
Jorge Damião
Presidente da Fundação Memorial da América Latina



PREFÁCIO

América Latina para além das definições coloniais

**Alexandre Barbosa
Luciana Latarini Ginezi**

América Latina para além das definições coloniais

Alexandre Barbosa¹

Luciana Latarini Ginezi²



Resumo: Este artigo problematiza a definição de América Latina adotada pelo Centro Brasileiro de Estudos da América Latina — CBEAL nas suas ações de fomento à integração latino-americana por meio da arte, da cultura e da educação. O conceito América Latina resulta de posicionamentos políticos e históricos e as tarefas para a integração passam pelo que vários autores chamam de “decolonização do conhecimento”. Isso significa colocar em primeiro plano e dar voz aos setores secularmente explorados pela colonização —mulheres, negras e negros, indígenas e as classes pobres. É o que o CBEAL tenta fazer.

Palavras-chave: Conceito de América Latina. Integração latino-americana. Decolonização do conhecimento. Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina. Memorial da América Latina. Rede de Cooperação UNESCO/UNITWIN

1 Alexandre Barbosa é Gerente de Assuntos Acadêmicos do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina, da Fundação Memorial da América Latina, e pesquisador do Centro de Estudos Latino-americanos sobre Comunicação e Cultura (CELACC/USP). Jornalista com especialização em Jornalismo Internacional (PUC-SP), Mestre em Jornalismo Comparado e Doutor em Ciências da Comunicação (ambos pela ECA/USP). Escreveu o livro *A solidão da América Latina na indústria jornalística brasileira*.

2 Luciana Latarini Ginezi é Diretora do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL) na Fundação Memorial da América Latina. Doutora (2015) e Mestre (2008) em Letras, no Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP) e Especialização em Tradução Português/Inglês (USP, 2002). Certificada pelo IV Programa Latino-Americano em Governabilidade, Gerência Política e Gestão Pública, na FGV (2020). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa COMET (USP) e Mobilang (UnB).

Introdução

Um dos objetivos do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL) — órgão do Memorial idealizado pelo antropólogo Darcy Ribeiro para fomentar a integração cultural, política, econômica e social da América Latina — é realizar pesquisas e estudos sobre temas de interesse latino-americano por meio de acordos de cooperação e convênios com instituições de pesquisa e universidades brasileiras e estrangeiras. Uma dessas iniciativas é a Cátedra UNESCO/ Memorial para a Integração da América Latina. Trata-se de um programa de estudos coordenado pelo Memorial do qual fazem parte USP, Unicamp e Unesp. Com a chancela da UNESCO, o programa faz parte da Rede UNITWIN (University Education Twinning and Networking Scheme).

O edital desta Cátedra, lançado em 2020, selecionou as quatro bolsistas que escrevem os artigos deste livro e cujas pesquisas têm como foco um dos pilares do CBEAL: a integração dos povos por meio da cultura e da educação.

Assim como outras ações desenvolvidas pelo Memorial, todos os objetos de pesquisa deste módulo da Cátedra se referem à América Latina. Mas de qual América Latina estamos falando? O conceito de América Latina adotado pelo CBEAL não se circunscreve a definições decorrentes da conquista pelas potências mercantis dos séculos XV e XVI, Espanha e Portugal. Nos séculos seguintes, a colonização prosseguiu, com novas potências que falavam outras línguas, como o inglês, o francês e o holandês. Processos semelhantes de genocídio, espoliação, roubo e imposição cultural – o que chamamos de colonialismo – resultaram no surgimento de povos culturalmente diversos que, entretanto, vivem em estruturas sociais e econômicas análogas, marcadas pela exclusão e pela violência. Esta identidade, entretanto, nem sempre se revela ou é desvelada pelo aparato de difusão cultural. Daí a importância de atuar em busca da coesão cultural e do sentimento de solidariedade latino-americana, de norte a sul do extenso território do subcontinente.

Essa é uma opção política de grande relevância. Em primeiro lugar, trata-se de considerar o Brasil como um país latino-americano. Não só para evitar expressões como “Brasil e América Latina”, que pode denotar uma oposição que não existe, mas especialmente para mitigar uma construção histórica que, desde o Tratado de Tordesilhas e dos processos de independência, busca separar a formação do povo e da nação brasileira de seus vizinhos.

1. Um conceito histórico e geopolítico

Há diferentes definições e teorias que explicam o termo América Latina, mas este artigo se baseia na que define América com base em um posicionamento histórico e geopolítico. Pertencer a essa porção do mundo chamada América Latina é, na visão do diplomata Alain Rouquié (1994), ter características históricas de colonização e de desenvolvimento opostas às da América anglo-saxã. A América Latina se caracteriza por um conjunto de nações que compartilha profundas marcas da colonização de exploração e que estão na periferia do capitalismo. Isso independe do idioma falado por seu povo. Segundo Rouquié, são países que se encontram, nos melhores cenários, em vias de desenvolvimento e de industrialização, quando não estão na base da *cadeia alimentar* do capitalismo; são nações dependentes do mercado mundial como produtoras de *commodities* e consumidoras de tecnologia; e seguem, desde os processos de independência e do neocolonialismo, sob influência dos EUA.

A primera vista, nos hallamos frente a una América marcada por la colonización [...] que se define por contraste con la América anglosajona. [...] Todas esas naciones, cualesquiera que sean su riqueza y su prosperidad, ocupan en efecto el mismo lugar en la discrepancia Norte—Sur. (ROUQUIÉ, 1994, 20-21)

Essa marca da colonização sobre a formação da identidade latino-americana é compartilhada por outros autores. Eduardo Galeano, no clássico *As veias abertas da América Latina*, mostra como a história de espoliação une as diferentes nações da região, que experimentaram formas de exploração semelhantes e problemas de desenvolvimento, no passado e no presente.

[...] a história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neocolonial, o ouro se transformou em sucata e os alimentos se convertem em veneno. Potosí, Zacatecas e Ouro Preto caíram de ponta do cimo dos esplendores dos metais preciosos no fundo buraco dos filões vazios, e a ruína foi o destino do pampa chileno do salitre e da selva amazônica da borracha; o nordeste açucareiro do Brasil, as matas argentinas de quebrachos ou alguns povoados petrolíferos de Maracaibo têm dolorosas razões para crer na mortalidade das fortunas que a natureza outorga e o imperialismo usurpa. A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes – dominantes para dentro, dominados para fora – é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga”. (GALEANO, 1982. 14)

Desde a conquista, a adoção do modelo econômico primário-exportador baseado no escravismo produziu estruturas sociais iníquas e um caldo de cultura violento, racista, machista, em que se misturaram e se misturam as desigualdades sociais, econômicas, políticas, étnicas e de acesso ao Estado. São estruturas de classes sociais que segregam indígenas, negros, mulheres e pobres. E estão vivas até hoje, como mostram as fortes palavras do médico latino-americano Frantz Fanon (1925–1961), que atuou no Caribe, na Europa e na África.

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é soldado. Nas regiões coloniais o soldado, por sua presença imediata, mantém contato com o colonizado e o aconselha, a coronhadas ou com explosões de napalm, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado. A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Estas duas zonas se opõem [...] obedecem ao princípio da exclusão recíproca. A cidade do colono é sólida, iluminada, asfaltada, onde os caixotes de lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sonhadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. A cidade do colono é uma cidade saciada. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de que. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade ancorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. [...] Este mundo dividido em compartimentos, cindido em dois é habitado por espécies diferentes. [...] Nas colônias o estrangeiro vindo de qualquer parte se impôs como o auxílio de canhões e de suas máquinas. [...] A espécie dirigente é antes de tudo a que vem de fora, que não se parece com os autóctones. (FANON, 1979, p. 29)

A cisão apontada por Frantz Fanon aconteceu por onde a colonização plantou suas bandeiras, seja na América Latina, seja na África ou na Ásia. O intelectual e militante descreve um processo que se aplica tanto à colônia francesa da Martinica, onde nasceu, como a qualquer periferia latino-americana atual.

Esta conceituação permite portanto abarcar, no que chamamos de América Latina, as Antilhas e os países do Caribe colonizados por franceses, holandeses e ingleses – como o pequeno arquipélago de São Vicente e Granadinas e a Ilha de Santa Lúcia. Nessas duas ex-colônias britânicas, que só se tornaram nações independentes em 1979, o idioma oficial é o inglês. Nelas, porém, o sistema colonial gerou situações equivalentes às dos demais países da América Central e do Sul: a prevalência da

economia primário-exportadora (inicialmente de base escravista) e sua dependência do mercado consumidor externo, de par com a desigualdade de classes entre a grande maioria de afrodescendentes e a minoria branca. Por exemplo, quando o mercado internacional de banana entrou em crise, São Vicente e Granadinas teve de recorrer ao turismo como fonte de renda: surgiram *resorts* luxuosos que privatizam praias e hospedam quase exclusivamente clientes brancos, atendidos por mão de obra negra.

Por essas razões consideramos que São Vicente e Granadinas integra a América Latina tanto quanto Colômbia, México, Brasil e Argentina – assim como as demais nações que sofreram os mesmos processos de conquista e colonização e apresentam situações históricas e geopolíticas semelhantes, mesmo que não falem línguas latinas. Por isso se pode dizer, por exemplo, que a América Latina recebeu sete prêmios Nobel de Literatura: Gabriela Mistral (1945) e Pablo Neruda (1971), do Chile; Miguel Ángel Asturias (1967), da Guatemala; Gabriel García Márquez (1982), da Colômbia, Octavio Paz (1990), do México; Mario Vargas Llosa (2010), do Peru, e Derek Walcott (1992), de Santa Lúcia. A ilha caribenha, mesmo tendo o inglês como língua oficial e fazendo parte da Comunidade das Nações encabeçada pelo Reino Unido, compartilha da solidariedade latino-americana tanto quanto a Guatemala. Neste país da América Central nasceu Rigoberta Menchú, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz (1992) e que é, antes de tudo, uma síntese e um símbolo da luta pelos direitos dos maia-quipe e, por extensão, de todos os povos originários.

Este conceito amplo de América Latina é importante quando se observa o apagamento constante das riquíssimas contribuições filosóficas, sociais, políticas e culturais dos povos originários. A Guatemala há mais de meio século não figura nos noticiários internacionais como um país significativo para a geopolítica³ ou para a cultura – tanto que os principais veículos de imprensa brasileiros não mantêm correspondentes fixos lá. O mesmo ocorre com outros países latino-americanos, tanto da América Central como da do Sul. Um exemplo é a cobertura dos furacões, centrada mais nos preparos e possíveis danos nos EUA do que nas consequências da passagem deles pelos países caribenhos; ou a cobertura da produção cultural, que menospreza a criação latino-americana (BARBOSA, 2017). O enfoque submerso num novo colonialismo perpassa todo o campo jornalístico, fruto de uma concepção de mundo ainda ancorada na visão colonial hegemônica, que nasce de sociedades profundamente desiguais, que ajuda a sustentar e reproduzir.

3 A Guatemala desempenhou importante papel na Guerra Fria. Um golpe em 1954, apoiado pelos EUA, derrubou o governo de Jacobo Arbenz, no que foi uma das primeiras intervenções sob o argumento da “ameaça soviética”. Ernesto Guevara, que morava no país na época, foi obrigado a abandoná-lo e seguir para o México. Lá, Che se juntaria aos exilados cubanos que mais tarde fariam a Revolução Cubana.

2. Dificuldades para integrar e comunicar na América Latina

Esse quadro mostra a dificuldade da América Latina para se reconhecer e se integrar. Mostra, especialmente, a complexidade que é difundir os conceitos de identidade e de desenvolvimento contra-hegemônicos, isto é, não marcados pelo colonialismo. Não seria possível, neste artigo, tratar de todos os problemas de integração econômica e política na região, desde Bolívar; mas é possível apontar a relação entre a resistência ao sentimento de *latinoamericanidad* (ou de solidariedade latino-americana) e a pequena divulgação/recepção de estudos que ultrapassam os conceitos coloniais sobre a América Latina.

Como aponta Walter Mignolo, a colonização do conhecimento é outra marca do processo colonial:

[...] las estructuras geopolíticas impuestas son constructos imperiales de los últimos 500 años. Si bien es cierto que ya no padecemos la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la ‘idea’ del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad. (MIGNOLO, 2007, p. 15-20)

As marcas dos impérios coloniais e neocoloniais na América Latina construíram o racismo, o machismo, a violência contra as periferias como forma de apartá-las. Os racismos desembocaram em preconceitos de várias formas, inclusive o cultural, que tende a não valorizar a produção cultural e intelectual latino-americana.

Desde Bartolomé de Las Casas en el siglo XVI, hasta Hegel, en el siglo XIX, y desde Marx hasta Toynbee, en siglo XX, los textos que se han escrito e y los mapas que se han trazado sobre el lugar que ocupa América en el orden mundial no se apartan de una perspectiva europea que se presenta como universal. [...] Mientras que la civilización europea se dividió en culturas nacionales, la población del resto del mundo tenía ‘cultura’ pero no civilización. Los ‘latinos’ de América del Sur tenían una cultura, moldeada en parte en complicidad con los ideólogos franceses de la ‘latinidad’, pero no eran civilizados, pues las antiguas civilizaciones azteca, inca y maya ya estaban confinadas a un pasado olvidado. Eso llevó a que los ‘latinoamericanos’ fuesen considerados europeos de segunda clase que carecían de la ciencia y la compleja historia de Europa. Durante la Guerra Fría, esa imagen se extendió a todo el Tercer Mundo. (MIGNOLO, 2007, 17-22)

Não se trata de xenofobia em relação à produção europeia e norte-americana, mas, como defende Mignolo, trata-se de ter um olhar latino-americano para os problemas e situações da região. Principalmente, dar voz – seja nos veículos de comunicação, seja nas pesquisas – para os estratos sociais diretamente afetados pelos problemas analisados. Ou seja, incluir as mulheres, os indígenas, as negras e os negros, a

população LGBTQ, os imigrantes e refugiados como protagonistas e são só como objetos de estudo. Isso passa, também, pela inclusão dos autores e das bibliografias que tratem destes temas e que tenham origem na América Latina.

Una teoría crítica que trasciende la historia de Europa en si y se sitúa en la historia colonial de América (o de Asia o África) [...] pasa a ser una **teoría decolonial**. En otras palabras, la teoría que se postula en los proyectos de decolonización del conocimiento y el ser es la que permitirá pensar la economía y la política de una manera otra. (MIGNOLO, 2007, p. 25, grifo nosso)

Esta foi a “bússola” das ações do CBEAL em 2020 e, por consequência, dos projetos selecionados para a Cátedra.

3. A América Latina nas atividades da Cátedra UNESCO/Memorial

A Comissão de Apoio à Pesquisa da Cátedra UNESCO/Memorial é formada por representantes da USP, Unicamp, Unesp, FAPESP e Secretaria da Cultura e Economia Criativa. Ela é coordenada pela diretora do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina, deste Memorial. As propostas e ações dessa Comissão para o biênio 2020–2021 foram no sentido de incluir o Brasil nesse conceito ampliado de América Latina e de contribuir para superar as feridas da colonização e para mitigar os efeitos da falta de solidariedade latino-americana.

Isso se materializou na oferta de palestras, oficinas e cursos livres e gratuitos, abertos ao público por meio de plataformas digitais, e com a publicação dos resultados das pesquisas realizadas pelas bolsistas em 2020 neste livro. São quatro projetos que cultivaram a perspectiva dos povos indígenas e aspiram a uma transformação decolonial, conforme exemplifica Mignolo;

Para los pueblos indígenas [por exemplo] los opuestos pueden coexistir sin negarse. [...] Esa simple diferencia lógica es crucial para el avance de una transformación decolonial del conocimiento (que implica ver el mundo desde la perspectiva quechua y no desde del griego y el latín. [...]) Una transformación de ese tipo es imprescindible para producir un cambio en la visión que tenemos del mundo y la sociedad, teñida por las categorías del saber de las modernas/imperiales europeas. (MIGNOLO, 2007, 23)

O curso de formação de professores para acolhimento de crianças e jovens em situação de refúgio ofereceu oficinas para acolhimento de crianças e jovens em situação de

refúgio nas quais se debateram os conceitos de plurilinguismo em sala de aula e de valorização das línguas maternas, entre elas as indígenas e o creole haitiano. Já a palestra sobre editoras cartoneras apresentou uma atividade contra-hegemônica na forma e no conteúdo, simultaneamente, protagonizada por mulheres que produzem esses livros. Essa temática se relaciona ainda com outra preocupação do continente: a preservação ambiental.

A palestra sobre a escritora Josefina Plá, espanhola radicada no Paraguai, teve significado especial para o Brasil – nosso país exerce sobre seus vizinhos, principalmente o Paraguai, papel geopolítico semelhante ao que sofre por parte das potências econômicas mundiais: cria um muro separando a *civilização*, a *modernidade* da *barbárie*, do *atraso*. As feridas causadas pela atuação brasileira no que os paraguaios chamam de Guerra Grande ou Guerra Guasú ainda marcam as relações culturais entre os dois países. Por isso, a especial importância da aproximação com a produção literária paraguaia.

O curso sobre tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados lançou diferentes olhares sobre todos aqueles que, para a obtenção de documentos e acesso a direitos básicos, precisam da tradução para suas línguas maternas. A atividade se preocupou especialmente com categorias ainda mais vulneráveis, como mulheres, indígenas e portadores de necessidades especiais.

2020 foi um ano desafiador, mas a crise sanitária não nos paralisou. Esta publicação é resultado do esforço do CBEAL em manter seu compromisso com a produção de conhecimento e a integração cultural latino-americana. As bolsistas da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina continuaram seus estudos e pesquisas, apesar das dificuldades. Por meio desta publicação, o Memorial devolve à sociedade um pouco deste conhecimento.

Considerações finais

O conceito de América Latina que norteia as ações do Memorial é amplo e generoso. Nele cabem todos os países americanos que sofreram os mesmos processos colonialistas. É preciso descolonizar as mentes e a produção de conhecimento em nossa região. É preciso superar as barreiras que nos separam. Os desafios para a integração latino-americana são gigantes, como o próprio continente. Desde a triste e solitária viagem de Simón Bolívar pelo rio Magdalena, praguejando pela frustrada tentativa de união, a América Latina soma várias histórias de fracasso e poucos avanços na integração

dos povos. A criação do Memorial da América Latina e do CBEAL não resolvem o problema, mas contribuem para tentar reverter uma situação que Darcy Ribeiro, um dos idealizadores desta instituição, apontava em 1986:

Ainda hoje, nós latino-americanos, vivemos como se fôssemos um arquipélago de ilhas que se comunicam por mar e pelo ar e que, com mais frequência, voltam-se mais para fora, para os grandes centros econômicos mundiais, do que para dentro. (RIBEIRO, 1986, p. 11)

Ao publicar os resultados das pesquisas no âmbito da Cátedra UNESCO/Memorial, em nenhum momento o CBEAL deixou de lado o sentimento de solidariedade latino-americana com os mais impactados pelas condições sociais contemporâneas da nossa região: as mulheres, os refugiados, os indígenas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Alexandre. **A solidão da América Latina na indústria jornalística brasileira**. Embú das Artes: Alexa Cultural, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a Pátria Grande**. Rio de Janeiro, 1986.

ROUQUIÉ, Alain. **América Latina: introducción al Extremo Occidente**. 2ª. ed. México, Siglo Veintiuno, 1994.

SADER, Emir (et alii.). **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006.




CAPÍTULO 1

Revisitando metáforas de gênero na tradução: um olhar decolonial

Luciana Carvalho Fonseca

Revisitando metáforas de gênero na tradução: um olhar decolonial

Luciana Carvalho Fonseca¹



Resumo: A tradução tem uma longa história de ser representada por metáforas que foram – e continuam sendo – transformadas consciente e intencionalmente por mulheres feministas na tradução. Metáforas estão presentes nos nossos processos de conhecimento e compreensão do mundo, nos possibilitam identificar as relações de poder – muitas vezes naturalizadas pelas próprias metáforas – e atravessam e constituem nossos processos de subjetivação. Ao reescrever o discurso da tradução por meio de suas metáforas, transformamos o modo como a tradução é compreendida, praticada e também teorizada. Neste texto, elegi um percurso a partir do artigo seminal de Lori Chamberlain, *Gender and the Metaphorics of Translation* (1988), em diálogo com *Metaphors, Women and Translation: from les belles infidèles to la frontera*, de Pilar Godayol (2013), que o retoma e desenvolve. Após revistar as metáforas em Chamberlain e Godayol, são discutidas duas metáforas feministas da tradução – o abebé de Oxum (NASCIMENTO DOS SANTOS, 2014) e a “marea” (PALMEIRO, 2020). Entende-se que a representação da tradução em metáforas de movimento, processos e figuras não-gênero centradas pode ser considerada uma “contra-pedagogia da crueldade” (SEGATO, 2018a), uma maneira de superar a dicotomia colonial de gênero das demais metáforas analisadas – dicotomia essa, segundo a filósofa argentina María Lugones (2010), essencial à colonial-modernidade. As metáforas que se valem de movimentos, processos, do “não-humano” dialogam com – e retrucam – a desumanização, a exploração e a dominação impetradas pela colonização e colonialidade.

Palavras-chave: metáforas da tradução, tradução feminista, pensamento decolonial

1 Professora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Integra os programas de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (ELLI) e Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA). Entre seus atuais projetos de pesquisa estão: Tradução e Poder; Tradução e Interpretação em Contextos Jurídicos e Tradução Coletiva Feminista. Foi pesquisadora sênior da Cátedra UNESCO/Memorial para Integração da América Latina em 2020, cujo tema Movimentos da América Latina abarcou deslocamentos forçados e movimentos feministas.

Palavras iniciais²

Metáforas estão presentes nos nossos processos de conhecimento e compreensão do mundo (LAKOFF; JOHNSON, 1980), nos possibilitam identificar as relações de poder – muitas vezes naturalizadas pelas próprias metáforas – e atravessam e constituem nossos processos de subjetivação. A tradução tem uma longa história de ser representada por metáforas que foram – e continuam sendo – transformadas consciente e intencionalmente por mulheres feministas na tradução. Por meio de conceitos como “lugar” ou “ponto de vista” (ALCOFF, 1988; GONZALEZ, 2018a; HARDING, 1993), o pensamento feminista desafiou as pretensões universalizantes e percepções de universalidade das epistemologias localizadas no contexto hegemônico europeu, ao considerá-las apenas um dos tantos pontos de vistas ou lugares possíveis. Segundo a teoria do ponto de vista (*standpoint*), todo conhecimento é reconhecidamente situado sócio-historicamente – incluindo o conhecimento dito *científico* – e está associado às relações de poder e às condições de produção de conhecimento. Na perspectiva do projeto decolonial, os “lugares” e os “pontos de vista” são formulados a partir das cosmovisões e subjetividades dos sujeitos colonializados em sua relação com o conhecimento hegemônico, fazendo com que o fator decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna/colonializada seja “o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 19). Esta proposição é válida ainda que o conhecimento gerado “a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global [seja] considerado inferior” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 28) consoante a colonial-modernidade³. O pensamento decolonial é pluriversal e não universal, “liberta-se e abre-se”, pois almeja uma política decolonial de pensamento que visa o bem-estar em vez do controle por interesses imperialistas (MIGNOLO, 2008, 2009). O pensamento decolonial leva adiante a reflexão sobre o conhecimento situado, ou seja, propõe focar não só o que é dito, mas também quem diz, sendo a percepção da interrelação entre a superioridade do Norte e a inferioridade do Sul crítica para o pensamento de fronteira (*border thinking*), que é a “opção decolonial” (SOUZA, 2019, p. 31). Como “a matriz colonial de poder não pode ser observada externamente por não haver um lado de fora” (MIGNOLO, 2017, p. 23), nela estamos todes; mas nem todes reconhecem essa condição. *Border thinking* é uma estratégia epistêmica para refletir sobre a experiência de fronteira, de dentro da matriz colonial, e

2 A primeira versão deste texto foi apresentada no Painel de Abertura da Cátedra Unesco/Memorial para Integração da América Latina, em 28 de setembro de 2020. Em memória do evento, por ter sido o texto apresentado oralmente, optei por preservar algumas das marcas de oralidade.

3 Modernidade/colonialidade são empregados juntos, pois inseparáveis (ESCOBAR, 2007). Não há modernidade sem colonialidade. Enquanto a primeira é considerada o lado iluminado e visível do capitalismo global, a colonialidade é o lado escuro e invisibilizado. A modernidade se refere às relações de dominação do patriarcado capitalista eurocêntrico branco e racista.

transformar a colonialidade sem resvalar em direção a categorias definidas em sua marginalidade ou hegemonia (ANZALDÚA, 1987a; MIGNOLO, 2000). Assim, ao buscar fazer uma releitura e reescrever a tradução por meio de suas metáforas, habitamos a fronteira de modo a buscar transformar como – por quem e para quem – a tradução é compreendida, praticada e também teorizada.

Portanto, esta reflexão se insere em uma proposta de tradução feminista decolonial, em que são revisitadas as metáforas de tradução que relegam mulheres e tradução à condição de inferioridade e na qual são apresentadas e discutidas metáforas de tradução elaboradas a partir do Sul global. Para tanto, inicio o percurso a partir do artigo seminal de Lori Chamberlain, *Gender and the Metaphorics of Translation* (1988), em diálogo com *Metaphors, Women and Translation: from les belles infidèles to la frontera*, de Pilar Godayol (2013), que retoma e desenvolve o pensamento de Chamberlain, para, ao final, refletir sobre a representação da tradução em metáforas de movimento e figuras não-gênero centradas – e até mesmo não humanas – como maneira de superar a dicotomia colonial de gênero das demais metáforas. Essa dicotomia é, segundo a filósofa argentina María Lugones (2010), essencial à colonialidade, pois ela o gênero é imposição colonial e possibilita que o projeto colonial seja constantemente renovado. Esse entendimento permite que as metáforas da tradução que se valem do “não-humano” dialoguem com – e retruquem – a desumanização impetrada pela colonização e colonialidade⁴ no exercício de uma “contra-pedagogia da crueldade” (SEGATO, 2018a).

4 “A colonialidade é diferente do colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica em que a soberania de uma nação ou povo repousa sobre o poder de outra nação, o que torna a primeira um império. A colonialidade, em vez disso, refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. É mantida viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações de si mesmo e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos, respiramos colonialidade o tempo todo e todos os dias. A colonialidade não é simplesmente o resultado ou a forma residual de uma dada forma de relação colonial.” [Tradução minha do original em inglês: “Coloniality is different from colonialism. Colonialism denotes a political and economic relation in which the sovereignty of a nation or a people rests on the power of another nation, which makes such nation an empire. Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations... It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breathe coloniality all the time and every day. Coloniality is not simply the aftermath or the residual form of any given form of colonial relation.”] (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243)

1. Metáforas de gênero na tradução – dominação patriarcal e exploração capitalista

Em 1988, no artigo *Gender and the Metaphorics of Translation*, Lori Chamberlain analisou as metáforas de gênero na tradução, relacionando tradução, “original”⁵ e agentes da tradução. O texto teve grande repercussão e alcançou status de texto fundamental para os Estudos da Tradução ao ser incluído em *The Translation Studies Reader*, obra que se propôs a reunir os textos mais influentes da teoria e pesquisa em tradução (VENUTI, 2012, p. i.). Ao chamar atenção para a metaforização da tradução, Chamberlain aponta para a estrutura da dominação patriarcal, em que o tradutor é representado como homem, pai ou estuprador, enquanto o texto e a tradução são feminizados e representados como castos, inferiores. Da construção da inferioridade da tradução-mulher resulta a natureza superior e masculina do *original*, portanto criativa e produtiva, e a natureza inferior da tradução não-*original*, portanto não criativa, mas derivada e reprodutiva – e necessariamente infiel.

Vinte e cinco anos após o artigo de Lori Chamberlain (1988) que examinou as relações de gênero na representação da tradução, tendo em vista a luta por poder e a definição de *original* que nutria essa luta (2000, p. 315), Pilar Godayol (2013) agrupou as metáforas de gênero expostas no artigo de Chamberlain em dois momentos e acrescentou um terceiro, ao qual chama de “era das novas metáforas”, com o intuito de “revisar algumas das propostas de novas metáforas da tradução que almejam ir além dos binários de gênero tão comumente empregados ainda hoje” (GODAYOL, 2013, p. 98).

Segundo Godayol, Chamberlain classifica as metáforas da feminização da tradução em: metáforas que aludem ao modelo familiar de conflito edipiano e em metáforas da possibilidade e impossibilidade (*double bind*), nas quais a imagem da lâmina de dois gumes representava a tradução como colaboração (2013, p. 98). O artigo de Chamberlain chama atenção para o fato de a feminização da tradução ser um sintoma da cultura ocidental, a qual define relações de poder em termos de relações de gênero e iguala língua/linguagem à moralidade e à unidade (2000, p. 322). Assim, ao apontar o sintoma, Chamberlain levanta o véu não só sobre a dominação patriarcal (tradução/original—homem/mulher), mas também sobre a exploração capitalista decorrente da divisão sexual do trabalho manifestada pela feminização da tradução (original/tradução—produção/reprodução). A autora afirma que “a razão pela qual a tradução é tão supercodificada, superregulada, é porque ameaça apagar a diferença

5 Escrevo “original”, pois é o termo empregado por Chamberlain e Godayol. Nas demais ocorrências, o termo está em itálico para indicar sua conotação essencialista e purista. Está bem estabelecido na literatura dos Estudos da Tradução que os originais são também construções e, como tais, instáveis, assim como as traduções (EMMERICH, 2017; VENUTI, 2019). Termo preferível: texto de partida.

entre a produção e a reprodução, a qual é essencial ao estabelecimento do poder⁶” (CHAMBERLAIN, 1988, p. 262).

Na classificação de Godayol (2013), cujo ponto de partida é a análise de Chamberlain, as metáforas da tradução podem ser definidas em três eras: 1) a primeira era ou a era das “*belles infidèles*”, a qual inclui metáforas sexistas e androcêntricas de cunho sexual; 2) a segunda era ou era derridiana de metáforas, que apesar de sexuais seriam não-androcêntricas; e, a terceira era, proposta pela própria Godayol e chamada de 3) terceira era ou as novas metáforas sem cunho sexual (GODAYOL, 2013). Neste texto, dialogo com as produções de Lori Chamberlain e Pilar Godayol – revistando o percurso de ambas e dando um pequeno passo em direção a uma metaforização decolonial. Proponho uma quarta era: 4) a era das metáforas decoloniais. A seguir discuto as metáforas abordadas por Chamberlain e a cronologia proposta por Godayol, buscando expandir o debate referente às classificações e análises das metáforas de gênero na tradução a partir de uma perspectiva feminista decolonial do Sul global.

1.1. Primeira era: metáforas androcêntricas de cunho sexual – e capitalista e colonial

Na primeira era, segundo a classificação de Godayol (2013, p. 99-102), a tradução era definida por metáforas de cunho sexual androcêntrico. Para alguns autores, o texto *original* era representado como o verdadeiro, dotado de características masculinas relacionadas ao trabalho de *produção*. Já a tradução era representada como mulher e mera *reprodução* do *original*, sendo um desvio do primeiro, tal como a mulher foi construída socialmente como o *outro*, i.e. *não-original*. Nessa categorização, a tradução seria uma “relação comunicativa” equiparada a uma “relação sexual”, que partia do masculino enunciador para o feminino receptor. Para Steiner, o sêmen e as palavras são produtos comunicativos⁷. O sêmen/palavra seria *depositado* no texto *mulher*. A contribuição dos estudos feministas para a análise de analogias como essas demonstra a compreensão da relação de produção como sendo desencadeada pelo agente-homem e estar a mulher entre os objetos necessários à produção:

[...] essas analogias do pênis com o arado, das sementes com o sêmen, e da terra com a mulher, não são apenas expressões linguísticas de uma relação-objeto

⁶ “I would argue that the reason translation is so overcoded, so overregulated, is that it threatens to erase the difference between production and reproduction which is essential to the establishment of power.”

⁷ “[...] sêmen, excreta, and words are communicative products” (STEINER, 1975, p. 39).

instrumental dos homens com a natureza e as mulheres, mas elas também indicam que essa relação-objeto é necessariamente marcada pela dominação. As mulheres são definidas como uma das condições físicas [necessárias] à produção (masculina)⁸” (MIES, 1986, p. 57).

A primeira era também recebe o nome da mais conhecida metáfora da tradução: *les belles infidèles*. A expressão foi usada por Gilles Ménage – no século XVII (1654) – para descrever as traduções feitas por Perrot d’Ablancourt (1606-1664) – que, segundo Ménage, eram belas mas infiéis (CHAMBERLAIN, 1988; GODAYOL, 2013). Para Ménage as traduções d’Ablancourt eram como “*uma mulher pela qual me apaixonei em Tours, bela mas infiel*”⁹. As metáforas, nessa época, indicam os elementos de hierarquização e dicotomização de gênero heteronormativo homem/mulher e de dominação patriarcal, bem como de exploração capitalista (produção/reprodução). Mas, além disso, essas metáforas permitem entender a tradução como uma forma de dominação cultural – e de colonialidade – por tradutores que acreditavam na superioridade de sua língua (culto à língua *materna*) e na de sua estética – no caso a francesa. Ao ressaltar o relacionamento do tradutor com a língua materna – como faz Schleirmacher – , entram em cena os valores de fidelidade e castidade, ao mesmo tempo em que a *língua mãe* é interpretada como a única língua natural e pura. Ideologias de língua *materna, natural, única e pura* estão sabidamente relacionadas a ideologias racistas que reforçam a superioridade eurocêntrica¹⁰, por meio do monolinguismo e da norma padrão. A célebre frase “mãe, só tem uma” – que pode ser lida com “língua, só tem uma” – decorreu da política higienista do século dezanove e contrasta com a ausência da inscrição da “dupla maternidade” (multilinguismo) exercida, nas colônias, pela mãe branca e a mãe preta (SEGATO, 2013b, p. 184), cada uma com sua língua. No caso do Brasil, com o português e o “pretuguês” (GONZALEZ, 2018a, p. 111), esta última denegada, assim como denegada está a mãe-negra no racismo à brasileira teorizado por Lélia Gonzalez.

Ampliando um pouco a descrição da primeira era proposta por Godayol, entendemos que nela as metáforas androcêntricas de cunho sexual não só supõem um sistema de dominação patriarcal (por exemplo, original-homem/criativo/produtivo; e tradução-mulher/não-criativo/reprodutivo) necessariamente vinculado à exploração capitalista, mas também vinculado à colonialidade (por exemplo, língua-materna/

8 “The penis is the tool, the plough, the ‘thing’ with which man works upon woman. [...] But these analogies of penis and plough, seed and semen, field and women are not only linguistic expressions of an instrumental object-relation of men to nature and women, they also indicate that this object-relation is already characterized by dominance. Women are already defined as part of the physical conditions of (male) production.”

9 “Elles me rappellent une feme que j’ai beacoup aimé à Tours, et qui était belle mais infidèle.”

10 “[...] o eurocentrismo caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em línguas não-hegemônicas como saberes locais ou regionais. É como se houvesse um saber atópico, um saber-de-lugar-nenhum.” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3)

nacional-superior; tradução-inferior). Isto porque, a partir das metáforas de gênero (amante, mulher, mãe), são articuladas relações de opressão que extrapolam o gênero e dizem respeito à racialidade. A colonialidade é um sistema de classificação social do *outro* (aqui mulher, tradutor, tradução, língua estrangeira etc.), sócio-historicamente construído como hierarquicamente inferior por meio das categorias raça e gênero – estando raça (e gênero) na origem do sistema-mundo capitalista que marca a racialização (e generificação) como inferioridade *natural*¹¹.

1.2. Segunda era: metáforas sexuais não-androcêntricas – mas será?

A segunda era identificada por Godayol a partir do texto de Chamberlain é denominada de era derridiana (2013, p. 102-4). Godayol considera o conjunto dessas metáforas como sexuais não-androcêntricas e salienta o aprofundamento dos Estudos da Tradução influenciados pelos movimentos sociais a partir da década de 1970. Esse contexto, segundo Godayol, implicaria o entendimento de que não haveria hierarquia entre *original* e tradução. A tradução derridiana é também escrita/reescritura e está em relação interminável – sempre inacabada e de constante negociação – e não mais em relação binária entre verdade e não-verdade com o *original*.

Ao explorar a dualidade da tradução como reprodução ou produção, Derrida subverte a força e controle do *original*, vislumbra um novo status para a tradução, a qual seria uma atividade realizada de forma colaborativa entre autor/a e tradutor/a. Aqui, a tradução é comparada a uma lâmina de dois gumes – e é essa metáfora que segundo Chamberlain deve ser levada adiante por uma teoria feminista da tradução:

[...] o que é necessário para uma teoria feminista da tradução é uma prática governada pelo que Derrida chama de *double bind* [duplo vínculo] – não o *double standard* [dupla medida]. Tal teoria poderia se basear não no modelo familiar do embate edipiano, mas na navalha de dois gumes da tradução como colaboração, em que autor/a e tradutor/a são vistos como trabalhando juntos, tanto no sentido cooperativo quanto no subversivo.¹² (CHAMBERLAIN, 1988, p. 471)

11 Na colonialidade, as relações de superioridade e inferioridade são naturalizadas e a-históricas, não se referindo apenas à classificação racial, mas se estendendo a todas as situações de existência social, hierarquização de papéis e situação geopolítica.

12 “[...] what is required for a feminist theory of translation is a practice governed by what Derrida calls the

Derrida não apresenta a tradução em termos de hierarquia, muito pelo contrário, *original* e tradução possuem o mesmo status e em constante interação e contaminação.

Além da metáfora da navalha, Derrida emprega as metáforas do casamento e do hímen para figurar a tradução. Ao situar as metáforas derridianas na segunda era, Godayol reconhece a sexualidade nessas metáforas, mas as classifica como não-androcêntricas, pois, segundo a autora, ao empregar a metáfora do casamento haveria uma alusão à igualdade nesse tipo de união. Entretanto, ainda que segundo o pensamento derridiano nenhum texto seja *original* – porque todo texto é uma tradução de uma tradução de uma tradução, nunca sendo a tradução definitiva mas sempre ampliadora e transformadora de significados (GODAYOL, 2013, p. 102) –, as metáforas com as quais Derrida expressa essas relações possuem um viés de gênero marcado. É possível entender que, apesar de Derrida ter elevado o status da tradução para o de uma mulher *casada* (máxima hierarquia no sistema patriarcal), ao metaforizar a tradução como “contrato de casamento ou hímen com a promessa de produzir um filho¹³” (DERRIDA, 2007, p. 213), resta mantida a hierarquização de gênero. Em outras palavras, trata-se de um contrato de (re)produção e consumação de uma relação cisheterocentrada. Segundo Derrida, “a tradução se casa com o original quando esses dois fragmentos conjugados, por mais diferentes que sejam, completam um ao outro para formar uma língua mais ampla no curso de uma sobrevivência que a ambos transforma¹⁴” (DERRIDA, 2007, p. 213)

Em que pese a profunda teorização crítica pós-estruturalista em que a tradução é ao mesmo tempo “original e secundária, não contaminada e transgredida e transgressora” (CHAMBERLAIN, 1988, p. 469), a relação de igualdade pode ser contestada pelas metáforas empregadas. No patriarcado, o casamento nunca foi uma instância igualitária para homens e mulheres, sendo empregado – com o auxílio da religião e do direito – para legitimar o sexo e a paternidade, fortalecendo a dominação masculina. A tal ponto de, até recentemente, sistemas jurídicos ocidentais considerarem que não havia a possibilidade de o marido cometer crime de estupro no casamento e/ou que um estupro poderia ser *reparado* pelo casamento. No Reino Unido – para citar um exemplo de país com estalão de *civilização* –, só em 1991 a Câmara dos Lordes passou a considerar que o crime de estupro poderia ser praticado na relação matrimonial. Antes disso, o estupro no curso do casamento não era considerado crime pois, segundo entendia Sir Matthew Hale, jurista do século

double bind – not the double standard. Such theory might rely, not on the family model of oedipal struggle, but on the double-edged razor of translation as collaboration where author and translator are seen as working together, both in the cooperative and the subversive sense.”

13 “[...] hymen or marriage contract with the promise to produce a child whose seed will give rise to history and growth”

14 “[...] a translation weds the original when the two adjoined fragments, as different as they can be, complete each other so as to form a larger tongue in the course of a sur-vival that changes them both.”

XIX, “ao casar-se com um homem, a mulher consente em manter relações sexuais com ele, e não pode retirar este consentimento” (FONSECA, 2014, p. 181).

Sob um olhar decolonial, a violência da metáfora do casamento fica ainda mais evidente, pois está relacionada à desumanização de outra categoria de mulher: a mulher colonizada, aquela que não era *para casar*¹⁵, considerada parte da propriedade do senhor, representada como hipersexualizada – portanto não casta, nem pura –, sujeita e assujeitada a todo tipo de violência sexual por ser considerada menos humana que a mulher branca burguesa europeia, figurada nas metáforas das duas eras tratadas até aqui. Em outras palavras, sob um olhar decolonial, o casamento é uma instituição branca e racializada, ou seja, acessível a algumas mulheres brancas, e uma ferramenta de dominação patriarcal.

A tradução comparada a casamento/relação sexual/estupro/violação do texto implica que “aquilo que o tradutor reivindica para ‘si mesmo’ é o direito à paternidade; ele reivindica o *phallus* porque é esse o único modo, em um código patriarcal, de reivindicar a legitimidade do texto¹⁶” (CHAMBERLAIN, 1988, p. 467). Com isso, em relação à classificação proposta por Godayol (2013) para os casos tratados por Chamberlain (1988), é possível considerar que a era derridiana – em termos das metáforas adotadas – continua situada em um momento marcado por metáforas sexuais e androcêntricas da tradução. E ainda que o entendimento da hierarquização entre *original* e tradução tenha sido amplamente reformulado e re teorizado pelo pós-estruturalismo – que trouxe a morte do autor, articulou um novo conceito de cânone, criticou oposições binárias e relações hierárquicas, propiciou o surgimento de estudos não-hegemônicos etc. –, tais metáforas fazem com que a “mulher e a tradução não possam ser entendidos ou interpretados como verdade de nada ou de ninguém” (GODAYOL, 2013, p. 99). Em suma, a metáfora da tradução como casamento e relação heterossexual é um construto tão aferrado que foi capaz de sobreviver às investidas mais desconstrutivistas. Por fim, ainda no âmbito das metáforas sexuais, vale destacar a releitura da metáfora da tradução como relação sexual feita pela teórica da tradução, Susan Bassnett. A autora propõe, a partir de uma perspectiva desconstrutivista e feminista, uma teoria “orgástica” da tradução, resultante de “elementos fundidos em um novo todo em um encontro que é mútuo, prazeroso e respeitoso”¹⁷ (BASSNETT, 1992, p. 68).

15 “Um ditado ‘popular’ brasileiro resume essa situação, afirmando: ‘Branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar’. Atribuir às mulheres amefricanas (pardas e mulatas) tais papéis é abolir sua humanidade” (GONZALEZ, 2018c, p. 317)

16 “[...] *what the translator claims for “himself” is precisely the right of paternity; he claims a phallus because this is the only way, in a patriarchal code, to claim legitimacy for the text.*”

17 “[...] *elements are fused into a new whole in an encounter that is mutual, pleasurable and respectful.*”

1.3. Terceira era: das novas metáforas – mas ainda coloniais

O terceiro período é, segundo Godayol (2013, p. 105), o das novas metáforas – e essas já não aparecem no artigo de Chamberlain, a qual encerra seu texto ressaltando os efeitos de as mulheres escreverem suas próprias metáforas:

Quando as mulheres escreverem suas próprias metáforas de produção cultural, será possível considerar os atos de autoria, criação ou legitimação de um texto para além do binarismo de gênero que levou as mulheres, assim como fez com a tradução, a se tornarem *donas* do tipo de trabalho que impediu Clara Schumann de compor¹⁸ (CHAMBERLAIN, 1988, p. 267).

As novas metáforas, também chamadas de “não-sexuais” pela autora, foram apresentadas e subdivididas por Godayol (2013) em: metáforas de fronteira e metáforas da mitologia do feminino. Como a tradução e a metalinguagem aplicada à tradução de eventos discursivos se situam relacional e socio-historicamente, a metaforização da tradução não tem escapado ao reexame e clamor feminista por uma nova linguagem capaz de desfazer relações de opressão e fazer emergir a agência das mulheres. É o que propõe Godayol a partir das novas metáforas, as quais discuto a seguir.

1.3.1 Metáforas de fronteira

Uma das mais marcantes descrições do atravessamento de fronteiras vem da feminista chicana, Glória Anzaldúa (1942-2004). Segundo Anzaldúa, a fronteira é lugar de movimento, espaço racializado e uma “ferida aberta” (*herida abierta*):

A fronteira entre o México e os Estados Unidos *es una herida abierta* onde o Terceiro Mundo esfolia-se contra o primeiro e sangra. E antes que a crosta se forme, ela volta a sangrar, a força vital de dois mundos se fundindo para formar um terceiro país – uma cultura de fronteira. Fronteiras são estipuladas para definir lugares de segurança e insegurança, para diferenciar nós de eles. Uma fronteira é uma linha divisória, uma faixa estreita que acompanha um precipício. É um constante estado

18 “As women write their own metaphors of cultural production, it may be possible to consider the acts of authoring, creating, or legitimizing a text outside of the gender binaries that have made women, like translation, mistresses of the sort of work that kept Clara Schumann from her composing.” Na citação, o termo *mistress* do texto de partida foi traduzido por *dona*. Porém, vale destacar que se trata de um termo com, pelo menos, duas acepções que chamam atenção no contexto. Para além da acepção de *dona*, proprietária, responsável, *mistress* também tem a acepção de *mestra* (referente a um tipo de trabalho) e – muito pertinentemente – de amante mantida.

de transição. Os proibidos e os banidos são seus habitantes. [...] *Los atravesados* residem ali: zambaios, perversos, *queer*, atormentados, mestiços, mulatos, sem raça definida, semi-mortos; em suma, todes que cruzam, passam e atravessam os confins do ‘normal’¹⁹. (ANZALDÚA, 1987b, p. 3)

As identidades e os processos de subjetivação que emergiram com o movimento feminista chicano remetem originalmente a uma fronteira que atravessou uma população – durante a redefinição da fronteira do México com os Estados Unidos no século XIX (1848); mas se referem também a muitas outras *heridas abiertas*, mais atuais do que nunca, tais como as das fronteiras entre o Brasil e a Venezuela, e as fronteiras sociais que atravessam e são atravessadas pelos imigrantes na cidade de São Paulo.

Nos Estudos da Tradução, quando se fala de espaços fronteirços – chamados de “*between*” por Sherry Simon (1996), “zonas de contato” por Pilar Godayol (2000), “*border spaces*” por Susan Bassnett (2005) –, não se pode compreender apenas as pessoas que atravessa(ra)m a fronteira, mas também é preciso pensar nas fronteiras que atravessa(ra)m pessoas (ANZALDÚA, 1987b). A tradução nos espaços fronteirços ou, segundo, Homi Bhabha (1994), no “terceiro espaço” se dá em relação dialética com tantas quantas forem as demais representações culturais naquele espaço, em múltiplas negociações e intervenções, sem nunca ser considerada definitiva. A fronteira é tradução, mas também resistência que emerge a partir da dominação colonial. Segundo María Lugones, estar na fronteira, ou no *limen*, é ter uma concepção de “nós mesmas” não definida exaustivamente pela condição de dominação, pois estar na fronteira é ter consciência da dominação e resistir a ela (LUGONES, 2006, p. 77). Aqueles que resistem à opressão possuem a visão de uma realidade dual: “um olho enxerga a realidade da opressão, o outro a realidade da resistência” (LUGONES, 2006, p. 78). Por meio dessa “visão dual” é possível rejeitar a realidade do opressor como verdade, mesmo reconhecendo que tal realidade ainda exerce dominação sobre nossas vidas ou está ainda de dentro nós (LUGONES, 2006, p. 79).

Pilar Godayol, no livro **Espais de frontera: gènere i traducció** (2000), teoriza sobre “traduzir enquanto mulher *mestiza*” analisando a literatura chicana e a tradução de textos escritos em mais de uma língua, uma característica da fronteira, onde a tradutora é viajante, mutante, resistente. Em outras palavras, ela poderia ser chamada de uma tradutora que *afronta*, não se submete, uma *afronteiradora*, que transcende

19 “*The U.S.-Mexican border es una herida abierta where the Third World grates against the first and bleeds. And before a scab forms it hemorrhages again, the lifeblood of two worlds merging to form a third country — a border culture. Borders are set up to define the places that are safe and unsafe, to distinguish us from them. A border is a dividing line, a narrow strip along a steep edge. A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition. The prohibited and forbidden are its inhabitants [...]. Los atravesados live here: the squint-eyed, the perverse, the queer, the troublesome, the mongrel, the mulato, the half-breed, the half dead; in short, those who cross over, pass over, or go through the confines of the ‘normal’.*”

culturas e fronteiras geográficas e sociais – a própria definição de tradução. E é a partir da metaforização da tradução como espaço fronteiro que passa a ser impossível entender a tradução como transferência/reescrita de uma mono-língua para outra. Nesse território, a tradução é entendida como a passagem *de e para* tantas quantas forem as línguas em questão. Na zona de fronteira, quase todas são multilíngues.

Vale destacar que a escrita e tradução de textos híbridos têm sido cada vez mais frequentes e resta respondida a indagação de Derrida: “pode o processo de transferência entre textos já escritos em uma pluralidade de línguas ainda ser chamado tradução?²⁰” (SIMON, 1996, p. 92). A título de exemplo temos a ficção futurista anarcofeminista da antropóloga britânica Alison Spedding, que viveu muitos anos em La Paz. O livro, intitulado *De cuando en cuando Saturnina / Saturnina from time to time – Una historia oral del futuro* (SPEDDING, 2004), mescla *aymara*, castelhano andino e *spanGLISH*, para contar a história de Saturnina, uma viajante espacial, parodiando a globalização e a geração de zonas de fronteira que radicalizam políticas migratórias de controle de acesso a espaços considerados mais privilegiados. Outro exemplo é *Azul Corvo*, da brasileira Adriana Lisboa (2014a, 2014b), que narra em português e inglês a mudança de país de uma menina de treze anos, Vanja. A partir da proximidade com seu padrasto com quem vai morar, ex-guerrilheiro no Araguaia que viveu na pele as violências da ditadura no Brasil, Vanja conhece a sórdida história recente do país. Ao trocar Copacabana pelo Colorado, a protagonista se sente entre dois mundos aos quais não pertence e (re)constrói sua própria história.

O espaço fronteiro é, segundo Anzaldúa, um espaço para a auto-história: uma história de narrativa em serpentina não linear, onde figuras, tradições e rituais locais substituem a história cristã pós-Cortés. Para Anzaldúa, fazer auto-história é “adentrar a serpente” e conviver com um terror íntimo, bem como com a “possibilidade aterrorizante” de não conseguir fazer um novo sentido do *self* no entremeio (LUGONES, 1992, p. 33). Segundo María Lugones, “Anzaldúa reconhece aqui [na fronteira] que a possibilidade de resistência depende da criação de uma nova identidade, um novo mundo de sentido, nas fronteiras²¹.” (LUGONES, 1992, p. 33). O feminismo chicano, até hoje a fonte de muitas das novas metáforas da produção cultural das mulheres, descarta a representação da história e dos processos criativos por meio de dicotomias de gênero homem/mulher cis-heterocentradas.

A metáfora da fronteira é uma reescrita potente das metáforas da tradução. E sua relevância para a construção de uma tradução feminista decolonial é inegável

20 “[...] can the process of transfer between texts already written in a plurality of tongues still be called translation?”

21 “Anzaldúa recognizes here the possibility of resistance depends on this creation of a new identity, a new world of sense, in the borders.”

quando se leva em conta que, nos estudos decoloniais, o corpo feminino e o território estão sempre entrelaçados – seja na metalinguagem empregada para falar do continente americano (MCCLINTOCK, 2010), seja na violência colonial usual, na qual “O corpo feminino pode ser pensado como o primeiro ‘território’ a ser conquistado e ocupado pelo colonizador (homem, branco, cristão, europeu e heterossexual)” (BALLESTRIN, 2017, p. 1038).

1.3.2 Metáforas da mitologia do feminino

A outra subdivisão do terceiro período das novas metáforas da tradução para Godayol são as metáforas da tradução como figura mítica e histórica de mulheres²² em reescrita (ou retradução). Entre essas figuras femininas ancestrais, a mais emblemática nos Estudos da Tradução é Malintzin/Malinche/Doña Marina. Mas não podemos nos esquecer da constelação de mulheres indígenas consideradas mães dos povos latino-americanos pós-colonização aguardando tradução e reescrita: entre elas Coya Cura Ocllo no Peru, Guanina em Porto Rico, Arosena Juana Koslay na Argentina, e Catarina Paraguaçu no Brasil.

Também chamada de La Lengua (A Intérprete) – outra metáfora –, Malinche traduziu os diálogos dos encontros entre Montezuma e Hernán Cortés. Uma das consequências atribuídas a ela foi a tomada de Tenochtitlán, a capital do Império Asteca pelos europeus, fazendo com que Malinche tenha seu nome relacionado, até hoje, a sentimentos de inferioridade, que os mexicanos chamam *malinchismo*, com efeitos discursivos, imaginários e identitários que persistem como manifestação da colonialidade. Referenciada por muitos séculos como símbolo de traição à pátria, condição acentuada por seu relacionamento com o conquistador Cortés, somente a partir do final do século XX passa a haver uma ruptura da imagem de Malinche como traidora e ela passa a receber um olhar revisionista – na esteira do pensamento pós-estruturalista e feminista que reforça sua importância na formação do México e na condição de intérprete de um momento brutal da história latino-americana (FONSECA; SILVA; SILVA-REIS, 2020).

De modo a captar a força do movimento de reescrita da história das figuras femininas latino-americanas, entre as autoras que reescrevem a história de Malintzin estão: Norma Alarcón, autora de **A Re-vision Through Malintzin or Malintzin: Putting Flesh Back on the Object** (1983); Rosario Castellanos, autora da peça **El Eterno**

22 Godayol também menciona o mito de Pandora, reescrito por Karin Littau (LITTAU, 2000), a qual também analisou o mito da torre de Babel em George Steiner e Derrida.

feminino (1993); Helena Alberú de Villava, autora de **Malintzin y el señor Malinche**, cujo título foi atualizado em 2019 para **Malinche, la desconocida – Intérprete, amante y madre. Hechos y verdades inéditos** (1996); Marisol Martín del Campo, com **Amor y conquista – La novela de Malinalli mal llamada la Malinche** (2020); Marcela del Río, autora da peça **El sueño de la Malinche** (2015); Laura Esquivel, **Malinche** (2006); e Fanny del Río, autora de **La verdadera historia de la Malinche** (2009). São diversos os gêneros textuais empregados na reescritura/tradução de Malintzin, ensaio, peça teatral, romance histórico, entre outros. Fanny del Río, por exemplo, concebeu um romance epistolar composto por cartas de Malinche ao filho Martín Cortés, que ela teve com Hernán Cortés [ou Dom Fernando]. Na primeira carta, Del Río escreve:

Vou te contar tudo como aconteceu, Martín Cortés, não como Dom Fernando contou à Corte, mas como eu, Malinali, a herdeira traída, a índia escravizada que aceitou a hóstia e, com ela, o nome de Marina; aquela que viu seu pai chorar duas vezes, aos pés de um *ahuehuete*²³ e durante seu nascimento, aquela que conhecia náhuatl e maia e aprendeu a língua de Castela, andou por todos os caminhos e lutou todas as guerras e dominou a náusea para não adoecer com o cheiro da morte e o fedor horrível de sangue apodrecendo.

Eu sou esta, aquela que aprendeu a perdoar tudo porque vou precisar que me perdoem, que me concedam todo o perdão do universo de agora em diante, que me perdoes tu, Martín Cortés, filho de Malinche.

Agora dizem que vendi meu povo à escravidão e à desonra, que aos nossos inimigos dei a dignidade e a alma de minha raça, que sou responsável pela ruína dos homens e mulheres do grande povo mexicano, que deveria ter entregado Don Fernando à foice.

Acredita-se, Martín, que estava em minhas mãos impedir a ruína de México-Tenochtitlan, que se não fosse por minha ajuda Cortés teria sucumbido ao numeroso exército de heróis de Culhúa sob o comando de Cuitláhuac e Cuauhtémoc.

Dizem que eu poderia ter impedido a matança. Como se fosse possível mudar o curso do destino. Eles me apontam como a mãe dos filhos da nova era mexicana, centenas de meninos e meninas sem raízes ou passado, vagabundos e mendigos, enfraquecidos pela estupidez, pela fome e pelo abandono; dizem que personifico a traição e que sou a personificação da vergonha; que, por minha causa, os mexicanos se consideram uma escória. Isso, isso é o que se diz sobre mim. É por isso que quero te contar minha história e tu me julgues²⁴. (DEL RÍO, 2009, p. 16)

23 Referência ao cipreste mexicano gigante, também conhecido como El Cipreste de Montezuma e Árvore de Santa Maria del Tule. Com mais de 2000 anos de idade, é uma das maiores árvores do mundo. O termo em náhuatl significa “árbol viejo del agua”.

24 “Voy a contarte todo como pasó, Martín Cortés, no como lo narró a la Corte don Fernando, sino como lo sufrí yo, Malinali, la heredera traicionada, la esclava india que aceptó la hostia y, con ella, el nombre de Marina, la que vio llorar a tu padre dos veces, al pie de un ahuehuete y durante tu nacimiento, la que sabía náhuatl y maya y aprendió la lengua de Castilla, y anduvo todos los caminos y luchó todas las guerras y dominó su náusea para no enfermarse con el vaho de la muerte y el espantoso hedor de la sangre pudriéndose. Soy ésta, la que ha aprendido a perdonarlo todo porque yo voy a necesitar que me perdonen a mí, que me dispensen todo el perdón del universo en adelante, que me perdones tú, Martín Cortés, hijo de Malinche. Ahora dicen que vendí a mi gente a la esclavitud y a la deshonra, que a nuestros enemigos entregué la dignidad y el alma de mi raza, que soy responsable de la ruina de los hombres y las mujeres del gran pueblo mexicano,

Enquanto na literatura de Fanny del Río, Malinche fala ao povo mexicano, em primeira pessoa, por meio de seu filho, nos Estudos da Tradução Feminista, Pilar Godayol (2012) reescreve Malinche como a corporificação da própria metáfora da complexidade da tradução. Os nomes que Malinche recebe também são sua tradução a cada fronteira atravessada: É chamada Malinalli por sua família que a dá aos tlaxcaltecas; Marina, quando passa à companhia de Cortés; Malintzin, seu nome asteca, e Malinche, como traidora do povo mexicano. Para os Estudos da Tradução Feminista, transformar a metáfora de Malinche e recuperar sua figura tem dois principais motivos. Primeiro, ela é emblemática de todas as tradutoras e intérpretes esquecidas pela História e, segundo, ela é o *locus* da tradução e metáfora da convergência de línguas e culturas, “um espaço fronteiriço sujeito a contaminação e multiplicação²⁵” segundo Godayol (2012, p. 74).

Um dos objetos da História e Historiografia da Tradução é o trabalho arqueológico de escavar traduções, tradutores e tradutoras. Para a feminista chicana Gloria Anzaldúa, escrever a própria história corresponde a passar a história por uma peneira, reinterpretá-la, adotar novos símbolos e moldar novos mitos. A figura da historiadora adota novas perspectivas sobre as mulheres racializadas e *queers*. Constrói e desconstrói. Assim, na perspectiva feminista da tradução e da literatura, fazer história, segundo Godayol (2012, 2013), inclui recuperar e reescrever mitos e construtos como produtos da nossa própria cultura feminista para “criar um discurso da tradução centrado na subjetividade das mulheres” e sobretudo “desenterrar as mães culturais [simbólicas] da tradução” (GODAYOL, 2013, p. 111). Em sociedades cruéis em que ser mãe corresponde a um fardo e as críticas à mulher-mãe residem na culpa, as mulheres latino-americanas são, em grande parte, órfãs de mães vivas, pois essas – em diversas instâncias – aniquilam suas filhas politicamente no processo de socialização. Nessa dinâmica, mulheres também são órfãs de uma “comunidade matrilinear de afetos políticos”, segundo Tatiana Nascimento (2014, p. 220).

Na ausência de mães é necessário buscar nossas múltiplas mães simbólicas, nossas mães na literatura e na tradução, de modo a conectar mulheres a uma genealogia da tradução. A metáfora da tradução feita por mulheres como busca por mães simbólicas foi articulada na Catalunha, Espanha, diante da ausência de literatura e tradução de

que debí entregar a don Fernando a la guadaña. [...]

Se cree, Martín, que en mis manos estaba impedir la ruina de México-Tenochtitlan, que de no haber sido por mi ayuda, Cortés habría sucumbido al numeroso ejército de héroes culhua que hubo bajo el mando de Cuitláhuac y Cuauhtémoc.

Dicen que pude haber frenado la matanza. Como si fuera posible cambiar el curso del destino. Me señalan como madre de los hijos del nuevo tiempo mexicano, cientos de niños y niñas sin raíz ni pasado, vagabundos y mendigos, debilitados hasta la imbecilidad por el hambre y el abandono; se dice que personifico la traición y que soy la encarnación de la vergüenza; que por mi culpa, los mexicanos piensan en sí mismos como escoria. Eso, eso es lo que se dice de mí. Por eso quiero contarte mi historia y que seas tú quien me juzgue.”

25 “[...] a metaphor for the convergence of languages and cultures, a frontier space subject to constant contamination and multiplication.”

mulheres lésbicas (Godayol, 2011); mas às mulheres latino-americanas também lhes faltam mães simbólicas. Por meio das experiências como a colonização, cristianismo e autoritarismo, buscou-se socializar as mulheres latino-americanas para a docilidade. A socióloga brasileira Heleieth Saffioti se refere a essas mulheres como “mulheres amputadas” (2015, p. 37). Quando não associada à figura de santa e às metáforas de pureza, fidelidade e devoção, a mulher latino-americana é empurrada para ocupar a posição atribuída historicamente à Malinche (FONSECA; SILVA; SILVA-REIS, 2020, p. 216). Mas como traduzir é atravessar e ser atravessada, as mães simbólicas impostas pelo cristianismo, pelo autoritarismo e pela colonialidade são reescritas e retraduzidas em prol da necessidade de atualização. Nesse discurso, Malinche é complexificada e representada como herdeira, escravizada, fronteira e também órfã e mãe²⁶.

1.4. Mais metáforas decoloniais

Ao final de seu artigo *Metaphors, Women and Translation*, logo depois de discorrer sobre as “mães-simbólicas” da autora e tradutora catalã Maria-Mercè Marçal, Godayol afirma que um dos principais desafios na intersecção dos estudos de gênero e da tradução é a construção de uma cartografia não centrada em culturas e línguas majoritárias, mas que recupere tradutoras, traduções, teorias e práticas, bem como metaforizações que por inúmeras razões permanecem às margens do discurso acadêmico (2013, p. 113).

É o que faz a autora, tradutora e editora brasileira Tatiana Nascimento (2013, p. 220) que, tendo também se debruçado sobre as mães simbólicas de Marçal, afirma que essa mãe está “longe do mito maternagem-fardo de uma biologia inescapável heterocentrada. Ela celebra o processo criativo entre escritoras e reescritoras/tradutoras, o qual forja uma comunidade matrilinear de afetos políticos, literários e sexuais inclusive”, rompendo com a imagem da tradutora que se faz invisível ou é representada em isolamento às demais tradutoras de sua história. Tatiana Nascimento metaforiza tradução como o espelho de Oxum, o abebé:

Oxum, a orixá que reina nas águas doces correntes (rios, cachoeiras, fontes, córregos...), carrega consigo um espelho, o abebé. Muitas vezes ela é chamada,

26 É necessário subverter a maternidade, pois a devoção à maternidade e à família até hoje é usada para manter as mulheres latino-americanas longe da esfera pública e política, enclausurando-as em situações nas quais a saída mais dignificada socialmente é a “devoção” à maternidade e à família (SAFFIOTI, 2013). A religião valoriza mulheres socializadas para sofrer, para não extrair prazer da relação sexual e aguentar abusos sexuais de companheiros e genitores (SAFFIOTI, 2015).

por isso, de vaidosa. Diferentemente dessa leitura tradicional, na qual o espelho é associado à vaidade e beleza física, proponho a compreensão desse espelho como fonte de autoconhecimento e reconhecimento, **onde uma se mira para mais se compreender** [...]. Oxum também é uma orixá relacionada ao discurso, pois é ela quem cuida daquelas que vão nascer até que, depois de nascidas, possam “usar o raciocínio e se expressar em algum idioma” (Buonfiglio, 1995, p. 65). Sendo senhora das águas doces de rios e cachoeiras, é frequentemente associada à fertilidade. (SANTOS, 2014, pp. 14-15, grifo meu.)

Não a uma fertilidade “em um sentido heterocentrado e reprodutivista” alerta Nascimento (2014, p. 15), mas uma fertilidade de autoconhecimentos e também de afetos entre mulheres, pois a orixá Oxum se deitou com a orixá Iansã, fazendo com que a primeira se refugiasse nas águas. De acordo com essa metáfora, traduzir é o espelho de uma mulher que permite que ela mire para dentro, para si, mire também outras mulheres a seu redor e aquelas que vieram antes, sabendo que a imagem do espelho é sempre parcial e, assim como a tradução, incompleta, entre o conhecido e o desconhecido. As mulheres na literatura e na tradução em muito tiveram sua participação reduzida a suas relações com homens – a conhecida relação amorosa cis-heterocentrada entre homem e mulher –, fazendo com que as relações entre si – de amizade, comunidade, resistência – fossem desconsideradas ou reduzidas a relações de rivalidade e ciúmes (RUSS, 2018; WOOLF, 2015). O espelho, segundo Rita Segato (SEGATO, 2018b), é um objeto ligado ao feminino, um objeto que revela a verdade, mesmo a indesejada e ainda que doa, pois se trata de um instrumento de reflexividade, não está à disposição dos homens. Isso se deve ao “mandato de masculinidade²⁷”, o qual não permite um diálogo de auto-indagação ou reflexividade. Em outras palavras: no sistema patriarcal, o homem é ensinado a se enxergar sempre com a razão, não se engajando em processos de reflexividade.

A metáfora do espelho de Oxum ecoa o resgate dos processos de reflexividade, ancestralidade e cimarronagem²⁸, processos que se entrecruzam para construir a resistência, (re)existência e (re)humanização em “contra-pedagogias da crueldade”(SEGATO, 2018a). Para Rita Segato, teórica decolonial, pedagogias da crueldade são todos os atos e práticas que ensinam, habitam e programam os sujeitos a coisificar, desritualizar e desumanizar o vivo (SEGATO, 2018a, p. 13), como o manto de esquecimento que encobre a maternidade da mãe preta (SEGATO, 2013b, p. 203). É o candomblé que, nas suas águas doces e salgadas, representa “o espelho mitológico das duas mães brasileiras”, pois além de Oxum, há Iemanjá. Ambas com papéis, contribuições e vínculos de vida muito diferentes; enquanto Iemanjá é a “mãe legítima” dos Orixás, que deu à luz aos deuses, Oxum é a “mãe que cria”:

27 O “mandato de masculinidade” também é fruto do mesmo processo de colonialidade capitalista que formata o “eterno feminino”.

28 Os termos *marronage*, *maroon* e *cimarrón* se equivalem, “todos significando o mesmo que quilombo para nós” (GONZALEZ, 2018b, p. 338)

Iemanjá es descripta como una madre fría, jerárquica, distante e indiferente [...]. Su maternidad es convencional. Aunque tierna en apariencia, las personas dicen que su ternura es más consecuencia de su autocontrol y buenas maneras que de un corazón compasivo y tierno – en oposición al cariño verdadero de Oxum, la “madre adoptiva”. (SEGATO, 2013a, p. 186)

Pensar a tradução como reflexividade, movimento, rito, processos coletivos e figuras não-gênero-centradas é uma maneira de superar a dicotomia colonial de gênero presente nas demais metáforas, dicotomia essa, segundo a filósofa argentina María Lugones (2010), essencial à colonialidade. Para nós, as metáforas que se valem do não-humano dialogam com – e retrucam – a desumanização impetrada pela colonização e colonialidade. Lugones afirma ainda que o feminismo não dá conta apenas da opressão das mulheres, mas oferece subsídios para que as mulheres compreendam sua situação sem sucumbir a ela (Lugones, 2010, p. 747) e socializem a resistência, que é necessariamente uma construção (in)conscientemente coletiva (LUGONES, 1992, p. 36). Ter consciência da matriz colonial e das violências epistêmicas dela decorrentes permite compreender a tradução como processo de subjetivação e possibilita que a tradução seja um subsídio para uma pedagogia decolonial. Em uma pedagogia decolonial da tradução, mulheres traduzem mulheres coletiva e colaborativamente, formam afetos políticos e sociais, redes de apoio e movimentos. O decolonial denota, portanto, um caminho contínuo de luta, no qual se pode identificar, visibilizar e alentar lugares de exterioridade e construções alternativas. Entender, adotar e articular as metáforas de fronteira e as metáforas (re)escritas por mulheres latino-americanas faz com que a proposta feminista decolonial da tradução seja também pedagógica: uma “contra-pedagogia da crueldade”.

A leitura da metaforização da tradução como busca de mães simbólicas e de autoconhecimento, representado pelo abebé de Oxum, é a deságua dos processos de tradução que correspondem a processos de subjetivação pela, com e na tradução feita por mulheres entrelaçadas que socializam e compartilham práticas de resistência. Entender a tradução como pedagogia, descoberta e pertencimento a uma comunidade de tradução composta por mulheres, em relação matrilinear e de afetos, corresponde a transformar práticas anteriormente representadas à exaustão como individuais e isoladas em coletivas e colaborativas e possibilita o reexame das práticas de produção editorial que faz a tradução circular. Isto é o contrário das metáforas que opõem homem/mulher e pensam a tradução de forma binária. As práticas de produção editorial poderiam também olhar o abebé ao refletir sobre as escolhas de tradutoras para autoras feministas e refletir sobre o pensamento feminista que fazem circular na América Latina. O significado social e político de, por exemplo, selecionar tradutoras feministas negras *queer* latino-americanas para traduzir pensamento

feminista negro latino-americano é imenso em um país racista, heteronormativo e profundamente desigual.

Como afirma María Lugones:

Não se resiste à colonialidade de gênero sozinha. A resistência ocorre dentro de um modo de compreender e viver o mundo, que é compartilhado e que torna possível a compreensão das nossas próprias ações, modo esse que proporciona reconhecimento. São comunidades e não indivíduos que possibilitam o fazer; alguém só faz com outro alguém, e não em isolamento individualista. (LUGONES, 2011, p. 754).

E inspirada no compartilhamento necessário indicado por María Lugones, gostaria de ir finalizando com um olhar sobre um movimento em particular que se revelou uma experiência de tradução feminista transnacional. Mencionar o movimento Ni Una Menos é ainda mais significativo no dia de hoje: 28 de setembro é o dia de luta pela descriminalização do aborto na América Latina e Caribe. Instituída em 1990, durante o 5º Encontro Feminista Latino-Americano e Caribenho, realizado na Argentina, a data lembra a campanha permanente para enfrentar a clandestinidade do aborto em uma das regiões do globo em que as mulheres são cada vez mais privadas de seus direitos sexuais e reprodutivos.

A amplificação das vozes das mulheres latino-americanas reunidas no movimento Ni Una Menos só foi possível devido às práticas espontâneas, colaborativas e engajadas de tradução. Entre as práticas de tradução do movimento estão: 1) práticas individuais e coletivas de tradução espontânea nas redes sociais e *hashtags*; 2) tradução dos manifestos resultantes das assembleias; 3) tradução da linguagem acadêmica, com a qual o movimento dialoga – e aqui destaco Veronica Gago, Luci Cavallero e Silvia Federici –, em linguagem comum. Tudo isso para traduzir o digital em presença física das ruas. Como ensina a Sociologia da Tradução (WOLF, 2007), a tradução está intrinsecamente ligada às instituições sociais que a selecionam, produzem e distribuem.

O movimento Ni Una Menos possui, portanto, uma prática política muito particular, que consiste de assembleias, presença na fronteira digital das mídias sociais e *hashtags*, e tem, como ponto culminante, a manifestação nas ruas. Segundo a pesquisadora Liz Mason-Deese (2020), o Ni Una Menos produz uma inteligência coletiva que não só dissemina e mobiliza grande número de corpos feministas em diferentes espaços – físicos e virtuais – mas é capaz de ativar novos temas políticos como *#NosotrasParamos* (*#WomenStrike*) de 2016 e de ser alimentados por temas gerados

na esteira de sua atuação, como *#InternacionalFeminista* (*#FeministInternational*), surgida durante as mesmas manifestações de 2016, mas localmente, no Brasil. O movimento *Ni Una Menos* se propõe a criar uma “maré” feminista do Sul. Segundo a militante e pesquisadora do movimento Cecília Palmeiro (2020) a “maré” é uma metáfora surgida em italiano e espanhol (*marea*) que, nas palavras de Palmeiro, “cruza fronteiras, línguas, identidades, gerações, raças e classes sociais – e difere da metáfora de “onda” adotada para periodizar o feminismo do Norte – o qual costuma negligenciar os demais movimentos feministas”. A maré se coloca como mais forte que as chamadas *ondas* do feminismo branco burguês anglófono e, até mesmo, capaz de deslocá-las. Como se vê, tanto nos Estudos da Tradução como nas práticas e movimentos sociais, é preciso repensar e reescrever nossas metáforas.

Palavras finais

Por fim, agradeço ao Presidente do Memorial, Sr. Jorge Damiano, à professora Luciana Latarini Ginezi, diretora do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL), pela honra desse convite para ocupar a posição de pesquisadora sênior da Cátedra Unesco Memorial, com o projeto *Movimentos na América Latina*. É com muita alegria que dou as boas-vindas às quatro pesquisadoras-bolsistas selecionadas em edital público e aprovadas em um processo seletivo com dezenas de inscrições e aproveito para situar os projetos que serão desenvolvidos neste segundo semestre de 2020 na interface com a tradução:

Na interface **tradução e espaços fronteiriços**, temos o projeto da aluna de doutorado da UFRJ **Aryadne Bittencourt Waldely**, “Promotores comunitários: mediação cultural como instrumento de proteção e integração de pessoas refugiadas no Brasil”, com enfoque nos venezuelanos e venezuelanas como mediadores culturais.

Na interface, **tradução e pedagogia**, temos o projeto da doutoranda **Carla Alessandra Cursino**, da UFPR: “Formação de professor em didática plurilinguismo para o acolhimento linguístico de estudantes em deslocamento forçado matriculados na rede básica de ensino”.

Na interface, **tradução e história das mulheres**, temos o projeto da doutoranda **Daiane Pereira Rodrigues**, da UFPR, intitulado “Josefina Plá e o Brasil: análise e tradução de cartas e ensaios sobre a literatura brasileira publicados na imprensa paraguaia na década de 1950”, uma proposta arqueológica dentro dos Estudos da Tradução Feminista.

E na interface **tradução e produção editorial de mulheres** latino-americanas, temos o projeto selecionado em primeiro lugar, da doutora Flávia Braga Krauss de Vilhena, da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e FEUSP, intitulado “Traduções subjetivas entre Brasil e Bolívia: sobre mulheres e suas travessias literárias”. O projeto aborda a tradução e produção editorial *cartonera* na fronteira do Brasil com a Bolívia.

Parabéns às quatro. Sejam muito bem-vindas e muito obrigada a todes.

Referências bibliográficas

- ALARCÓN, Norma. Chicana Literature: A Re-vision Through Malintzin or Malintzin: Putting Flesh Back on the Object. In: ANZALDÚA, G.; MORAGA, C. (eds.) **This Bridge Called My Back**. [S. l.]: Kitchen Table – Women of Color Press, 1983. p. 182-190.
- ALBERU DE VILLAVA, Helena. **Malintzin y el señor Malinche**. [S. l.]: Libros para todos, 1996.
- ALCOFF, Linda. Cultural Feminism Versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminism. In: **Signs**. Journal of Women in Culture and Society, Chicago, v. 13, n. 3, p. 405-436, 1988.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987a.
- ANZALDÚA, Gloria. How to tame a wild tongue? In: ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987b. p. 75-86.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1035-1054, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1035>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- BASSNETT, Susan. Translation, Gender and Otherness. In: **Perspectives**. Studies in Translatology Theory and Practice, Oxford, v. 13, n. 2, p. 83-90, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09076760508668976>. Acesso em: 26 set. 2020.
- BASSNETT, Susan. Writing in No Man's Land: Questions of Gender and Translation. In: **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 63-73, 1992.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. New York: Routledge, 1994.
- CASTELLANOS, Rosario. **El eterno femenino**. Mexico DF: EFE, 1993.
- CHAMBERLAIN, Lori. Gender and the Metaphorics of Translation. In: VENUTI, L. (ed.) **The Translation Studies Reader**. London/New York: Routledge, 1988. p. 314-330.
- DEL RÍO, Fanny. **La verdadera historia de la Malinche**. Montevideo/México D.F.: Grijalbo, 2009. *E-book*.
- DEL RÍO, Marcela. **El sueño de la Malinche: Sueño dramático en dos actos**. Mexico DF: Colophon, 2015. (Colección frente al escenario, v. 2). *E-book*.
- DERRIDA, Jacques. Des tours de Babel. In: **Psyche: Inventions of the Other**. Palo Alto: Standard University Press, 2007. v. 1, p. 191-225.
- EMMERICH, Karen. **Literary Translation and the Making of Originals**. New York: Bloomsbury, 2017.
- ESCOBAR, Arturo. Worlds and Knowledges Otherwise. (The Latin American modernity/coloniality research program.) In: **Cultural Studies**, Oxford, v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162506>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ESQUÍVEL, Laura. **Malinche**. Novela. New York: Atria Books, 2006.
- FONSECA, Luciana Carvalho. **Inglês Jurídico: tradução e terminologia**. São Paulo: Ema Livros, 2014.
- FONSECA, Luciana Carvalho; SILVA, Lilian Ramos; SILVA-REIS, Dennys. Apontamentos basilares para os estudos da tradução feminista na América Latina. In: **Mutatis Mutandis – Revista Latinoamericana de Traducción**, v. 13, n. 2, p. 210-227, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.27533/udea.mut.v13n2a01>. Acesso em: 23 jul. 2021.

- GODAYOL, Pilar. **Espais de frontera: gènere i traducció**. [S. l.]: Vic Eumo, 2000.
- GODAYOL, Pilar. “I like Women”: regarding feminine affinities in translation. In FLOTOW, Luise von. (ed.) **Translating women**. Perspectives on Translation. Ottawa: University of Ottawa Press, 2010.
- GODAYOL, Pilar. Malintzin / La Malinche / Doña Marina: Rereading the myth of the traitorous translator. **Journal of Iberian and Latin American Studies**, v. 18, n. 1, p. 61-76, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14701847.2012.716645>. Acesso em: 10 set. 2020.
- GODAYOL, Pilar. Metaphors, Women and Translation: from les belles infidèles to la frontera. In: **Gender and Language**, v. 7, n. 1, p. 97-116, 2013. Special Issue: Gender, language and translation at the crossroads of disciplines. Disponível em: <https://journal.equinoxpub.com/GL/issue/view/1204>. Acesso em: 10 set. 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Democracia racial? Nada disso! In: **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: UCPA – Editora Filhos da África, 2018a. p. 109-111.
- GONZALEZ, Lélia. Nanny. In: **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: UCPA – Editora Filhos da África, 2018b. p. 335-342.
- GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afrolatinoamericano. In: **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: UCPA – Editora Filhos da África, 2018c. p. 307-320.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: UCPA – Editora Filhos da África, 2018d. p. 190-214.
- HARDING, Sandra. Rethinking standpoint epistemology: “What is wrong with objectivity?” In: ALCOFF, L.; POTTER, E. (orgs). **Feminist Epistemologies**. New York: Routledge, 1993. p. 489-82.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 1980.
- LISBOA, Adriana. **Azul Corvo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2014a.
- LISBOA, Adriana. **Crow Blue**. Tradução de Alison Entrekin. Londres: Bloomsbury, 2014b.
- LITTAU, Karin. Pandora’s Tongues. In: **TTR: Traduction, terminologie, rédaction**, v. 13, n. 1, p. 21-35, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/037391ar> Acesso em: 10 set. 2020.
- LUGONES, Maria. On Borderlands/La Frontera: an interpretative essay. In: **Hypatia – A Journal of Feminist Philosophy**, Cambridge, v. 7, n. 4, p. 31-37, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3810075> . Acesso em: 10 set. 2020.
- LUGONES, Maria. On Complex Communication. In: **Hypatia – a Journal of Feminist Philosophy**, Cambridge, v. 21, n. 3, p. 75-85, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/hyp.2006.0030>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being – Contributions to the Development of a Concept. In: **Cultural Studies**, Oxford, v. 21(203), p. 240-270, 2007. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.
- MARTÍN DEL CAMPO, Marisol. **Amor y conquista**: La mujer a quien llamaron Malinche. Mexico DF: Martínez Roca México, 2020.
- MASON-DEESE, Liz. Not One Woman Less – From Hashtag to Strike. In: **Spheres – Journal for Digital Cultures**, n. 6 (Politics of Reproduction), p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://urbaninstitute.group.shef.ac.uk/who-we-are/dr-liz-mason-deese/> Acesso em: 17 nov. 2020.
- MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial**: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Tradução de Plínio Dentzien. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

- MIES, Maria. **Patriarchy and Accumulation on a World Scale**. London: Zed Books, 1986.
- MIGNOLO, Walter D. Interview with Walter Mignolo. In: WOONS, M.; WEIER, S. (orgs.) **Critical Epistemologies of Global Politics**. Bristol: E-International Publishing, 2017, p. 11–25. *E-book*.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento des-colonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: **Telar – Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos**, v. 5, n. 6, p. 7–38, 2008. Disponível em: <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/168/156>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. In: **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 7–8, p. 1–23, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276409349275>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MIGNOLO, Walter D. **Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- NASCIMENTO DOS SANTOS, Tatiana. **Letramento e tradução no espelho de Oxum: teoria lésbica negra em auto/re/conhecimento**. Tese de Doutorado. UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128822/331961.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2020.
- PALMEIRO, Cecília. Ni Una Menos and the Politics of Translation. In: **Spheres – Journal for Digital Cultures**, n. 6 (Politics of Reproduction), p. 1–7, 2020. Disponível em: https://spheres-journal.org/wp-content/uploads/spheres-6_Palmeiro.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidad do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. *E-book*. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- RUSS, Joanna. **How to Suppress Women’s Writing**. Austin: University of Texas Press, 2018.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Expressão Popular, 2015.
- SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometo Libros, 2018a.
- SEGATO, Rita. **El Edipo Negro: colonialidad y forclusión de género y raza**. In: **La crítica de la colonialidad em ocho ensayos. Y una antropología por demanda**. Buenos Aires: Prometo Libros, 2013a. p. 179–210.
- SEGATO, Rita. **Examinando el mandato de masculinidad y sus consecuencias**. (Feminismos en América Latina – Promoción XV). Mexico: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades – UAM, 2018b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffHKKeLD_yk. Acesso em: 8 jun. 2021.
- SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda**. Buenos Aires: Prometo Libros, 2013b.
- SIMON, Sherry. **Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission**. London/New York: Routledge, 1996.
- SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from Below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L.M.T.M. (eds.). **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back**. New York/London: Routledge, 2019. p. 17–41.
- SPEEDING, Alison. **De cuando en cuando Saturnina / Saturnina from time to time – Una historia oral del futuro**. La Paz: Editorial Mama Huaco, 2004. Disponível em: <http://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/article/view/17>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- STEINER, George. **After Babel: Aspects of Language and Translation**. 3rd ed. London/Oxford/New York: Oxford University Press, 1975.

VENUTI, Lawrence. **Contra Instrumentalism: A Translation Polemic.** (Provocations). Lincoln: University of Nebraska Press, 2019.

VENUTI, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader.** 3. ed. London & New York: Routledge, 2012.

WOLF, Michaela. The emergence of a sociology of translation. *In*: WOLF, M.; FUKARI, A. (eds.). **Constructing a Sociology of Translation.** Translation Library, v 74. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007, p. 1-37.

WOOLF, Virginia. **A Room of One's Own and Three Guineas.** Shakespeare Head Press Edition of Virginia Woolf. Bradshaw, David; Clarke, Stuart Nelson (eds). Malden/Oxford/West Sussex: John Wiley/Blackwell, 2015.



CAPÍTULO 2

Mediação cultural e proteção comunitária: garantia de direitos para pessoas refugiadas


Aryadne Bittencourt Waldely

Mediação cultural e proteção comunitária: garantia de direitos para pessoas refugiadas

Aryadne Bittencourt Waldely¹

A cultura é uma forma de luta contra a extinção e a obliteração. A cultura é uma forma de memória contra a aniquilação.

Edward W. Said



Resumo: Este artigo² busca descrever e analisar duas abordagens que se complementam nos processos de efetivação de direitos para pessoas deslocadas: mediação cultural e proteção comunitária. Para isso, argumenta-se que a interculturalidade exerce papel fundamental na proteção desenvolvida no âmbito comunitário, isto é, no corpo a corpo com as pessoas atingidas por crises humanitárias. Para fins de elucidação, uso como estudo de caso o programa denominado Promotores Comunitários, desenvolvido no Brasil no contexto da emergência humanitária dos deslocados venezuelanos. O programa se destaca pela relevância nas medidas de promoção de coexistência pacífica e otimização dos fluxos de comunicação entre brasileiros e refugiados, bem como entre comunidade assistida e agências humanitárias.

Palavras-chave: Refugiados; proteção comunitária; mediação cultural; venezuelanos; promotores comunitários.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de Direitos Humanos, Sociedade e Arte. Pesquisadora-bolsista da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina entre setembro de 2020 e janeiro de 2021.

2 Este trabalho foi realizado com apoio do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL), da Fundação Memorial da América Latina.

Introdução

Dariamente, uma média de 37 mil pessoas ao redor do mundo se veem obrigadas a deixar suas casas devido a violência ou perseguição (UNHCR, 2018). Elas buscam proteção em outros lugares, para que sua vida, segurança e liberdade possam estar asseguradas. Como não contam mais com a proteção do seu país de origem, o Direito Internacional dos Refugiados – que consiste em diferentes instrumentos legais e costumeiros – visa oferecer proteção a essas pessoas no escopo internacional (UNHCR, 2016b)³. Desse modo, com base em compromissos internacionais firmados e em leis nacionais próprias, muitos Estados se responsabilizam pela proteção aos direitos dessas pessoas.

Nos últimos anos, testemunhamos no Brasil um aumento exponencial da chegada de pessoas venezuelanas que fugiram de seu país em busca de proteção. Considerada uma das maiores crises de deslocados do mundo, com cerca de 5 milhões⁴ de pessoas que deixaram o país, o fluxo venezuelano impactou significativamente quase todos os países da região das Américas. No Brasil, há quase 40 mil venezuelanos reconhecidos como refugiados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), 101 mil solicitantes de refúgio (ainda aguardando decisão) e cerca de 150 mil portadores de autorização de residência provisória⁵.

Esse fluxo impactou significativamente as comunidades de acolhida, sobretudo aquelas localizadas na região Norte do Brasil, inaugurando uma nova dimensão, em escala jamais vista na história contemporânea do país, da recepção de pessoas em busca de um território que lhes permita acesso a direitos e serviços essenciais à proteção de suas vidas. Uma vez em território brasileiro, a responsabilidade pelo acolhimento e pela efetivação dos direitos e serviços recai sobre o Estado brasileiro. Essa assistência é de incumbência primeira do Estado de acolhida, mas conta também com a participação de diversos atores da sociedade civil e de organismos internacionais para viabilizar e fortalecer o ambiente de proteção.

Como determina a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, *caput*, o tratamento de nacionais está equiparado ao de não nacionais: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e

3 O principal instrumento internacional é a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, e seu Protocolo, de 1967. Outros tratados de direitos humanos complementam o regime de proteção a refugiados, bem como direitos consolidados a partir de práticas costumeiras dos Estados, como o princípio da não-devolução. Ver: UNHCR. ‘International Refugee Law: tools for the protection of the displaced. 14 dez 2016. Disponível em: <https://www.unhcr.org/ceu/51-enresourceslegal-documentsinternational-refugee-law-html.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

4 Em 2019, 68% das pessoas forçadamente deslocadas saíram de apenas cinco países, em ordem decrescente: Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Mianmar. Portanto, de maneira representativa, a crise de deslocados venezuelanos figurou como a segunda maior no mundo. Cf: UNHCR, *Global Trends: forced displacement in 2019. Annual Report*. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

5 R4V. Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. 5 set. 2020. Disponível em: <https://r4v.info/es/situations/platform>. Acesso em: 5 set. 2020.

aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Assim, a Constituição é instrumento normativo que embasa a garantia de igualdade em direitos e obrigações a todas as pessoas residentes no território nacional. Da mesma forma, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, da qual o Brasil é signatário, além de afirmar a igualdade entre as pessoas sem qualquer distinção (incluindo nacionalidade), afirma, no artigo 25, o direito universal a “um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários”.

Neste artigo, usarei conjuntamente os termos “refugiado” e “migrante”. Ainda que sejam categorias distintas, os principais temas aqui tratados são orientados para ambos os grupos. Especialmente em se tratando da situação da Venezuela, “refugiados” e “migrantes” têm sido utilizados lado a lado devido ao perfil de migração mista desse fluxo, composto tanto por refugiados quanto por migrantes (UNHCR, 2020). De todo modo, esclareço que a categoria de migrantes⁶ se refere tradicionalmente ao deslocamento voluntário transnacional. Enquanto isso, as pessoas refugiadas⁷ têm direitos estabelecidos pelo Direito Internacional para os Refugiados e sua saída do país de origem geralmente está associada à perseguição, violência e/ou grave violação de direitos. Por isso, além de terem os mesmos direitos de migrantes⁸, as pessoas refugiadas possuem alguns direitos específicos

6 A Lei de Migração brasileira (Lei nº 13.445, de 2017) define, em seu art. 1º, II, imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”.

7 De acordo com o artigo 1º da Lei nº 9.474, de 1997, que determina mecanismos para proteção de pessoas refugiadas no Brasil, “Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país”.

8 Lei nº 13.445/2017, art. 4º: “Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; II - direito à liberdade de circulação em território nacional; III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes; IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos; V - direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável; VI - direito de reunião para fins pacíficos; VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos; VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos; X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; XII - isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento; XIII - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; XIV - direito a abertura de conta bancária; XV - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência; e XVI - direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória”.

para atender sua situação de peculiaridade e vulnerabilidade⁹.

A despeito das diferenças, tanto os refugiados como os migrantes vivenciam inúmeros desafios para ter acesso aos devidos direitos. Na dinâmica concreta e diária do funcionamento das instituições, os dispositivos legais são frequentemente violados, tornando cotidiana a inobservância desses direitos. O acesso a direitos previstos em lei requer longos e contínuos processos de luta por parte de atores relacionados à rede de proteção a migrantes e refugiados, bem como por parte mesmo dessa população deslocada.

Diante desse cenário, emerge um grande desafio: como garantir que as pessoas migrantes e refugiadas sejam atendidas pelas políticas sociais, valorizadas pela sociedade e, mais que tudo, tenham seus direitos garantidos? A proteção a esses direitos ocorre por intermédio da participação de diversos atores humanitários em associação com entidades governamentais, mas também, ou sobretudo, pela atuação significativa e pelo protagonismo dos próprios sujeitos deslocados (refugiados e migrantes).

Nesse contexto, este artigo busca estudar e enfatizar duas abordagens que se complementam nos processos de efetivação de direitos para pessoas deslocadas: mediação cultural e proteção comunitária. São meios de assistência humanitária mobilizados junto a migrantes e refugiados na identificação das necessidades mais urgentes, dos fluxos de comunicação mais efetivos e, claro, das soluções mais apropriadas. Para isso, argumento que a interculturalidade exerce papel fundamental na proteção desenvolvida no plano comunitário, isto é, no corpo a corpo com as pessoas atingidas pela crise humanitária em questão.

Para fins de elucidação, uso como estudo de caso o programa denominado Promotores Comunitários¹⁰, que é desenvolvido no Brasil no contexto da emergência humanitária dos deslocados venezuelanos. O programa se destaca pela relevância nas medidas de promoção de coexistência pacífica e otimização dos fluxos de comunicação entre brasileiros e refugiados, bem como entre comunidade assistida e agências humanitárias.

9 Lei nº 9.474/1997, art. 5º: “O refugiado gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil, ao disposto nesta Lei, na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, cabendo-lhe a obrigação de acatar as leis, regulamentos e providências destinados à manutenção da ordem pública”. Alguns exemplos de direitos específicos relacionados à condição de refugiado que constam nessa lei são: documento de viagem (art. 6º), proteção internacional contra expulsão ou extradição (art. 33), e flexibilização na apresentação de documentos do país de origem visando a integração local (art. 43).

10 O Programa de Promotores Comunitários é uma iniciativa promovida pelo ACNUR e realizada em parceria com instituições da sociedade civil, visando engajar a comunidade local de migrantes e refugiados, e brasileiros em busca de coexistência pacífica, identificação de riscos de proteção, e facilitação de soluções de resposta humanitária. Ver, por exemplo: ACNUR. *16 Dias de Ativismo*: em Manaus, refugiadas LGBTI realizam cortes de cabelo gratuitos para falar sobre violência de gênero. 16 dez 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/12/16/16-dias-de-ativismo-em-manaus-refugiadas-lgbti-realizam-cortes-de-cabelo-gratuitos-para-falar-sobre-violencia-de-genero/>. Acesso em: 10 jan 2021.

A partir de uma perspectiva intercultural – que será apresentada adiante com mais detalhes –, o problema que norteia esse artigo consiste num estudo sobre como a interculturalidade e a proteção comunitária figuram na governança humanitária para garantia de direitos a pessoas migrantes e refugiadas.

Para esse fim, o texto é composto por quatro seções, além desta introdução e das conclusões finais. Na primeira, será apresentado um panorama dos principais desafios associados à proteção de pessoas deslocadas, seguido de uma sessão sobre o papel da interculturalidade e da mediação para acesso a direitos. Na terceira seção, abordo brevemente o conceito da proteção comunitária na racionalidade humanitária para pessoas refugiadas, concluindo com uma análise e apresentação mais detalhada do programa Promotores Comunitários.

1. Desafios associados à proteção de pessoas deslocadas

Ao cruzar a fronteira, os sujeitos deslocados enfrentam dificuldades no exercício de direitos e, não raro, desafios para serem respeitados como sujeitos de direitos. Tratando-se da migração forçada, a noção de refugiados remete justamente à incapacidade de o Estado de origem garantir segurança e direitos fundamentais, fazendo com que algumas pessoas tenham que sair do país em busca de proteção da comunidade internacional (BETTS & LOESCHER, 2011). Ou seja, a relação de dependência entre Estado, cidadania e direitos humanos, consagrada nas declarações de direito e tratados internacionais assinados pela maioria dos países, produz uma prática divisora na possibilidade de acessar direitos. Fora do aparato estatal, os sujeitos são postos num regime de vulnerabilidade. Migrantes, refugiados, apátridas se encontram, a priori, num limbo de proteção devido ao rompimento do vínculo estatal.

Para além de uma retórica de vitimização desses sujeitos em movimento, a ação humanitária visa prover assistência a pessoas que se encontram numa situação excepcionalmente vulnerável e fragilizada, precisando de intervenção que contribua para que possam restabelecer sua autonomia e capacidade de gerir sua própria segurança, integridade e dignidade. Nessa linha, Sandro Mezzadra (2005) afirma que a migração se constitui em uma busca por cidadania rumo a um movimento global por democracia. Essa busca é afirmada e protagonizada por cada migrante. Os deslocamentos provocam grandes mudanças pois, antes de serem pessoas em fuga, são sujeitos de mudança, gerindo experiências vivas de produção. Por isso, autonomia, cidadania e democracia se constituem.

Na racionalidade humanitária, o conceito de “proteção” se refere a um conjunto de três principais elementos constituintes, divididos aqui para fins didáticos: 1 –

objetivo de se alcançar respeito aos direitos humanos e basilares dos indivíduos, sem discriminação; 2 – responsabilidade legal prevista para garantia de tal direito, seja no nível nacional, regional e/ou internacional; e, 3 – a atividade desenvolvida para a garantia dos direitos, tanto para fins de prevenção quanto para mitigação de riscos de violação. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR – UNHCR, 2005) define proteção como “todas as atividades destinadas a obter total respeito pelos direitos do indivíduo de acordo com a letra e o espírito dos órgãos jurídicos relevantes (ou seja, direito internacional dos direitos humanos, direito internacional humanitário e direito dos refugiados)” [tradução minha].

De acordo com o Comitê Interagencial Permanente¹¹ (IASC, pelas iniciais em inglês), considerado o principal fórum internacional de coordenação humanitária do sistema das Nações Unidas, a centralidade da proteção decorre do fato que as violações de direitos humanos são a principal causa das crises humanitárias, dos deslocamentos massivos. Ou seja, esses sujeitos vivenciaram ameaças às suas vidas e liberdades, discriminação e perda de acesso a serviços básicos, ficando expostos a múltiplos riscos. Por isso, buscam apoio da comunidade internacional para obter e fortalecer mecanismos de proteção que salvem suas vidas, garantam segurança, aliviem o sofrimento e restaurem sua dignidade (IASC, 2013). Logo, nas situações de deslocamento forçado, a proteção se torna o grande pilar de atuação das agências humanitárias. As dificuldades para os deslocados exercerem seus direitos começam nas próprias razões que os levam a deixar o seu país, passam pelos trajetos tortuosos que são obrigados a tomar, e chegam às condições de acolhida no território de destino. A proteção é, portanto, o pilar para o desenho de todas as políticas humanitárias.

Nas situações de deslocamento, diferentes camadas de proteção são afetadas conjuntamente, incluindo as esferas individual, familiar, comunitária e pública (relativa ao Estado de origem), o que contribui para a situação de vulnerabilidade. Há muitas consequências que afetam coletivamente toda a população deslocada, como o direito a documentação e regras para acessar o território. No entanto, não se pode ignorar que as características de cada pessoa influenciam na qualidade e na quantidade dos riscos aos quais estará exposta individualmente. Por isso, as políticas de proteção devem atravessar todas essas dimensões visando tanto o conjunto dos deslocados como as peculiaridades, para garantir acesso equânime e integral aos serviços, bens e direitos.

Kimberlé Crenshaw (2002) afirma que a ampliação da proteção dos direitos humanos exige que se dê atenção às várias formas pelas quais se intersectam identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos. São, segundo a autora, cargas de discriminação que se somam,

11 O Inter-Agency Standing Committee (IASC) foi criado pela Resolução 46/182 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1991, e reúne dezoito organizações do sistema ONU e de atuação humanitária internacional. Tem como objetivo assegurar coerência na implementação das ações, formular políticas e identificar prioridades para o fortalecimento das operações humanitárias.

formando um plano de produção da subordinação. Tendo em vista essa perspectiva, é necessário considerar as nuances que compõem a totalidade da população venezuelana deslocada. Por se tratar de um movimento massivo, composto por diferentes segmentos populacionais, com diferentes vulnerabilidades e demandas por proteção, é importante identificar essas vulnerabilidades e relacionar como a resposta do Estado brasileiro atende a essas diferenças.

É preciso compreender que os direitos humanos são interdependentes entre si, e que migrantes e refugiados enfrentam inúmeras formas transversais de discriminação, causadas não apenas por xenofobia ou racismo, mas também por razões como idade e gênero (CIDH, 2020, p. 43). Não à toa, agências humanitárias internacionais, como o ACNUR, têm enfatizado a importância da implementação de políticas de atenção à população deslocada que sejam norteadas pela abordagem “idade, gênero e diversidade”¹² (AGD, na sigla em inglês). Ou seja, devem mobilizar-se marcadores sociais como idade, gênero e etnia para propiciar uma atenção especializada que reflita necessidades específicas e vulnerabilidades de determinados grupos sociais. Caso contrário, esses grupos não são alcançados pelas ações de garantia de acesso a direitos básicos universais.

2. Traduzindo direitos: interculturalidade e mediação

Na linha do que propõe Crenshaw (2002) sobre a interseccionalidade dos direitos humanos, considero que o tema do deslocamento encontra-se intrinsecamente relacionado ao funcionamento da interculturalidade e dos processos de exercício de direitos humanos. A noção de interculturalidade à qual a autora recorre é aquela apresentada por Joaquín Herrera Flores (2005), que propõe a interculturalidade para uma compreensão mais integral e efetiva dos direitos humanos. Para ele, os direitos humanos são entendidos como processos contínuos de construção e efetivação. Nesses processos, a partir de atividades políticas, econômicas e sociais dos mais diversos grupos de sujeitos, são construídos direitos, como “produtos culturais”. Assim, as culturas são entendidas pelo viés da pluralidade, sem que se considere cada cultura como superior ou inferior, porém diversa das demais.

A interculturalidade, portanto, aposta na diversidade e no diálogo que promova a apreensão de cada cultura como procedimento que permite ressignificar o mundo e facilitar a vivência entre as pessoas (WALDELY, 2014). Para isso, Herrera Flores (2002, p. 12) defende a importância das práticas interculturais, uma vez que “a cultura

12 UNHCR. *UNHCR Policy on Age, Gender and Diversity*. 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5aa13c0c7.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

não é uma entidade alheia ou separada das estratégias de ação social; ao contrário, é uma resposta, uma reação à forma como se constituem e se desenvolvem as relações sociais, econômicas e políticas em um tempo e um espaço determinados”.

Nesse mesmo sentido, Juan Carlos Velasco (2009) disserta sobre uma forma de democracia inclusiva que se reflete numa espécie de democracia transnacional. Ele propõe uma noção de “transnacionalismo migratório” para lançar luz às contradições internas do projeto moderno de cidadania nacional – em contraposição, evidencia como a migração produz brechas no suposto caráter impermeável da comunidade política internacional. Para além das crises migratórias e da caracterização habitual pelos Estados da migração como um problema, há nos movimentos migratórios uma potência constituinte que precisa ser reconhecida.

Em diálogo com essa perspectiva, argumento que o funcionamento da mediação cultural se insere no campo de processos de lutas por efetivação de direitos – à moradia, ao acesso a serviços, documentação, trabalho, segurança, entre outros. Isso ocorre porque a esfera cultural é indissociável da configuração do ambiente de proteção favorável e necessário para garantia de direitos, conforme abordado anteriormente.

As normas culturais estão na interface que conecta os indivíduos a seu entorno social. Em situações de deslocamento, esses indivíduos levam as práticas culturais do território de origem para um ambiente em que pode haver divergências sobre elas. Contudo, conforme pondera Herrera Flores (2005, p. 208), os produtos culturais são “ficções que devem ajudar a manter a vida e a convivência e não a morte e a violência”. Para tanto, a “coexistência pacífica”, conforme expressão utilizada na governança humanitária (RMRP, 2020), requer que as conexões entre comunidades refugiadas e de acolhida sejam atravessadas por um viés cultural. Mais que pacífica, a coexistência entre grupos cujas práticas culturais são diversas pode ser extremamente produtiva se apostamos no intercâmbio cultural como forma de tornar mais amplas, múltiplas e plurais as perspectivas e as condições de vida.

Assim, cabe compreender os efeitos da mediação cultural para informar o planejamento de ações e os processos decisórios de instituições humanitárias e de autoridades governamentais, bem como para facilitar a convivência pacífica com brasileiros residentes nas comunidades de acolhida. Nessa perspectiva, a noção de interculturalidade de Herrera Flores (2009) auxiliará a dar inteligibilidade às práticas de mediação cultural exercidas no terreno humanitário de atenção às pessoas deslocadas. O autor sugere um diálogo entre as culturas e aposta na cultura como procedimento para ressignificar o mundo e, então, a vivência dos seres humanos.

Em termos de proteção humanitária, as normas culturais são noções entendidas como padrões de comportamento aceitáveis ou não aceitáveis que podem impactar negativamente indivíduos e grupos (UNHCR, 2013). Tais normas são tecidas nas comunidades e refletem hábitos da vida cotidiana, compreensões de mundo e também moldam estereótipos. Com efeito, os processos de busca por exercício de

direitos humanos precisam absorver valores culturais das comunidades (tanto das deslocadas quanto das de acolhida) para tornar permeáveis as ações e alcançar resultados sustentáveis.

Desse modo, pensar o refúgio por uma lente de luta por direitos humanos — especialmente no sentido proposto por Herrera Flores (2009), que relaciona os processos de efetivação de Direitos Humanos a práticas de interculturalidade — permite promover e potencializar o protagonismo dos refugiados na construção de soluções duradouras para suas demandas de proteção e integração nos países de destino.

Para esse fim, Mohammed Elhajji (2020) aponta como dois conceitos-chaves se interrelacionam: comunitário e intercultural. A comunicação intercultural permite perceber a apreensão das práticas culturais como gramática simbólica que intermedia a comunicação. Já a comunitária, por sua vez, propicia a construção de pontes simbólicas entre o grupo migrante e a comunidade de acolhimento.

Os processos de reação cultural, ao contrário dos processos ideológicos, possibilitam que as culturas se relacionem umas com as outras, dando um passo favorável à prática dos direitos humanos. Para haver essa abertura das percepções é preciso não hierarquizar saberes ou culturas (WALDELY, 2014). Assim, em linha com os aportes trazidos por Herrera Flores (2005), cabe propiciar uma criação permanente de pontes de encontro entre as culturas, impedindo a substituição de práticas autoritárias por outras de igual característica.

Daí que, para garantir acesso e exercício de direitos humanos às populações em trânsito, é necessário viabilizar uma permeabilidade entre as práticas e as racionalidades das comunidades, por meio da mediação cultural – nos termos adotados para assistência humanitária – ou dos processos de interculturalidade – como nos orientam algumas abordagens teórico-filosóficas. Em outras palavras, a implementação dos direitos para refugiados e migrantes é atravessada pelo viés cultural, pois “construímos e reconstruímos continuamente nossa posição no mundo, o que permite o desenvolvimento de processos de articulação entre posições políticas e culturais” (WALDELY, 2014).

Em contextos de emergência humanitária e nos processos de integração social de pessoas migrantes e refugiadas em geral, a mediação cultural exerce uma função fundamental para o entendimento integral entre os grupos envolvidos e, enfim, para acesso aos direitos. A organização humanitária internacional Translators Without Borders, em seu *Field guide to humanitarian interpreting and cultural mediation* (Guia de campo para intérpretes humanitários e mediadores culturais, s.d.), define o(a) mediador(a) cultural como:

peessoa que, por meio da interpretação, facilita a compreensão mútua entre um indivíduo ou um grupo de indivíduos, a população migrante/refugiada e um cuidador

ou médico, por exemplo, levando em consideração elementos culturais. Ele/ela orienta ambas as partes acerca dos comportamentos culturais apropriados. (TWB, s.d., p. 4.) [tradução minha]

Nesse “Guia de campo” (TWB, s.d., p. 9), o papel do mediador cultural e do intérprete são diferenciados, pois dependem de habilidades distintas: “nem todo intérprete será capaz de prover mediação cultural, tampouco todo mediador cultural terá habilidades profissionais de interpretação”. Não há uma definição universal para “mediador cultural”, essa pessoa que facilita a comunicação (incluindo a interpretação) entre pessoas de línguas e culturas diferentes, fornecendo informações sobre valores, crenças, costumes e conceitos que possam ajudar na melhor compreensão mútua entre população migrante, comunidade de acolhida e instituições humanitárias, nos termos do glossário do European Migration Network (EMN, s.d.). Essa rede europeia voltada à migração ressalta que, por não ser profissão regulamentada, cada contexto e instituição trarão as adaptações e nomenclaturas próprias relacionadas ao papel desse profissional.

Como se viu, a mediação cultural propicia a construção de pontes simbólicas que facilitem a compreensão entre comunidades refugiadas e comunidades de acolhida. Isso ocorre por meio de diversas intervenções dos mediadores no nível comunitário – como explicar para cada grupo as práticas e costumes adotados em cada um deles, apoiar pessoas deslocadas e instituições que lhes prestam serviços sobre a adequada compreensão de cada prática cultural, para um bom entendimento em futuros contatos, e melhorar a comunicação em duas vias entre esses grupos (TWB, s.d., p. 8).

Dessa forma, o diálogo intercultural previne manifestações xenofóbicas e conflitos sociais que possam surgir do encontro entre diferentes e diferenças. No contexto europeu, onde essa temática se fortaleceu com o aumento da circulação de pessoas de distintas nacionalidades desde o fim da década de 1990, a mediação intercultural tem sido considerada a abordagem mais apropriada e vantajosa para todas as partes, assegurando a integração de migrantes nas sociedades de acolhida (TIME, 2016).

3. Proteção comunitária como aliada fundamental da garantia de direitos

Com base nas considerações anteriores, podemos apreender a importância do diálogo direto e continuado com as pessoas deslocadas para construção de políticas humanitárias eficazes e sustentáveis. O Brasil foi diretamente afetado pelos transbordamentos da crise na Venezuela; junto à crise, a presença de grandes

grupos de refugiados e migrantes provocou impactos nas cidades de destino. Como afirmou Tania Dias (2020) acerca da chegada de venezuelanos em Roraima, migrantes e refugiados são “agentes de mudança”, pois moldam centros urbanos pelo mundo afora e em inúmeros cantos do Brasil, ampliando a diversidade nas comunidades de acolhida.

Com base na perspectiva foucaultiana de que a resistência antecede o poder (FOUCAULT, 1997), considero as pessoas refugiadas no centro da análise e valorizo especialmente a interface com a comunidade refugiada no processo de investigação sobre a construção de políticas de acolhida e posituação de direitos. Isto é, sublinho a atuação dos próprios migrantes e refugiados na busca não apenas por proteção estatal, mas por autonomia, democracia e dignidade. Nessa linha teórica, a governança humanitária de pessoas forçadas ao deslocamento vislumbra uma atuação que igualmente centraliza o papel e a potência das comunidades atingidas por crises humanitárias. O ACNUR, um dos organismos internacionais que incluíram essa abordagem em sua política, utiliza a noção de “proteção baseada na comunidade” para designar esse perfil de atuação comunitária.

A abordagem baseada na comunidade visa empoderar comunidades para compreenderem e terem acesso a direitos e serviços em condições seguras e dignas. Por essa lente, comunidades afetadas por crises humanitárias e atores que as assistem podem identificar os principais problemas e os riscos, explorando suas causas e efeitos, além de decidir conjuntamente a melhor forma de responder a eles e preveni-los. Isto é, a abordagem comunitária não se restringe a consultas à comunidade ou à participação desta em processos de coleta de informação, mas é um processo continuado de engajamento das comunidades como avaliadoras e implementadoras de suas próprias soluções e medidas de proteção (ACNUR, s.d.).

Assim, a proteção baseada na comunidade é apresentada pelo ACNUR como uma ferramenta e um método para implementar políticas de proteção a pessoas deslocadas, tendo como eixos centrais a mobilização e a construção de capacidades da população refugiada, bem como a preservação e a promoção de direitos essenciais e valores transversais, como dignidade, autoestima e potencial criativo (UNHCR, 2016). Em outras palavras, a proteção comunitária se propõe a ser um processo de esforço contínuo de formulação das políticas de atenção às pessoas refugiadas, colocando-as no coração de toda e qualquer ação. O processo de tomada de decisão interdependente com as comunidades (UNHCR, 2013) é imprescindível e ocorre por meio de uma comunicação de duas vias, em que a interação é o elemento norteador do desenho e da implementação de políticas efetivas e sustentáveis para a garantia de direitos.

A despeito dessa proposta, uma observação das práticas adotadas na gestão humanitária no Brasil revela que a implementação da abordagem comunitária ainda requer muitos passos: é possível verificar significativa lacuna entre o reconhecimento de um direito e seu efetivo exercício. Em consonância com os desafios gerais enfrentados pela aplicação

da perspectiva transversal aos temas de direitos humanos, nesse terreno, a efetivação do direito ocorre mediante longos e contínuos processos de esforços coletivos.

Essa perspectiva que proponho dialoga de maneira muito próxima com uma proposta de apreensão dos direitos humanos por uma abordagem integral e crítica, conforme sugere Joaquín Herrera Flores (2009). Ele advoga uma compreensão dos direitos humanos, que perceba direitos relacionados a pessoas em situação de vulnerabilidade como *processos* de luta. Ou seja, não estão dados a priori nem são concedidos por nenhuma instituição. Ao contrário, os direitos humanos são construídos em processos permanentes de mobilização dos sujeitos em busca de ampliação de acesso a bens e a liberdade, ampliando, assim, as condições de possibilidade para a democracia. Para o autor, o ponto de partida para tal percepção da luta por direitos é da dimensão ético-política.

Nesse sentido, o pensador espanhol aposta numa perspectiva mais democrática e complexa de luta por direitos:

A visão complexa, em sentido oposto, assume a realidade e a presença de múltiplas vozes, todas com o mesmo direito a expressar-se, a denunciar, a exigir e a lutar. Seria como passar de uma concepção representativa do mundo a uma concepção democrática que prima pela participação e pelas decisões coletivas. (HERRERA FLORES, 2002, p. 16)

Tal perspectiva, que se alinha com a abordagem de proteção comunitária, promove uma racionalidade sensível à interseccionalidade que compõe as violências e violações de direitos, abrindo caminho para uma absorção e aplicação sistematizada das considerações de idade, gênero e diversidade. Lidar com o aspecto comunitário e social é relevante, uma vez que as migrações são “um fenómeno com efeitos estruturais que transforma profundamente a composição demográfica, o tecido social e o tecido cultural de quase todas as sociedades” (VELASCO, 2009, p 32). Não é possível, portanto, analisar a questão migratória, seja do ponto de vista político, legal, antropológico ou de assistência humanitária, sem considerar a coletividade – especialmente a força comum que emerge das relações e das redes geradas entre as pessoas deslocadas.

4. O Programa Promotores Comunitários no Brasil

Apresentadas as considerações anteriores, enfoquemos a experiência brasileira com o programa Promotores Comunitários em Roraima, para elucidar o funcionamento das práticas de mediação cultural e proteção comunitária. Antes, lembremos que a situação de extrema vulnerabilidade em que a maioria dos deslocados venezuelanos

chegam ao Brasil provoca uma demanda expressiva e abrupta por proteção e serviços públicos de assistência¹³.

Como consequência da chegada de grande número de pessoas com necessidades urgentes de assistência, eclodiram tensões sociais e atos de hostilidade na região de fronteira, especificamente em Pacaraima, mas também em Boa Vista. Parte da população local, que já apresentava insatisfação com a extensão e qualidade dos serviços públicos disponíveis, passou a se ressentir do fato de esses serviços passarem a ser disputados com os migrantes e refugiados.

Nesse contexto, alguns projetos foram desenvolvidos com foco no estímulo de “coexistência pacífica”, conforme expressão utilizada pelo ACNUR para designar ações voltadas a prevenir a xenofobia e, simultaneamente, aumentar a coesão social entre refugiados e migrantes e as comunidades de acolhida. O objetivo dessas iniciativas, portanto, é enfatizar inclusão, solidariedade, diversidade e respeito a direitos em detrimento da discriminação (RMRP, 2020).

Uma das principais linhas de ação para promover coexistência pacífica foi o escopo do programa Promotores Comunitários, como o denominou o ACNUR que o realiza junto a instituições da sociedade civil. Apelidados de “voceros” pelos próprios venezuelanos¹⁴, esses promotores comunitários são refugiados e migrantes, bem como brasileiros. Eles conduzem atividades nos locais de moradia e nos principais espaços de convivência, facilitando a identificação de riscos de proteção e de oportunidades de integração que priorizem a realidade e a perspectiva das principais pessoas afetadas. O programa é desenvolvido em caráter voluntário e está pautado em alguns elementos centrais para facilitação do diálogo, como a mediação cultural. Assim, promove o melhor entendimento entre brasileiros e não-brasileiros, além de estimular o desenvolvimento colaborativo em comunidades plurais. O funcionamento do programa ocorre, resumidamente, da seguinte maneira:

Em parceria com refugiados voluntários qualificados e treinados, o ACNUR busca não apenas melhorar a comunicação bidirecional e o compartilhamento de informações

13 De acordo com o relatório RMRP 2021, a população venezuelana deslocada no Brasil tem o seguinte perfil, desagregado por idade e gênero: 29% de mulheres, 16% de meninas, 37% de homens e 18% de meninos. Para o contexto de emergência humanitária da Venezuela, as ações humanitárias estão baseadas nos temas de educação, segurança alimentar, saúde, transporte humanitário, integração, assistência financeira, nutrição, proteção (incluindo proteção à criança, a sobreviventes de violência baseada em gênero, a vítimas de tráfico de pessoas), abrigo, e água, saneamento e higiene (WASH, na sigla em inglês). Cf: RMRP 2021 for Refugees and Migrants from Venezuela, Regional Refugee and Migrant Response Plan January — December 2021. Disponível em: <https://rmp.r4v.info/>. Acesso em: 1 mar. 2020.

14 Os relatos foram obtidos por meio de observação participante e entrevistas não estruturadas que a autora realizou em campo durante o ano de 2019. Informações pessoais sobre os interlocutores não serão reveladas com vistas a manter a privacidade e a segurança dos mesmos.

para entender melhor as necessidades, preocupações e capacidades da população, mas também apoiar o empoderamento, autonomia e autossuficiência por meio do alcance comunitário (UNHCR, 2018)¹⁵.

A despeito de ser ainda pouco conhecido no Brasil, esse programa tem se mostrado inovador e potente, consolidando a importância da mediação cultural como instrumento de proteção e integração de pessoas refugiadas no país. Uma constatação feita nas visitas a campo que realizei ao longo de 2019. Em Pacaraima, cidade roraimense que faz divisa com a Venezuela, os promotores comunitários foram centrais para realizar mapeamento e avaliação do perfil de ocupações espontâneas estabelecidas pelos migrantes e refugiados, bem como dos riscos enfrentados por seus moradores, viabilizando desenho de respostas de proteção adequadas¹⁶.

No projeto de coexistência pacífica desenvolvido pelo Serviço Jesuítas para Migrantes e Refugiados (SJMR) na capital roraimense, dezenas de pessoas voluntárias – brasileiras, venezuelanas, colombianas e haitianas – participaram de reuniões para capacitação sobre o papel do promotor comunitário, bem como receberam orientações individuais a partir de cronogramas de trabalho definidos com o fim de otimizar a diversidade das ações construídas pelo grupo, visando garantir a capilaridade territorial das visitas e a diversidade no perfil de pessoas abarcadas pelo projeto.

Assim, os promotores comunitários lograram, por exemplo, identificar casos de pessoas indígenas e não-indígenas em situação de extrema vulnerabilidade que, porém, se encontravam fora dos abrigos estabelecidos pela Operação Acolhida¹⁷, o que dificultava a triagem dos casos. Ou seja, os promotores comunitários facilitaram o diálogo com as migrantes e refugiados que estão vivendo fora dos abrigos e que não estão sendo atendidas por nenhuma instituição humanitária. Esse diálogo é realizado em visitas domiciliares, rondas nas ruas e atividades comunitárias, permitindo alcance de pessoas e lugares que poderiam ficar invisibilizados. Reuniões semanais de orientação sobre direitos fazem parte de uma das estratégias utilizadas para engajamento de pessoas que necessitam de assistência humanitária ou de alguma forma de proteção.

Esses profissionais voluntários passam por processo seletivo, recebem capacitação oferecida pelas instituições da sociedade civil com apoio de agências da ONU e,

15 UNHCR. *Innovative Refugee Outreach Volunteer Programme Creates Volunteer Opportunities for Refugees in Cyprus*. 21 mar 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/cy/2018/03/21/12149/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

16 ACNUR. *Brasil: avaliação de ocupações espontâneas Pacaraima*. Maio 2020. Disponível em: <https://r4v.info/en/documents/details/76385>. Acesso em: 30 ago. 2020.

17 A Operação Acolhida, força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal brasileiro para atender o fluxo de deslocados venezuelanos, tem como eixos de atuação: ordenamento da fronteira, acolhimento e interiorização. Cf: Governo Federal. *Acolhida*, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/acolhida/historico/>. Acesso em: 1º mar. 2021.

posteriormente, contam com incentivos financeiros para cobrir gastos com transporte e alimentação nos dias de atividade do programa. Na capacitação oferecida pelo SJMR, por exemplo, os voluntários aprendem sobre código de conduta na atuação humanitária e sobre os serviços oferecidos a migrantes em Boa Vista, bem como temáticas relativas à proteção a refugiados, inserção laboral, direitos da mulher e Lei Maria da Penha.

A atuação dos agentes do programa já permitiu, por exemplo, a realização do projeto Costurando Sonhos¹⁸, desenvolvido pelo ACNUR em parceria com organizações da sociedade civil como o SJMR e o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH). Voltado a mulheres migrantes, o projeto de capacitação profissional e inserção laboral proporcionou formação para costureiras brasileiras, venezuelanas e haitianas residentes em Boa Vista. Isso foi possível devido aos laços de convivência dos promotores comunitários com as comunidades assistidas, estabelecidos nas visitas em que levam ajuda e informações sobre políticas governamentais, e colhem elementos sobre necessidades dessas comunidades, que posteriormente transmitem às agências humanitárias¹⁹. A colaboração dos promotores comunitários foi apontada por funcionários dessas agências como primordial para a identificação de pessoas interessadas em participar do projeto, bem como para facilitar a realização dos encontros, com seu apoio à comunicação por meio da mediação.

Considerando os aportes de Herrera Flores (2002, 2009), é possível considerar que tal prática de atuação humanitária por meio de promotores comunitários é exercida em processos de efetivação de direitos humanos da população refugiada no país. Os promotores comunitários desempenham papel de protagonistas na identificação de riscos e de meios de garantia à vida, integridade e segurança nas comunidades de acolhida.

Na visita a campo realizada em Boa Vista, interlocutores informaram sobre o projeto Mi Cultura, Su Cultura, que consistia na realização de aulas semanais sobre práticas culturais brasileiras e venezuelanas, com a presença de membros da comunidade refugiada e da comunidade de acolhida. Esse perfil de atividade, que pode ser considerada limitada à sua capacidade de incidência local, acaba por potencializar as formas de comunicação com as comunidades, o que é fundamental para qualquer política humanitária sustentável. Os temas tratados na comunicação intercultural são variados e podem ser surpreendentes para as e os participantes envolvidos.

Particpei de uma sessão de orientação à comunidade promovida por Promotores Comunitários em que Marisbel²⁰, uma venezuelana de meia idade, me contou a razão pela qual gostava de participar dos encontros. Ela disse que foi graças a essas reuniões comunitárias que soube e compreendeu alguns temas centrais para sua vida

18 ACNUR. *Mulheres venezuelanas e haitianas concluem curso técnico de costura em Boa Vista*. 7 jan. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/01/07/mulheres-venezuelanas-e-haitianas-concluem-curso-tecnico-de-costura-em-boa-vista/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

19 Idem.

20 Nome fictício atribuído à interlocutora a fim de proteger sua identidade.

no Brasil, como a necessidade de pagar aluguel e contas domésticas de luz e água. Maribel relatou que muitos venezuelanos desconhecem esses gastos, pois vivem na Venezuela, o que chamou de “*facilismo*”, isto é, os subsídios oferecidos pelo governo para população de baixa renda.

Outro relato interessante foi o do Sr. Josué²¹, brasileiro que vive há mais de 40 anos em Roraima. Ele dizia que gostava das reuniões porque se divertia e encontrava pessoas muito diferentes daquelas com as quais estava habituado a conviver. “Os venezuelanos chegam com fome de muita coisa: dinheiro, paz, saúde, trabalho, comida. E você vai encontrar todo tipo de venezuelano que está hoje na mesma situação. Eu conheci até um rapaz que já foi o Miss Gay da Venezuela”, contava o Sr. Josué, que expressava curiosidade e interesse pelas histórias de vida com as quais cruzava. Desse modo, a troca de experiências e vivências funciona como incubação para redes de solidariedade transnacional, formando sistemas comunitários de proteção.

Pouco a pouco, de pessoa a pessoa, essa facilitação da convivência entre comunidade refugiada e comunidade de acolhida é capaz de despertar linhas de generosidade em termos de qual olhar se oferece ao outro, qual gesto se compartilha, e quais palavras se aprende em conjunto. De acordo com a análise realizada para essa pesquisa, embora as iniciativas ou ações estejam em fase inicial e não possam abranger todo o território ou toda a população, elas podem ser consideradas como práticas a serem ampliadas, pois esses projetos funcionam como sementes de entendimento mútuo, empatia e colaboração. Dessa maneira, é possível identificar, prevenir e mitigar riscos da convivência entre comunidades migrantes e de acolhida, não raros em contexto de fluxo migratório intenso como ocorre nos estados de Roraima e Amazonas.

Um dos principais objetivos da atuação dos promotores voluntários é servir como uma ponte entre necessidades das pessoas refugiadas e os serviços locais (ACNUR, 2019). Conforme informação publicada pelo SJMR, por um lado, “o promotor trabalha coletando informações relevantes sobre as dinâmicas comunitárias para encaminhamento de demandas aos órgãos competentes”; e, por outro, trabalha “também desenvolvendo projetos que contribuam para integração e melhoria da qualidade de vida” (SJMR, 2019, p. 3). Portanto, elencando as pautas trazidas pela comunidade e apresentando-as aos órgãos competentes nacionais e internacionais, os voluntários atuam como sujeitos que provocam efeitos simbólicos e significativos nas estratégias de luta por direitos de refugiados e migrantes no país.

Esses voluntários, que geralmente se destacam e são percebidos como líderes em suas comunidades, contribuem para disseminar “informações confiáveis sobre documentação, acesso à saúde, educação, empregabilidade e outras necessidades para refugiados e pessoas em vulnerabilidade” (ACNUR, 2019). A mobilização do

21 Nome fictício atribuído ao interlocutor a fim de proteger sua identidade.

trabalho de líderes comunitários na identificação de demandas a serem apresentadas aos órgãos públicos e aos organismos humanitários consolida o protagonismo das pessoas refugiadas como sujeitos de mudanças que propulsionam proteção integral e integração efetiva de sua própria comunidade no Brasil.

Considerando os papéis desempenhados por diferentes atores – promotores comunitários brasileiros, migrantes e refugiados, ONU, sociedade civil, poder público – e a interação entre eles, notamos que a ação humanitária é construída na coletividade. Essa construção coletiva não está livre de tensões, disputas, ambivalências e desequilíbrio de poder, elementos que caracterizam a convivência social e os processos políticos.

Considerações finais

Este artigo buscou descrever e analisar duas abordagens interligadas que funcionam como dois pilares para consolidar o exercício de direitos de pessoas migrantes e refugiadas: mediação cultural e a proteção comunitária. São dois enfoques que caminham juntos na busca pela efetivação dos direitos. O primeiro, baseado na comunicação intercultural, aposta no diálogo e na permeabilidade sociocultural para facilitar a recriação de comunidades plurais que convivam com práticas culturais historicamente distintas. O segundo, por sua vez, aposta na capacidade de as pessoas deslocadas serem protagonistas na construção dos caminhos possíveis e desejados para alcançar dignidade, liberdade e segurança, tendo a devida assistência humanitária como apoio para contornar sua situação de vulnerabilidade.

Algumas noções centrais foram apresentadas, como as de proteção internacional – decorrente do Direito Internacional dos Refugiados –, interculturalidade – nos termos propostos por Herrera Flores (2002) – e transnacionalismo migratório – na linha do pensamento de Juan Carlos Velasco (2009). Além desse norteamo teórico, o artigo contou com o aporte de visitas a campo realizadas pela autora, trazendo uma inspiração etnográfica.

Todas essas linhas se encontram no olhar mais atento a algumas experiências do programa Promotores Comunitários, desenhadas e operacionalizadas no contexto de emergência da resposta humanitária a migrantes e refugiados da Venezuela na região Norte do país. A mediação cultural entre brasileiros, venezuelanos e outros migrantes que participam do projeto é tecida como técnica de aproximação entre essas duas comunidades, permitindo que interculturalidade possa emergir como dispositivo potencial de proteção e integração.

Ainda que venezuelanos deslocados nas comunidades de acolhida no norte do Brasil continuem vivenciando manifestações xenofóbicas – e sejam frequentemente

avaliados com traços discriminatórios por brasileiros moradores locais –, os promotores comunitários, por meio do trabalho paulatino de facilitar o entendimento e o acesso a serviços, traçam e fortalecem estratégias de luta por direitos de refugiados e migrantes no país. Desse modo, os promotores comunitários têm o potencial de fomentar e aprimorar a convivência pacífica entre comunidade deslocada e comunidade de acolhida, fazendo com que suas ações elucidem uma compreensão sobre práticas, sentidos e efeitos da mediação cultural nos processos de proteção e integração de pessoas refugiadas e migrantes.

Assim, foi importante cartografar a gestão humanitária desenvolvida por diferentes instituições que atuam no território brasileiro e os processos pelos quais migrantes e refugiados participantes do programa Promotores Comunitários apresentaram relatos que indicam a construção de estratégias comuns de existência e resistência, a despeito de práticas divisoras e morais que os diferenciam e discriminam quanto a nacionalidade, cultura e acesso a direitos.

Por fim, as práticas desenvolvidas na experiência humanitária brasileira e seus resultados estimulam a percepção dessa abordagem como modelo de resposta a ser disseminado e multiplicado em contextos urbanos e em cenários de crise que precisem tornar o ambiente de proteção a pessoas refugiadas e a migrantes mais integral, democrático e sustentável. Que as vidas em trânsito possam nortear as políticas de gestão humanitária, contribuindo para sociedades que acolham a diversidade, produzam justiça e, claro, forneçam proteção a quem precisa.

Referências bibliográficas

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. 'Promotores comunitários fortalecem rede de proteção a refugiados e migrantes em Manaus'. 24 dez 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/12/24/promotores-comunitarios-fortalecem-rede-de-protecao-a-refugiados-e-migrantes-em-manaus/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BETTS, Alexander; LOESCHER, Gil; MILNER, James. **The Politics and Practice of Refugee Protection**. UNHCR. 2a ed. Oxon: Routledge, 2012. 226p.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos feministas**, 2002, vol. 10, n. 1, p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2020

DIAS, Tania. Desafios da resposta humanitária de atenção às mulheres imigrantes. *In: Plataforma Beijing+25 Brasil – Agenda 2030: gênero, voz das mulheres e ODS no contexto da COVID-19*. [S.l.: s.n.]. Online: julho 2020.

FASSIN, Didier. **La rasion humanitaire: une histoire morale du temps présent**. Paris: Editions du Seuil, 2010. 358p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 296p.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. *In: A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 13-41.

HERRERA FLORES, Joaquín. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *In: Sequência: estudos jurídicos e políticos*. v. 23. n. 44. 2002, p. 9-30. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/issue/view/1489>. Acesso em: 30 dez. 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. 231p.

INTER AGENCY STANDIG COMMITTEE. The Centrality of Protection in Humanitarian Action. Statement by the Inter Agency Standing Committee (IASC) Principals. 17 December 2013. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/52d7915e4.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ELHAJJI, Mohammed. A situação dos imigrantes no Brasil e a necessidade de tradutores e intérpretes em ambientes institucionais. *In: Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa*. [S.l.: s.n.]. Online: novembro 2020

EUROPEAN MIGRATION NETWORK. Cultural Mediator. Migration and Home Affairs, Glossary, s.d. Disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/cultural-mediator_en. Acesso em: 1 mar. 2021.

MEZZADRA, Sandro. **Derecho de fuga: migraciones, ciudadanía y globalización**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2005. 178p.

SAID, Edward W. **Cultura e resistência**: entrevistas do intelectual palestino a David Barsamian. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006, p. 157.

SERVIÇO JESUÍTAS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS. SJMR Boa Vista capacita novos promotores comunitários voluntários. Maio de 2019. Disponível em: <https://sjmrbrasil.org/sjmrbv-capacitacao-promotores-comunitarios/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ROSTIAUX, Stéphane. OIM no Brasil. *In: União Europeia e Nações Unidas – apoio ao Brasil na resposta ao influxo de venezuelanos em tempos de Covid-19*. Webinar. [S.l.: s.n.]. Online: 23 jun. 2020.

TRANSLATORS WITHOUT BORDERS. **Field Guide to Humanitarian Interpreting and Cultural Mediation**. s.d. Disponível em: <https://translatorswithoutborders.org/field-guide-humanitarian-interpreting-cultural-mediation/>. Acesso em: 30 dez, 2020.

TIME. **Research Report on Intercultural Mediation for Immigrants in Europe**. Train Intercultural Mediators for a Multicultural Europe, 2016. Disponível em: http://www.mediation-time.eu/images/TIME_O1_Research_Report_v.2016.pdf. Acesso em: 30 dez. 2020.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSINER FOR REFUGEES. **Guidance on Refugee Community Outreach Programming**. s.d. Disponível em: https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/unhcr_guidance_note_on_refugee_community_outreach_programming_final.pdf. Acesso em: 30 dez. 2020.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSINER FOR REFUGEES. **Community-Based Protection in Action – Community-Based Outreach Outside of Camps**, 2016. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/573d5c754.html>. Acesso em: 30 dez. 2020.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSINER FOR REFUGEES. **Understanding Community-Based Protection**. Geneva: Division of International Protection – UNHCR, 2013.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSINER FOR REFUGEES. **RMRP 2020: Refugee and Migrant Response Plan 2020**. Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. 2020. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/73277>. Acesso em: 30 dez. 2020.

VELASCO, Juan Carlos. Transnacionalismo migratorio y ciudadanía en mutación. *In: Claves de Razón Práctica*, nº 197, 2009, p. 32-41.

WALDELY, Aryadne Bittencourt. Interlocuções entre Direito e Música: interculturalidade e resistência nas relações de jovens árabes e israelenses. *In: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI*, 2014. Direito, Arte e Literatura II, p. 159-178. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=bab5a177611b396b>. Acesso em: 30 dez. 2020.

WELL, Ruth; LAWSIN, Catalina; HUNT, Caroline; YOUSSEF, Omar Said; ABUJADO, Fayeze; STEEL, Zachary. An ecological model of adaptation to displacement: individual, cultural and community factors affecting psychosocial adjustment among Syrian refugees in Jordan. *In: Global Mental Health*. Cambridge University Press, 20 Dec. 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/global-mental-health/article/an-ecological-model-of-adaptation-to-displacement-individual-cultural-and-community-factors-affecting-psychosocial-adjustment-among-syrian-refugees-in-jordan/9D1C92404A62B051DDA39CC996485B87>. Acesso em: 30 dez.2020.




CAPÍTULO 3

Plurilinguismo e decolonialidade na formação de professores de estudantes migrantes / refugiados

Carla Alessandra Cursino

Plurilinguismo e decolonialidade na formação de professores de estudantes migrantes / refugiados

Carla Alessandra Cursino¹



Resumo²: O Brasil, enquanto país acolhedor, tornou-se um dos principais destinos latino-americanos dos atuais fluxos migratórios. Aqui, indivíduos em situação de migração forçada encontram uma série de dificuldades. Neste trabalho, damos destaque à educação. O estudante que consegue vencer as barreiras burocráticas e se matricular em uma instituição de ensino encontra nela um cenário de exclusão de sua identidade linguística e cultural, imposto pelo próprio sistema educativo, uma vez que o português brasileiro é o idioma dominante nesses espaços. Diante dessa conjuntura, o objetivo desse trabalho é propor uma reflexão sobre o acolhimento do aluno em situação de migração e refúgio em busca de uma formação docente que vise a aceitação e a integração desses sujeitos à comunidade escolar e ao seu entorno. Em um primeiro momento, discuto, com base em Diniz e Neves (2018), os motivos pelos quais as escolas brasileiras operam de modo a desconsiderar a presença de outras línguas e culturas em suas práticas. Mobilizo ainda Garcés (2007) para apontar uma espécie de nova colonialidade linguística, que alça o português brasileiro à língua de dominação frente àquelas oriundas das migrações de crise. Também procuro esclarecer como a ideologia monolíngue da educação brasileira tem como uma de suas consequências a formação de professores num *habitus* monolíngue (FERREIRA e MELO-PFEIFER, 2015). Em contraponto a essa realidade, proponho o preparo de educadores tendo em vista o diálogo com a perspectiva plurilíngue e com a pedagogia decolonial, em consonância com Matthey e Simon (2009), Cursino (2020), Walsh (2002; 2009; 2013) e Cadilhe e Leroy (2020). Nessa interface, argumento como o cenário monolíngue pode ser transformado por meio de uma formação de professores que os desperte tanto para sua competência plurilíngue – de modo que tragam para a sala de aula oportunidades de inclusão das línguas, culturas e epistemologias do alunado de outras nacionalidades – como para a importância de atitudes de aceitação e afeto para com este Outro. Por fim, procuro escutar o que têm a dizer os docentes sobre práticas didáticas sob a ótica do plurilinguismo na educação brasileira. Essa escuta se deu no decorrer do minicurso Formação de Professores para Acolhimento e Integração de Estudantes Migrantes / Refugiados, ministrado por mim, em parceria com o Centro Brasileiros de Estudos da América Latina (CBEAL) e a Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina, entre novembro e dezembro de 2020. Apresento o resultado da pesquisa realizada com os 220 participantes da iniciativa, na qual eles falaram sobre a viabilidade e os entraves de uma pedagogia plurilíngue voltada ao acolhimento de estudantes provenientes das migrações de crise.

Palavras-chave: formação de professores; plurilinguismo; pedagogia decolonial; migração e refúgio.

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná (UPPR), e pesquisadora-bolsista da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina. Trata-se de um programa de estudos coordenado pelo Memorial do qual fazem parte USP, Unicamp e Unesp. Ele recebeu a chancela da Unesco e faz parte da Rede UNITWIN (University Education Twinning and Networking Scheme).

2 Agradeço à professora Luciana Carvalho Fonseca pela gentil leitura teórica deste capítulo. E aos professores Luciana Latarini Ginezi e Alexandre Barbosa pela rica troca de experiências ao longo de minha trajetória como pesquisadora-bolsista da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina. Aproveito para agradecer também à Maristela Debenest por sua preciosa revisão do texto.

Introdução

Nos últimos anos, o Brasil se tornou o destino de milhares de indivíduos em deslocamento forçado, vindos de países como Haiti, Síria, República Democrática do Congo, Angola, Egito, Nigéria, Cuba, Venezuela, entre outros. Esses sujeitos desejam recomeçar suas vidas longe de guerras, perseguições políticas e religiosas, miséria econômica e social. Atravessar fronteiras na condição de migração de crise traz ao sujeito que migra e às diversas esferas do país acolhedor uma série de desafios. Um dos maiores é o acesso à educação. O relatório Unindo forças para a educação de pessoas refugiadas (no original, *Coming Together for Refugee Education*), publicado pela Agência da ONU para Refugiados (UNHCR, 2020), revela que, no Brasil, 48% dos estudantes sob o status de migração ou refúgio em idade escolar se encontram fora da escola – e a situação deve piorar devido às adversidades provocadas pela pandemia de Covid-19.

Contudo, efetuar a matrícula é apenas o primeiro passo no longo caminho de menores em deslocamento forçado até à escola. Ao longo do trajeto, eles encontram uma série de barreiras que dificultam sua integração à comunidade escolar. Neste trabalho, me cabe falar daquelas impostas pelas diferenças linguísticas e culturais entre o alunado proveniente da migração de crise e os membros da escola (alunos, corpo docente, coordenadores pedagógicos e demais profissionais). Esses estudantes se deparam com centros de ensino projetados por uma ideologia monolíngue, em que todas as ações devem acontecer em português brasileiro, o que silencia seus repertórios linguísticos e culturais. Eles encontram, ainda, professoras e professores formados em um *habitus* monolíngue (FERREIRA e MELO-PFEIFER, 2015), que estimulam ou exigem que seus alunos de outras nacionalidades existam em português do Brasil – mesmo que, na maioria dos casos, as instituições não ofereçam aulas do idioma nacional como língua adicional.

Desse modo, crianças e adolescentes que adentram os portões da escola acabam “frequentando as aulas sem conseguir se comunicar com professores e, principalmente, sem entender os conteúdos desenvolvidos em sala” (UNIBANCO, 2018, p. 1). Trata-se da receita monolíngue que terá como resultado o que Diniz e Neves (2018) denominam de “fracasso escolar”, caracterizado pela não aprendizagem dos conteúdos, pela não comunicação e não socialização, o que pode causar evasão escolar, além de uma série de traumas emocionais.

O cenário tem provocado em mim, pesquisadora da área de Linguística Aplicada e, desde 2014, professora de português em contexto de migração de crise em Curitiba e região, inquietações que me movem a buscar alternativas que transgridam o monolinguismo que rege o sistema educativo brasileiro. Um caminho possível é propor um giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2007) na formação docente. Tomo como

ponto de partida, em consonância com Matthey e Simon (2009) e Cursino (2020), a ideia da educadora e do educador como profissionais que estão na linha de frente do acolhimento de estudantes migrantes nos ambientes escolares e que, como tal, deve agir como um “ator social plurilíngue a quem é incumbida a tarefa de preparar sujeitos plurilíngues” (CURSINO, 2020, p.422). Tendo esse panorama teórico como referência, o presente artigo se dedica a pensar uma formação de professores com base no plurilinguismo voltado ao contexto do Brasil. Para tal, busco nesta pesquisa em particular respostas para as seguintes perguntas: 1. Quais são as percepções dos docentes sobre a educação plurilíngue como uma alternativa para o acolhimento de vozes plurais advindas da migração e do refúgio no ensino básico brasileiro? 2. Na visão dos educadores, o que dificulta e o que viabiliza a aplicação de uma didática plurilíngue nas escolas?

Organizei o trabalho da seguinte maneira: em um primeiro momento, aprofundo as reflexões sobre o império do monolinguismo no sistema educativo brasileiro, que revela, por fim, a colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) das diretrizes educacionais do Brasil e da própria formação docente. Na sequência, mobilizo Matthey e Simon (2009), Cursino (2020) e Cummins (2012) para discutir a formação de professores com base no plurilinguismo. Argumento em favor de um preparo de educadores orientados para atitudes éticas e profissionais, que abrangem ações de compreensão, aceitação e afeto para com o alunado migrante/refugiado, seus familiares e demais membros de suas comunidades. Este outro modo de prepará-los também tem como intuito colocar na sala de aula maneiras outras de ensinar e aprender que partem do repertório linguístico e cultural dos estudantes, dialogando assim com uma pedagogia decolonial (WALSH, 2002; 2009; 2013).

Feitas tais discussões, apresento os resultados e as análises da pesquisa por mim realizada com docentes que participaram do minicurso Formação de Professores para Acolhimento e Integração de Estudantes Migrantes/Refugiados, realizado no âmbito do CBEAL e da Cátedra UNESCO/Memorial³. O objetivo da investigação foi averiguar as percepções de professores sobre a viabilidade de uma educação plurilíngue na rede básica de ensino do Brasil como alternativa para bem receber o alunado proveniente das migrações de crise. Com as vozes desses docentes, por seus enunciados, analisados em perspectiva bakhtiniana, busco compreender os entraves para ações plurilíngues e sobre o que viabiliza sua aplicação nas escolas. Com base nos dados gerados nessa pesquisa, procuro responder às questões principais que orientam meu trabalho. Finalmente, a partir do diálogo entre e com essas professoras e esses professores, proponho alguns princípios que assumo como orientadores para

³ O minicurso Formação de Professores para Acolhimento e Integração de Estudantes Migrantes / Refugiados aconteceu entre os dias 7 de novembro de 2020 e 5 de dezembro de 2020. A iniciativa, voltada a docentes, estudantes de graduação em licenciaturas em geral e em pedagogia, assim como a demais interessados, teve como objetivo principal sensibilizar os participantes para a importância de práticas didáticas que incluam alunas e alunos de outras nacionalidades à comunidade escolar incorporando suas línguas e culturas. Apresento mais detalhes sobre esta ação na seção 3 do presente trabalho.

uma formação de educadores sob o viés plurilíngue e decolonial, na direção oposta da subalternização imposta aos povos em deslocamentos forçados.

1. Pensando a formação docente plurilíngue e decolonial

Antes de apresentar minha proposta de formação docente com base no diálogo entre a didática do plurilinguismo e a pedagogia decolonial, julgo necessário discutir alguns conceitos ideológicos que regem, de modo geral, o sistema educativo brasileiro e, conseqüentemente, o preparo de professoras e professores da educação básica. Assim, nessa seção abordarei a noção de ideologia monolíngue e de colonialidade linguística, bem como seus reflexos no *ethos* docente e no acolhimento de estudantes de outras nacionalidades, principalmente daqueles oriundos das migrações de crise. Como contrapartida a essa conjuntura, trarei uma orientação de formação de educadores para o acolhimento do aluno migrante/refugiado fundamentada na ideia do professor como ator social plurilíngue, capaz de integrar as diversas línguas e culturas aos espaços escolares e de gerenciá-las por meio da alteridade e de atitudes de aceitação e de afeto para com seus estudantes.

1.1. A ideologia monolíngue: colonialidade linguística e o silenciamento de vozes de sujeitos subalternizados

O contexto escolar brasileiro, no que tange ao acolhimento de estudantes em deslocamento forçado descrito anteriormente, revela uma contradição: embora muitas escolas sejam compostas por uma pluralidade de línguas e culturas, o sistema educativo fixa o idioma do Brasil como a língua dominante na escolarização, sem abrir espaços, portanto, para a mobilização do repertório linguístico e cultural desses sujeitos. É interessante lembrar, conforme destaca Maher (2007), que as instituições de ensino da rede básica brasileira sempre foram caracterizadas pela presença de uma população heterogênea: somam-se aos falantes de português como língua materna os estudantes indígenas, surdos e aqueles provenientes dos fluxos migratórios. Porém, as diretrizes educacionais que regem o sistema de ensino no Brasil privilegiam a língua portuguesa, “o que reforça os processos de invisibilização dessas outras vozes e contribui para uma formação de professores inscritos no *habitus* monolíngue” (CURSINO, 2020, p. 419).

Diniz e Neves (2018) analisam alguns desses documentos norteadores, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e Médio. Os autores salientam que a normativa em questão reconhece a heterogeneidade linguística do Brasil, aborda a importância do desenvolvimento de currículos interculturais e bilíngues e chama a atenção para que a escola desenvolva

ações educativas que conscientizem os estudantes sobre tal pluralidade a fim de minimizar preconceitos linguísticos. Todavia, a diversidade de línguas e culturas é uma realidade sempre externa aos espaços educacionais. Isto é, outros idiomas diferentes do português não integram o cotidiano das salas de aula (à exceção da Libras), ignorando, assim, as crianças e jovens que utilizam outros idiomas, e não o português, em seu cotidiano.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, vale ressaltar que a BNCC obriga o ensino de inglês⁴ no Ensino Básico a partir do sexto ano, e outros idiomas – preferencialmente o espanhol – podem ser ofertados como disciplinas optativas nos currículos do Ensino Médio. Entretanto, o documento não sinaliza maneiras de valorizar (dentro e fora dos muros escolares) a variedade de línguas e culturas que compõem a sociedade brasileira.

Esta rápida análise da BNCC indica como esta norma é moldada por uma ideologia monolíngue⁵, que se reflete nas instituições de ensino e no silenciamento de alunos de línguas minoritárias. Verifica-se nela um projeto de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007), na medida em que línguas e conhecimentos que não integram o norte global (SANTOS, 2009) são subalternizados⁶ pelo agir colonial. Sob a ótica de Garcés (2007), desse autor, uma observação crítica à BNCC, bem como ao monolinguismo que a rege, nos permite afirmar que as línguas migratórias (espanhol, crioulo haitiano, árabe, ewe, fongbé, entre outras) são ignoradas; e seus falantes (venezuelanos, cubanos, bolivianos, haitianos, sírios, tunisianos, congolezes, ganenses etc.) são colonizados (e mesmo apagados) nas escolas brasileiras por uma política pública que privilegia a língua nacional, e assim silencia esses sujeitos, bem como os conhecimentos que carregam consigo. Trata-se, a meu ver, de uma colonialidade às avessas, perversa, uma vez que o português brasileiro passa de idioma menosprezado pela lógica moderna/colonial para um status superior frente às línguas dos povos forçosamente deslocados.

4 Cândido, Santos e Mamani (2019) chamam a atenção para o fato de a BNCC não direcionar o marco teórico que rege o ensino da língua inglesa (como língua estrangeira, adicional ou franca), sendo cada profissional livre para se filiar a uma noção de língua. Para as autoras, trata-se de uma falha do documento, uma vez que este se caracteriza como uma política linguística e, como tal, deve ser planejado de modo a orientar os rumos das ações políticas nele consideradas.

5 Embora a BNCC preveja o ensino obrigatório de inglês do 6º ano em diante, defendendo que o documento é calcado em uma ideologia monolíngue. É verdade que o estudante terá a cada ano letivo um determinado número de horas/aula desta disciplina. Contudo, pensando sobretudo nas escolas públicas, é preciso considerar que a língua inglesa – ou qualquer outro idioma – não integra o cotidiano escolar. Ou seja, os alunos não podem utilizá-la em outros contextos além das aulas de inglês, uma vez que, na visão da diretriz em questão, a língua dominante da escolarização é o português brasileiro.

6 Autores da decolonialidade, como Mignolo (2007), explicam que há uma valoração negativa conferida a povos não pertencentes ao eurocentrismo, que se configura em uma constituição epistêmica ocorrida desde os séculos XVI e XVII, com o pensamento moderno iluminista; este acaba impondo a noção de raça como elemento fundamental para as relações de dominação, inclusive as linguísticas. Assim, todo o pensamento sobre a América Latina, a África e o mundo árabe, por exemplo, vai sendo constituído como se esses continentes fossem periféricos em relação à “modernidade” (e mesmo avessos a ela); deste modo, suas línguas, culturas e epistemologias são subalternizadas em relação às eurocêntricas.

Outro aspecto que contribui para a ideologia monolíngue das instituições de ensino brasileiras é a formação de professores – também inscrita na lógica monolíngue. Os docentes de línguas (materna ou não) formados pelas faculdades de Letras são pouco expostos a discussões sobre a heterogeneidade linguística do país, na visão de Diniz e Neves (2018). Em outras licenciaturas e também nos cursos de Pedagogia, essa temática é praticamente inexistente. Cadilhe e Leroy (2020) acrescentam que o preparo à docência nos cursos de Letras se dá, sobretudo, nos estágios supervisionados, que se ocupam de procedimentos didáticos, mas pouco consideram “questões sobre afetos, (in)disciplina, violências e desigualdades sexistas, sociais, raciais” (CADILHE e LEROY, 2020, p. 251), que frequentemente surgem nas salas de aula diante dos licenciandos em formação.

Tendo em vista o que argumentamos até aqui, minha proposta de contraposição à hegemonia do português nas escolas brasileiras parte da formação de professores com base em um viés plurilíngue crítico, para que docentes percebam sua própria composição plurilíngue enquanto sujeitos, bem como o plurilinguismo inerente a seus estudantes; e passem a adotar posturas de agentes sociais plurilíngues (MATTHEY e SIMON, 2009) e decoloniais (WALSH, 2002; 2009; 2013). Detalharemos este viés teórico na seção seguinte.

1.2. Formação de professores na perspectiva plurilíngue e decolonial

Preparar docentes com base na didática plurilíngue não significa transformá-los em sujeitos políglotas. Embora possa, em alguma medida, auxiliar na comunicação com estudantes de outras nacionalidades e com seus familiares, falar suas línguas não é obrigatório para o acolhimento dessa parcela do alunado. Na realidade, formar educadores plurilíngues está muito mais relacionado à adoção de novas atitudes diante dos alunos, de suas famílias, da comunidade escolar e de seu entorno do que ao fato de se comunicar com eles em seus idiomas de origem.

Inicialmente é importante contextualizar a aparição do plurilinguismo na didática de línguas. De acordo com Blanford *et al.* (2019), o termo é derivado da abordagem sociolinguística intercultural e enfoca uma visão complexa das línguas e de suas interações dinâmicas, reconhecendo a influência de uma sobre a outra. A didática do plurilinguismo entra em vigor na Europa no início dos anos 2000 com intuito de ir além da simples diversificação da oferta de idiomas em uma escola, insistindo no fato que:

[...] à medida que a experiência linguística de um indivíduo em seu contexto cultural se expande da língua familiar para a do grupo social, e depois à de outros

grupos (seja pela aprendizagem escolar, no trabalho ou por formas indiretas), ele/ela não classifica mais essas línguas e essas culturas em compartimentos separados; ao contrário, constrói uma competência comunicativa para a qual todos os conhecimentos e todas as experiências proporcionadas pelas línguas contribuem, e na qual essas línguas se correlacionam e interagem. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 p. 11, tradução nossa).

Evidentemente, a didática plurilíngue foi concebida visando o contexto europeu considerando as discussões realizadas naquele continente sobre fronteiras linguísticas. Opto, contudo, por trazer e ressignificar este conceito do norte global para este trabalho, que se localiza no sul do globo (segundo as nomenclaturas propostas por Santos, 2009), com o desafio de oferecer aos docentes um panorama teórico oposto ao monolinguismo que os formam como sujeitos de suas ocupações profissionais. Diante do cenário educativo brasileiro e de como ele impossibilita as vozes de alunos oriundos das migrações de crise, julgo essencial que os educadores passem a oferecer diferentes oportunidades para que seus estudantes possam acionar sua bagagem linguística e cultural em diversas situações do cotidiano escolar, de modo a conduzi-los à construção de sentidos e saberes (CASTELLOTTI e MOORE, 2010 *apud* BLANFORD *et al.*, 2019). E para que a aquisição da língua portuguesa se ancore nos sentidos e saberes que já integram o repertório linguístico desses estudantes. É importante ressaltar que práticas didáticas plurilíngues não devem se limitar às atividades pedagógicas que podem ser realizadas em diferentes idiomas. É preciso adotar uma perspectiva decolonial de educação, de modo que educadores, estudantes e toda a comunidade escolar possam articular as relações de poder entre as diferentes línguas e culturas que configuram a escola e seu entorno.

Como Matthey e Simon (2009), entendo que a formação de professores sob a ótica plurilíngue implica, primeiramente, compreender esses docentes como atores sociais plurilíngues que compõem sociedades multilíngues e que são responsáveis por formar “sujeitos plurilíngues para viver nas mais diversas esferas sociais” (CURSINO, 2020, p. 422). Obviamente, o rompimento da ideologia monolíngue na qual são formados é complexo e tenso, e envolve desde a necessidade de novas políticas linguísticas à resistência a pressões advindas de diferentes agentes sociais (estudantes e sua família, demais membros da comunidade escolar, imprensa) devido à opinião pública corrente sobre a mobilidade. Nessa conjuntura em que tantos fatores se entrelaçam sempre em tensão, proponho, com base nas citadas Matthey e Simon (2009), uma formação docente que objetiva prepará-los para as atitudes de aceitação e de afeto frente aos estudantes de outros países, sobretudo aqueles em deslocamentos forçados. Esse preparo abarca duas dimensões: a ética e a profissional.

Segundo as referidas autoras, a dimensão ética visa desenvolver a alteridade entre sujeitos (aluno local—aluno estrangeiro; professor—aluno estrangeiro; professor—

familiar do aluno estrangeiro etc.), a fim de “assegurar ao alunado, pelo menos em termos de tolerância linguística, uma cidadania democrática por meio do agir entre línguas” (CURSINO, 2020, p.422). Mais especificamente, objetiva-se que o docente promova em seu ambiente de atuação ações em que os estudantes migrantes/refugiados possam mobilizar suas línguas e culturas, de tal maneira que suas biografias linguísticas não sejam apagadas e que seu repertório linguístico dos alunos possa coexistir com o idioma do país de acolhimento de modo mais igualitário.

Já a dimensão profissional está ligada ao campo das relações entre educador—aluno, bem como com outros agentes da esfera educacional. Na visão de Matthey e Simon (2009), esse componente requer que o professor se coloque na posição de compreender as estruturas políticas e sociais que o formam, bem como aquelas que moldam seu alunado. Nesse sentido, se torna importante que o docente conheça a origem e a trajetória de seus alunos de outras nacionalidades, suas línguas, práticas culturais e religiosas, suas culturas de ensino-aprendizagem, os motivos que os levaram à migração, as condições em que vivem no país de acolhimento etc. O enfoque também prevê que a educadora e o educador atuem como mediadora ou mediador linguístico e cultural, facilitando a integração desta parcela do alunado, de seus familiares e de outras pessoas pertencentes às comunidades migrantes com a escola e seu entorno, integrando suas línguas e culturas – em oposição à negação de sua existência.

Entre as práticas didáticas, há diversas ferramentas metodológicas que podem ser adotadas e aplicadas para que o educador possa ensinar numa perspectiva plurilíngue, desenvolvendo tanto sua própria competência como ajudando seus estudantes a também atuarem como seres plurilíngues (PEREA e PICCARDO, 2009). No campo da didática de ensino-aprendizagem de línguas, as abordagens plurais são as mais difundidas. Essas abordagens são recursos que “colocam em cena atividades que implicam diversas variedades linguísticas e culturais” (CANDELIER, 2008, p. 68, tradução nossa). Como destaca Melo-Pfeifer (2018), tais práticas se opõem ao monolinguismo na medida em que abandonam a noção da sala de aula como um local de ensino-aprendizagem monolíngue, aceitando que as interações possam acontecer em diversas línguas.

São quatro as abordagens plurais mais difundidas⁷: a intercompreensão (ESCUDE e CALVO DEL OLMO, 2019); a abordagem intercultural (BYRAM, 1997); a didática integrada de línguas (WOKUSCH, 2008); e o despertar para as línguas (CANDELIER, 2003). Cada uma dessas ferramentas possui suas particularidades, porém todas “lidam com o multilinguismo societal e com o plurilinguismo individual, procuram

7 Devido às limitações de extensão deste trabalho, não nos deteremos nas especificidades de cada abordagem plural. Contudo, a leitora e o leitor poderão encontrar definições e discussões sobre cada uma delas nas referências citadas e, de modo resumido, em Cursino (2020).

despertar a consciência linguística e estimulam atitudes positivas para com a diversidade linguística e cultural” (CURSINO, 2020, p.424). Além disso, colocá-las na práxis docente tem o potencial de transformar a experiência escolar do alunado, uma vez que abre espaço para suas línguas e culturas e para seus modos de saber – tão desconsiderados pelos currículos escolares –, criando espaços coletivos de poder (CUMMINS, 2012).

Nesse ponto em especial, entendo que minha proposta de formação de professores assume ares de uma pedagogia decolonial (WALSH, 2013), pois coloca o encontro intercultural de vozes colonizadas e subalternizadas no centro das ações, propiciando a todos os sujeitos desta dinâmica (discentes e seus familiares, docentes e outros profissionais da escola e o entorno escolar) agirem neste espaço, abrindo fendas na colonialidade do poder⁸. É preciso destacar, contudo, que essa reunião de múltiplas línguas/culturas no ambiente escolar não é – e não deve ser – um multiculturalismo que prega a tolerância, mas esconde desigualdades, como salienta Garcés (2007). Na realidade, ela deve ensejar o reconhecimento de que a diversidade é concebida por uma ótica cêntrica da cultura dominante e nacional e, portanto, deve ser questionada e reestruturada (WALSH, 2002).

Nesse aspecto, questiono-me se a educação plurilíngue executada no território europeu é uma estratégia política funcional ao sistema moderno, voltada não à transformação de estruturas sociais racializadas, mas sim a um modo de “administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos” (WALSH, 2009, p. 20). Embora seja um paralelo muito interessante, não me cabe aqui discutir a situação da Europa. Todavia, no contexto brasileiro, apropriar-se da teoria que embasa o plurilinguismo, buscando formar docentes sob esta perspectiva, pode ser uma chave para colocar em sala de aula línguas, culturas, ontologias e epistemologias outras – e, principalmente, para questionar seus status na biografia linguística/cultural de cada sujeito, tanto na paisagem linguística (SHOHAMY e WAKSMAN, 2012) da escola e da comunidade como na colonialidade do poder e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Em outras palavras, na função de acolhedoras de estudantes em deslocamentos forçados, as escolas brasileiras, por meio das atitudes de seus educadores, devem praticar abordagens plurilíngues fundadas em uma noção de interculturalidade que “faz referência a práticas em construção e de enriquecimento, no conflito e no esforço, para conquistar espaços de poder” (WALSH, 2002, p. 3, tradução nossa).

Este giro de uma formação monolíngue e colonial para uma educação plurilíngue e decolonial pode enfrentar obstáculos impostos pelo próprio sistema educativo

8 De acordo com Quijano (2014), um dos eixos fundamentais do padrão de poder é a classificação da população mundial a partir da noção de raça – uma espécie de construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que permeia as dimensões mais importantes do poder mundial. É essa maneira de colonialidade, que confere ao eurocentrismo uma posição hegemônica, que o autor denomina de colonialidade do poder.

brasileiro, bem como pela própria constituição dos docentes. Desta maneira, o estudo que apresento na sequência tem como intuito averiguar as percepções dos professores acerca da didática plurilíngue, bem como sua viabilidade na educação brasileira, como um modo de acolher e integrar estudantes migrantes/refugiados. Na seção seguinte, contextualizo o estudo realizado, bem como seus resultados e considerações que dele emergem.

2. Percepções de docentes brasileiros sobre a didática plurilíngue

2.1. Contextualização da pesquisa e metodologia aplicada

A investigação da qual falarei na sequência foi realizada com participantes do minicurso Formação de Professores para Acolhimento e Integração de Estudantes Migrantes e Refugiados, ofertado por mim por meio do Memorial da América Latina⁹. O principal objetivo do projeto era introduzir conceitos-chave da didática plurilíngue a docentes, pedagogos, estudantes de Letras e de licenciaturas em geral, bem como a outros profissionais que atuam com sujeitos em migração de crise, sensibilizando-os para a importância da mobilização das línguas e culturas dos estudantes em situação de migração e refúgio nos ambientes escolares. Em decorrência dos protocolos de medidas sanitárias adotados pelo Brasil devido à pandemia da Covid-19, a formação ocorreu de modo online, pela plataforma Zoom, com transmissão ao vivo pelo canal do Memorial da América Latina no YouTube, entre os dias 7 de novembro de 2020 e 5 de dezembro de 2020, sempre aos sábados, com início às 14h. O curso constou de 5 sessões assim denominadas: 1. Formação de professores para o acolhimento linguístico e integração de estudantes migrantes/refugiados: panorama geral¹⁰; 2. Nossas biografias linguísticas: o papel das muitas línguas no acolhimento e integração¹¹; 3. Eu vejo as línguas ao meu redor: o reconhecimento da paisagem linguística no acolhimento e integração¹²; 4. Ferramentas para a sala de aula: acolher

9 Esse minicurso foi fruto da seleção de meu projeto de pesquisa (intitulado Formação de professores em didática do plurilinguismo para o acolhimento linguístico de estudantes em deslocamento forçado matriculados na rede básica de ensino), em edital de concessão de bolsas de estudo voltadas para investigações sobre Tradução de Mulheres e Multilinguismo na América Latina, no âmbito da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina. O minicurso foi promovido pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CBEAL), deste Memorial, entre os dias 14 de agosto e 14 de setembro de 2020..

10 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xO1oN_vkjfg&t=4608s. Acesso em: 28 dez. 2020.

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqdovhdaEPw>. Acesso em: 28 dez. 2020.

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8DXzQ5kOG4c&t=989s>. Acesso em: 28 dez. 2020.

e integrar estudantes migrantes/refugiados (parte 1)¹³; e 5. Ferramentas para a sala de aula: acolher e integrar estudantes migrantes/refugiados (parte 2)¹⁴.

A oferta do minicurso em modo remoto, imposta pela pandemia do novo coronavírus, possibilitou a divulgação da iniciativa para interessados em todo o território nacional. O curso contou com 1.204 inscrições de docentes e de outros profissionais envolvidos com a temática da migração e do refúgio de todas as regiões do Brasil, bem como de outros países (França, Chile e Bolívia) e teve, em média, a presença virtual de 220 pessoas a cada sábado¹⁵. Os encontros tiveram a seguinte dinâmica: na primeira hora, no papel de ministrante do curso, eu apresentava o conteúdo previsto para a sessão e, ao final dessa apresentação, respondia às eventuais dúvidas dos participantes. Após um pequeno intervalo, o curso continuava por mais 90 minutos, nos quais me reunia com um grupo menor, de 20 professores do estado do Paraná¹⁶, com o objetivo de aprofundar as discussões acerca das temáticas abordadas ao longo da parte expositiva.

Ao final da formação, todos aqueles que estiveram presentes aos encontros online dedicados à parte expositiva foram convidados a participar desta pesquisa, que se enquadra na abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, optamos por trabalhar com um questionário virtual, via plataforma Google Forms, disponibilizado a todos os participantes (inclusive àqueles do grupo paranaense), a fim de levantar dados sobre a atuação profissional dos informantes, assim como sobre suas visões acerca da didática plurilíngue. Também adotamos como procedimento metodológico a análise do discurso pela perspectiva bakhtiniana, exclusivamente com o grupo de participantes do Paraná (ou seja, aqueles que permaneciam para a segunda etapa do minicurso). Assim, as análises que apresento na seção seguinte, são feitas com base no cruzamento dos dados gerados pelo questionário online e pelas interações que surgiram no grupo de participantes paranaenses.

É preciso ressaltar, ainda, que nosso estudo também se caracteriza como uma pesquisa-ação, que pressupõe “uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada” (FONSECA, 2002 *apud* SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 40). Em outras palavras, como pesquisadora que também assume o papel de formadora no minicurso em questão, abandono o papel de observadora e me coloco nas interações com os participantes da investigação, adotando assim uma atitude participativa e de relação sujeito a sujeito.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eggvojAHkjc&t=1137s>. Acesso em: 28 dez. 2020.

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMZMPLJPuMw>. Acesso em: 28 dez. 2020.

15 Esses dados foram verificados pelo formulário online de inscrição e pelas listas de presença disponibilizadas aos participantes do curso a cada sábado. Contudo, vale ressaltar que o alcance desta iniciativa é ainda maior, uma vez que as aulas estão disponíveis no canal do Memorial da América Latina no YouTube, nos links já citados.

16 A escolha de se reunir com um grupo de 20 professores do estado do Paraná se justifica pelo fato de que resido neste estado e, como pesquisadora, tenho o interesse acadêmico de centralizar nele minhas pesquisas.

2.2. Resultados e análises

2.2.1. Perfil dos participantes

Obtivemos 120 respostas ao questionário supracitado. Para apresentar o perfil dos informantes, vamos dividi-los em dois grupos. O primeiro deles refere-se ao grupo geral de docentes que participaram da primeira etapa do minicurso, isto é, assistiram à exposição teórico-prática sobre educação plurilíngue. Já o segundo diz respeito aos professores do Paraná, que, além de estarem presentes no primeiro momento, tiveram a oportunidade de aprofundar as discussões sobre os temas apresentados na segunda fase do curso.

Sobre o perfil da primeira categoria de participantes, destaca-se o fato de 91,6% deles serem da área de Ciências Humanas e o restante se distribuir entre as Ciências Biológicas, Exatas e Jurídicas. Observa-se também que 44% dos participantes da pesquisa são estudantes universitários, de graduação ou pós-graduação, sendo que a maioria deles atua como professor voluntário em projetos de extensão universitária voltados ao ensino de português para crianças, jovens e adultos em deslocamentos forçados. Os docentes da rede básica de ensino, por sua vez, representam 37,3% dos respondentes do questionário, e os da rede privada, 11,2%. Já aqueles que atuam exclusivamente em ongs, instituições ou associações que se dedicam ao acolhimento de migrantes e refugiados representam 17%. Os demais participantes (11,1% do total) atuam em outras áreas, como psicologia, direito e ciências sociais, em contato direto com as comunidades em migração de crise.

O grupo do Paraná contou com 20 participantes ao todo (embora nem todos tenham comparecido a todos os encontros), localizados nas cidades de Curitiba, Araucária, Ponta Grossa e Foz do Iguaçu. Destes, 18 possuem formação completa ou em curso em Ciências Humanas, nos cursos de Letras ou Pedagogia. Os outros dois são estudantes de licenciatura em Física (sendo que um deles também estuda Pedagogia). Como analiso suas interações de maneira individual, julgo pertinente apresentar o perfil de cada um deles individualmente, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos participantes do grupo do Paraná

	Perfil
P1	Professora da rede estadual. Possui experiência em PLE ¹⁷ e em PLAc ¹⁸ .

¹⁷ PLE é a sigla de Português como Língua Estrangeira.

¹⁸ PLAc é a sigla de Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010), que tem orientado o

P2	Estudante de pós-graduação em Letras. Possui experiência em PLE e em PLAC.
P3	Estudante de graduação em Letras. Possui experiência em PLE e em PLAC.
P4	Estudante de pós-graduação em Letras e professora de Português como Língua Materna.
P5	Estudante de graduação em Letras e professora voluntária de alunos refugiados em projetos da universidade onde estuda.
P6	Estudante de graduação em Física. Não possui experiência no ensino.
P7	Professora municipal. Trabalha no Suporte Pedagógico, atendendo a diversas crianças migrantes/refugiadas.
P8	Professora municipal de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental I. Também atua no Suporte Pedagógico, atendendo a diversas crianças migrantes / refugiadas.
P9	Estudante de pós-graduação em Letras. Possui experiência em PLE e em PLAC.
P10	Estudante de pós-graduação em Letras e professora federal. Possui experiência em PLE.
P11	Estudante de pós-graduação em Letras. Não possui experiência no ensino.
P12	Estudante de pós-graduação em Letras. Possui experiência em PLE e em PLAC.
P13	Estudante de pós-graduação em Letras. Não possui experiência no ensino.
P14	Pedagoga e professora da rede municipal.
P15	Professora universitária no setor de educação. Trabalha com formação de professores. Não possui experiência no ensino-aprendizagem de estudantes migrantes/refugiados.

ensino-aprendizagem de português brasileiro em muitos cursos direcionados às populações em deslocamento forçado.

P16	Estudante de pós-graduação em Letras e professora de Português como Língua Materna na rede municipal.
P17	Professora universitária do setor de educação.
P18	Professora federal na área de Pedagogia. Coordenadora do acolhimento de alunos de outras nacionalidades na instituição onde atua.
P19	Estudante de pós-graduação em Letras e autora de materiais didáticos.
P20	Estudante de licenciatura em Física e Pedagogia. Atua como professora voluntária em um cursinho pré-vestibular.

Fonte: a autora (2021)

Quando se considera conjuntamente o grupo geral e o do Paraná, é interessante notar que 64,1% dos participantes da pesquisa declaram dar ou já ter dado aulas para alunos de outras nacionalidades e 51,6% informam ministrar ou já ter ministrado aulas a indivíduos em situação de migração ou refúgio. De acordo com as respostas dos informantes, 45% deles não conheciam a didática plurilíngue antes da formação da qual participaram. Os demais afirmam que já possuíam noções sobre plurilinguismo, sem necessariamente aplicá-lo em suas aulas.

2.2.2. Resultados: a visão dos participantes sobre o contexto de ensino-aprendizagem para estudantes em deslocamentos forçados e sobre a educação plurilíngue

No questionário online de nossa investigação, os participantes que informaram ter experiência no ensino-aprendizagem para as populações de migração de crise foram indagados sobre as maiores dificuldades em ministrar aulas para este público. Entre as maiores adversidades vivenciadas por esses docentes estão sua atuação profissional frente às situações de vulnerabilidade social e econômica do alunado migrante (57,5%), a falta de materiais didáticos direcionados a estudantes de outras línguas e culturas (53,7%), a dificuldade de lidar com os traumas emocionais do alunado (43,7%) e o gerenciamento da comunicação em sala de aula em virtude das diferenças linguísticas e culturais (37,5%).

Os participantes da pesquisa também foram questionados sobre a viabilidade da implantação da didática plurilíngue na educação brasileira, visando a um melhor

acolhimento e integração de estudantes oriundos de deslocamentos forçados. Importante salientar que não houve quem julgasse a abordagem impossível na rede básica de educação. O número de informantes que acreditam que a educação plurilíngue é viável no ensino básico equivale a 82,5% e 17,5% afirmam ter dúvidas sobre a possibilidade da aplicação do plurilinguismo para esta parcela do alunado.

Também era de meu interesse compreender os entraves à aplicação da didática plurilíngue no acolhimento e integração de estudantes refugiados na educação. A maioria dos professores (69,1%) identifica o engessamento dos currículos escolares como principal limitador de espaço para uma didática baseada no plurilinguismo. Na sequência, estão a falta de apoio dos demais colegas (63,3%), o desconhecimento sobre a cultura dos estudantes (48,3%) e a dificuldade de comunicação e de apoio dos familiares do alunado e de membros das comunidades migrantes (45,8%).

Também questionei os participantes sobre que fatores facilitariam o desenvolvimento e a aplicação de uma didática plurilíngue nos espaços educacionais brasileiros. A grande maioria dos docentes indica a participação dos familiares dos estudantes e/ou de membros das comunidades migrantes nas atividades escolares (81,6%). Outro ponto mencionado é a importância do estabelecimento de parcerias das escolas com universidades e pesquisadores especialistas em plurilinguismo, no sentido de ofertar cursos de formação voltados ao acolhimento desta parcela de alunos (80,8%). Os participantes citam, ainda, materiais didáticos previamente produzidos de teor plurilíngue para que pudessem utilizá-los em suas aulas (78,3%).

2.2.3. Cruzando os dados gerados no questionário com as interações dos participantes do grupo do Paraná

Para melhor compreender como os docentes percebem o plurilinguismo e sua aplicação na educação, de modo a melhor acolher e integrar estudantes em migrações forçadas, realizo a análise do discurso das interações surgidas entre os participantes do grupo do Paraná seguindo a linha bakhtiniana. Cabe ressaltar que essa investigação não pode ser considerada como uma amostra do discurso de professores sobre plurilinguismo e ações com discentes migrantes/refugiados, mas sim como uma das amostras possíveis, visto que nosso estudo abrange professores de um único estado brasileiro e que suas realidades podem ser diversas daquelas de outros territórios da federação. Seria desejável que as análises fossem realizadas com todos os participantes, porém, as limitações desta pesquisa me impediram de assim fazê-lo.

No papel de sujeito-formadora, ao longo do minicurso procurei oportunizar momentos de diálogos acerca das temáticas apresentadas, estimulando que

os participantes falassem e permitindo que seus enunciados fossem acabados, interrompidos ou completados por outros colegas. É importante ressaltar que as análises se referem aos enunciados dos docentes, e não a orações fora de contexto. Para Bakhtin (2003), o enunciado constitui “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 287) e as palavras e orações nele proferidas possuem uma carga de significação complexa, que se relaciona com as vivências de cada sujeito.

A análise de enunciados requer, fundamentalmente, que compreendamos a noção de dialogismo. No prisma bakhtiniano, diálogo é tido como toda comunicação verbal, indo além, portanto, da interação oral entre duas ou mais pessoas. Assim, aqui os diálogos dizem respeito tanto às conversas entre os participantes como também àqueles que ocorrem internamente, na consciência de cada sujeito, sempre considerando que esses diálogos internos trazem diferentes vozes que constituem a experiência do indivíduo. E o objeto sobre o qual se dialoga “é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Dito de outro modo, a cada vez que um indivíduo fala sobre determinado assunto, revela o confronto entre essas diversas vozes que o constituem enquanto sujeito.

A transcrição dos encontros proporcionados pelo minicurso seguiu as orientações do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil. Especifico as que aparecem nas interações que analiso no presente trabalho no Quadro 2.

Quadro 2 – Normas usadas na transcrição das interações.

Ocorrência	Sinal
Entonação enfática	maiúscula
Prolongamento de vogal ou consoante	: (pequeno); :: (médio); ::: (grande)
Interrogação	?
Pausa	...

Fonte: Pretti (2005)

Tendo essas perspectivas teóricas em mente, o presente estudo procura estabelecer pontes entre as questões que emanam do questionário aplicado e os sentidos atribuídos a tais temáticas pelos docentes do grupo do Paraná, levando em conta os dados surgidos nas interações entre esses participantes. Por isso, selecionamos excertos que se conectam com os pontos levantados pelo questionário. Levando em

conta as limitações de extensão deste trabalho, analiso enunciados que versam sobre dois pontos específicos: 1) fatores que dificultam a aplicação da didática plurilíngue; 2) fatores que viabilizariam a prática plurilíngue.

Ao longo das interações com os professores paranaenses, a dificuldade de driblar o currículo escolar também foi bastante citada como um elemento que impõe um desafio diante de novas abordagens metodológicas, assim como ocorreu nas respostas ao questionário. Percebi que os docentes estavam em uma espécie de embate consigo próprios: partindo da base bakhtiniana, seus enunciados revelam vozes (próprias, dos colegas e a minha, na posição de formadora) que os incentivam a tentar novas práticas *versus* outras, que relembram as pressões sofridas em seu cotidiano profissional para dar conta dos conteúdos programados, atendendo à direção da instituição e à família do alunado. A interação que reproduzo a seguir ilustra esta situação. Ela ocorreu na segunda sessão. Falávamos sobre a importância de abrir espaços para a biografia linguística dos estudantes migrantes.

P4 - mas a dificuldade que sempre encontro é que a escola é o ambiente da língua padrão, né? da norma culta padrão... e que embora a gente faça essa abertura, sempre tem aquela coisa, né? ..não... nós temos que ensinar a norma culta padrão e que, muitas vezes, nosso livro didático não tá ensinando norma culta padrão, ele está ensinando conceitos de gramática... então, né? você tem que burlar esse livro didático que você é obrigado a usar.

P16 - se você for falar de verbo, sujeito, objeto, isso já tem bastante material pra você falar assim... ah... vamos comparar francês e português... você não precisa ensinar verbo, sujeito e objeto só em português, esses conceitos se dão... é:: em qualquer língua, né? então você poderia pegar, por exemplo, uma sentença em creole, uma sentença em espanhol ou uma sentença em uma língua indígena... que esteja presente na sala ou na comunidade e você fazer essa comparação.

É interessante reparar como P16 propõe uma solução à dúvida da colega, o que nos remete, primeiramente, à noção de conhecimentos e concepções adquiridos nas trocas com o outro. Ou seja, “a experiência verbal do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 2003, p.313-314).

Ainda sobre o mesmo quesito, no último encontro, após o preenchimento do questionário, propus uma roda de conversa com o grupo. Perguntei abertamente sobre a viabilidade da educação plurilíngue voltada ao acolhimento do alunado migrante/refugiado. Diversos participantes apontaram suas dúvidas. A resposta de P1 revela, mais uma vez, o conflito de vozes que consideram os atributos positivos do plurilinguismo, mas que também suscitam os obstáculos postos pelo próprio sistema:

P1 - eu coloquei muito assim... ah, eu não sei a viabilidade porque eu não sei até que ponto, né? nas escolas públicas, a gente vai encontrar essa abertura, né? pra um tipo de trabalho assim... e se a gente vai poder contar com outras pessoas.

A fala de P1 incentivou que outros participantes expusessem seus receios com relação à didática plurilíngue no contexto brasileiro/paranaense. Após ouvir todas as considerações, P2 se manifesta de tal maneira:

P2 - tava pensando aqui... não sei... mas talvez não seja tão:::o, tão:::o complicado assim... eu fico pensando se a gente, assim, agindo pelas brechas e...e fazendo a nossa transformação dentro da sala de aula, no sentido de... de repente deslocar essa orientação tão monolíngue, né? pra uma ideia mais de pluralidade, a gente deslocar uma ideia de falante nativo, transformar mesmo nossa visão de língua, pensando que são... múltiplos, né? que.. é algo múltiplo, que essas pessoas podem trazer seus repertórios diversos... eu acho que de repente isso já é uma atitude bem importante que...que talvez não precise assim... de materiais didáticos e de um suporte tão grande... mas a gente já vai fazendo a diferença.

Os diálogos entre os participantes (uns com os outros e consigo próprios) deixam transparecer que é no debate e nas trocas, ainda que virtuais, entre docentes que se pode construir ou encontrar alternativas à rigidez dos currículos escolares e a toda a lógica monolíngue. Ao apontar a intercompreensão como uma ferramenta que possibilita uma maior pluralidade linguística e cultural em sala de aula, por exemplo, P16 mostra um caminho possível para que educadores se contraponham ao monolingüismo imposto nesses espaços e atuem nas “pequenas oportunidades”. Ressalto que trabalhar encontrando brechas de oposição à ideologia monolíngue, também mencionado por P2, se inscreve em uma pedagogia decolonial, uma vez que essa iniciativa requer dos educadores uma certa subversão, “no sentido de reconstruirmos as nossas realidades por meio da constante libertação e emersão de colonialidades opressoras” (CADILHE e LEROY, 2020, p.258).

Retomo que, nas respostas ao questionário, a maioria dos participantes da pesquisa, inclusive aqueles do grupo do Paraná, citou a participação da família e de membros das comunidades migrantes como o principal fator capaz de viabilizar uma educação plurilíngue nas escolas brasileiras. Contudo, embora eu tenha abordado o engajamento familiar em todos os encontros do curso, essa temática surgiu entre os docentes paranaenses apenas na quarta sessão. Naquela ocasião, discutiu-se a abordagem intercultural e como os estudantes, seus familiares e outros membros das populações em deslocamentos forçados devem ser convidados a planejar e a aplicar atividades pedagógicas-culturais como experts em suas línguas e culturas. Enquanto realizavam um exercício de planejamento de atividade baseada nesta prática, as participantes P1, P17 e P19 falaram sobre como essa metodologia pode aproximar a escola dos indivíduos migrantes/refugiados:

P19 - fico pensando que essas atividades de folclore, de feira gastronômica, por exemplo... dá pra gente aproximar a escola e a comunidade... e conhecer essa comunidade que a gente não TEM a oportunidade de conhecer e trabalhar junto.

Realizando a mesma atividade, P15 e P16 falaram sobre a importância de mobilizar os familiares do alunado de outras nacionalidades para o planejamento das atividades:

P16- eu acho que não é tão difícil trazer o aspecto intercultural... você pode conversar com a criança antes pra ver se ela conhece alguma coisa, né?

P15 - é... é pra uma sala super pluricultural, né? aí a gente tem que fazer as pesquisas também, né?

P16 - acho que antes de realizar a tarefa, você pode dar uma é... pesquisada com a criança ou a família e ver se ela tem essa familiaridade, né?

P15 - hum... com certeza, é como você falou, é mais trabalhoso do que difícil... tem que buscar fontes fidedignas para levar as boas informações.

Observando sobretudo a interação entre P15 e P16, na qual a atuação da família me parece estar mais vinculada ao sentido de apoio do que ao de protagonismo, questiono-me se os professores de fato entendem como necessária a participação da comunidade migrante/refugiada em seu espaço de atuação profissional (descentralizando-o, portanto, do foco da detenção do saber). Ou se estamos diante de um eco do discurso (BAKHTIN, 2003) no qual, após ouvirem a formadora reiterar quão importante é este fator para o acolhimento e integração do alunado em deslocamento forçado, os participantes passaram também a considerá-lo. De todo modo, se este for o caso, julgo como um ganho na formação dos docentes em questão. Atuar em conjunto em sua prática pedagógica com outros indivíduos, que não são necessariamente professores, diz respeito às dimensões ética e profissional propostas por Matthey e Simon (2009) anteriormente mencionadas: por meio da alteridade, o educador se abre ao outro e aos seus saberes para que se encontrem maneiras outras de mediar culturas e compartilhar conhecimentos.

Nota-se, ainda, que o viés decolonial entra em cena, na medida em que se contempla uma possível mudança na formação docente tradicional, que prescreve uma série de habilidades sobre como ensinar, independentemente das origens e trajetórias dos sujeitos. Percebe-se que educadores estão atentos e receptivos a uma formação e atuação que privilegie “saberes advindos das necessidades, dos interesses e desejos locais de produção de conhecimento para a educação linguística” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p.14).

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, argumentei sobre a necessidade de aportar uma perspectiva plurilíngua e decolonial à formação de professores para o acolhimento de estudantes em deslocamentos forçados, no sentido de propor aos educadores do ensino básico brasileiro um preparo que percorra um caminho oposto ao do monolinguismo das

escolas, legitimado por uma colonialidade linguística. Como apontam Matthey e Simon (2009) o contraponto à ideologia monolíngue característica das escolas brasileiras está (entre outras esferas) em uma formação docente que os moldam para atitudes de aceitação, tolerância, interesse e afeto pelo alunado migrante/refugiado. Uma formação capaz de dar espaço aos repertórios linguísticos, culturais e epistêmicos desses alunos nas salas de aula. Contudo, a mobilização de línguas, culturas e saberes subalternizados deve ultrapassar a mera tolerância à diversidade. Com base em Walsh (2002; 2009; 2013), defendo uma educação plurilíngue enraizada em uma pedagogia decolonial de modo a promover uma interculturalidade crítica, na qual professores e outros profissionais da escola, alunos e seus familiares e a comunidade ao redor possam produzir uma construção coletiva sobre novos olhares e novos entendimentos sobre si próprios e sobre o outro, por meio do intercâmbio entre línguas (que jamais é livre de conflitos) e de outras maneiras de ensinar e aprender.

Os resultados e as análises da pesquisa realizada com docentes participantes do minicurso Formação de Professores para Acolhimento e Integração de Estudantes Migrantes/Refugiados me permitem afirmar que os educadores de modo geral, apesar da polifonia que os remete aos muros erguidos pela lógica monolíngue nas instituições de ensino brasileira, buscam alternativas que facilitem seu cotidiano profissional no que tange ao acolhimento do alunado de outras nacionalidades. Além disso, os dados gerados ao longo deste estudo me conduzem a sugerir alguns princípios orientadores de uma formação docente plurilíngue e decolonial, que sintetizo a seguir.

A primeira premissa é a necessidade de um preparo de professores que atuem como atores sociais plurilíngues (MATTHEY e SIMON, 2009), inicialmente para fazê-los abandonar o mito de um Brasil monolíngue e descobrir seu próprio plurilinguismo e também o de seus estudantes, sejam nativos ou de outras nacionalidades. O despertar para a constituição plurilíngue pode ser facilitado pelo uso de diversas ferramentas metodológicas, tais como as abordagens plurais (CANDELIER, 2008), com reflexos não apenas no alunado migrante/refugiado, mas em toda a comunidade escolar e em seu entorno. Com esta atuação, espera-se o que Perea e Piccardi (2009) chamam de “efeito cascata”: o educador se torna consciente de seu plurilinguismo e adequa suas práticas didáticas. Consequentemente, os alunos passam a melhor compreender seus próprios repertórios linguísticos e culturais, e de que modo as interações podem ocorrer por meio deles. Finalmente, o docente se transforma em um dos agentes de acolhimento de crianças e jovens em situação de migração/refúgio, acompanhando-os na (re)construção de sua identidade cultural.

O segundo princípio se refere à importância de incentivar os educadores a agirem nas fendas da colonialidade (WALSH, 2013). Há um projeto de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) nas diretrizes educacionais brasileiras, que força

o português brasileiro como único idioma aceito nas práticas escolares, o que desestimula o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a utilização de outros idiomas nos ambientes da escola, sobretudo aqueles advindos dos fluxos migratórios. Como salientaram os participantes do estudo aqui apresentado, esse cenário ergue uma série de barreiras que dificultam aos educadores agirem sob a ótica do plurilinguismo: o engessamento dos currículos escolares, a falta de apoio da instituição de ensino, a inexistência de materiais didáticos plurilíngues, entre outras. Todavia, encontrar brechas nesse sistema significa desconstruir a ótica monolíngue na qual estamos todos inseridos e, assim, ter condutas de afeto e de interesse pelo alunado migrante/refugiado. Significa, ainda, saber encontrar oportunidades para que esses sujeitos utilizem suas línguas, culturas e saberes, em ações de insurgência contra a lógica monolíngue e colonial.

Finalmente, o terceiro princípio para uma formação de professores que visa o acolhimento de crianças e jovens em deslocamentos forçados num prisma plurilíngue e decolonial diz respeito ao desenvolvimento de um modo de ensinar-aprender outro, em que o educador não é o único detentor do saber. A grande maioria dos participantes do estudo que apresentei neste trabalho aponta a participação dos familiares e de outros indivíduos da comunidade migrante como fator crucial para a viabilização de uma educação plurilíngue. No entanto, é preciso esclarecer como se dá o engajamento desses sujeitos à vivência escolar. Não se trata apenas de chamar o aluno ou um parente dele para sanar dúvidas linguísticas ou para que ele liste elementos folclóricos de seu país de origem (embora essas também sejam ações desejáveis no planejamento de atividades escolares). Essa nova maneira de ensinar-aprender requer que estudantes migrantes, sua família e outras pessoas dessas comunidades sejam protagonistas nos ambientes educacionais, trazendo para o cotidiano desses espaços suas línguas, culturas e conhecimentos – e construindo outros, juntamente com os demais membros da escola e da sociedade, baseados nas vivências, e não apenas nos livros didáticos.

Evidentemente a transformação da formação docente, de tal modo que possa desenvolver atitudes plurilíngues e decoloniais, está permeada de desafios. Contudo, como defende Freire (2005), atravessar as fronteiras na busca por uma educação libertadora, que livre as populações migrantes/refugiadas das amarras da subalternização de suas línguas, culturas, epistemologias e de seu próprio ser, começa com um primeiro passo. Pode parecer utópico ou por demais esperançoso, mas é preciso acreditar que o início das mudanças está sempre nos primeiros pequenos fazeres.

Referências bibliográficas

- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BLANFORD, M.; BROSSEAU, M.C.; CHU LAU, S.M.; LE RISBÉE, M.; MAEGERLEIN, E. Une approche plurilingue pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire chez les cégépiens allophones. In: *Correspondance*, Québec, vol. 25, n° 2, 2019. Disponível em: <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/une-approche-plurilingue-pour-favoriser-l-apprentissage-du-vocabulaire-chez-les-cegepiens-allophones/>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- BYRAM, T. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CADILHE, A.J.; LEROY, H.R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existência. In: *Calidoscópico*, v. 18, n.18, p. 250-270, 2018.
- CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 5, n.1, p.65-90, 2008.
- _____. *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Evlang: bilan d'une innovation européenne. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2003, 384 p. (Pratiques pédagogiques).
- CÂNDIDO, M.D.; SANTOS, C.; MAMANI, S.M. Políticas linguísticas para línguas adicionais na BNCC: contribuições para a formação de professores. In: MARTINEZ, J.Z.; CANATO-BEATO, A.P.; FERNANDES, A.C. (orgs.). *Revista X. Dossiê temático: Políticas Linguísticas oficiais e oficiosas: da BNCC ao Escola sem Partido*, v.15, n.5, 2020, p.101-122.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des langues vivantes, 2001
- CUMMINS, J. Language Awareness and Academic Achievement Among Migrant Students. In: C. BALSIGER et al. (orgs.). *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan, 2012, 457 p.
- CURSINO, C.A. Formação de professores numa perspectiva plurilingue para o acolhimento linguístico de migrantes/refugiados. In: *Calidoscópico*, v.18 n.2, p. 415-434, 2020. Consultar <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09> Acesso em: 21 jul. 2021.
- DINIZ, L.R.A.; NEVES, A.O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (orgs), *Revista X. Dossiê especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co) construindo sentidos a partir das margens*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v 13, n 1, 2018, p.87-110.
- ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FERREIRA, T.; MELO-PFEIFER, S. Desenvolvimento da competência plurilingue: quebrar o *habitus* monolíngue em manuais de língua. In: SÁ, M.H.A.; PINHO, A.S. (orgs.). *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro, UA Editora, 2015, p. 133-156.
- FONSECA, J.J.S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.
- GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. (eds.). *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, p. 217-242.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M.C. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas : Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFUGUEL (orgs.). **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Apresentação. Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p.13-20.
- MATTHEY, M.; SIMON, D.L. Altérité et formation des enseignants: nouvelles perspectives. In: **Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues**, n° 39, vol. 1, p.5-19, 2009.
- MELO-PFEIFER, S. The multilingual turn in foreign language education. Facts and fallacies. In: BONNET, A.; SIEMUND, P. **Foreign Language Education in Multilingual Classrooms**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2018, p. 192-211. (Hamburg Studies on Linguistic Diversity).
- MIGNOLO, W.D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFUGUEL (orgs.). **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.25-46.
- PEREA, E.C.; PICCARDO, E. Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. In: **Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues**, n° 39, vol. 1, p. 20-41, 2009.
- PRETI, D. **O discurso oral culto**. 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B.S. SANTOS; M.P. MENESES (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina. AS, 2009, p. 23-72.
- SHOHAMY, E. G.; WAKSMAN, S. Talking back to the Tel Aviv Centennial: LL responses to top-down agendas. In: HÉLOT, Ch.; BARNI, M.; JANSSENS R.; BAGNA, C. (eds.). **Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change**. Bern: Peter Lang, 2012, p. 109-125.
- SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica – Unidade 2. In: GERHARDT, T.E.; CÓRDOVA, F.P. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.
- UNIBANCO. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. São Paulo: 2008. Acesso em: 27 ago 2020.
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSINER FOR REFUGEES. *Coming Together for Refugees Education*. Education Report 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5f4f9a2b4>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- WALSH, C. Introducción – lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: C. WALSH (org.). **Tomo I: pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)viver**. Quito: Ediciones Abya-Yala2013, p. 23-68. (Serie Pensamento Decolonial)
- _____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-vive. In: CANDAU, V. M. et al (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.
- _____. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: WALSH, C.; SCHWY, F.; CASTRO-GOMÉS, S. (eds.). **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Universad Simón Bolívar, 2002, p. 17-44.
- WOKUSCH, S. Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. In: **Babylonia** (1), 2008, p. 12-14.



CAPÍTULO 4

Josefina Plá, a impossível ausente, lê os brasileiros: ensaio, crítica e tradução


Daiane Pereira Rodrigues

Josefina Plá, a impossível ausente, lê os brasileiros: ensaio, crítica e tradução

Daiane Pereira Rodrigues¹

*...Cómo acercarme a ella.
Cómo alejarla, a esa imposible ausente
que me quita la vida
con su imposible muerte.
Cómo alejarla, si su muerte misma
es el camino que hasta mí le quede.
Cómo acercarme a ella,
sin perderla y perderme*

Josefina Plá



Resumo: Se por um lado a crítica chilena Ana Pizarro lembra a distância literária entre Brasil e Hispano-América devido à ausência de traduções, por outro lado, Vamireh Chacon discorre sobre a proximidade entre os países latino-americanos, gerada pela produção de ensaios. Este trabalho se coloca no meio dessa discussão para revelar as relações entre Paraguai e Brasil ocorridas na década de 1950, com a publicação de ensaios de Josefina Plá sobre literatura brasileira no jornal **La Tribuna** de Assunção. Em um primeiro momento, apresento uma contextualização da autora na literatura paraguaia; posteriormente, faço uma análise geral dos textos da série “Interpretando al Brasil”, publicados entre 1952 e 1953, destacando a importância desses ensaios para o entendimento da vanguarda paraguaia e as escolhas estéticas e ideológicas de Josefina Plá; e, finalmente, analiso os textos sobre poesia sob o ponto de vista dos estudos feministas de tradução, visando repensar o arquivo literário latino-americano a partir da publicação de mulheres tradutoras. Demonstra-se a relevância das contribuições de Josefina Plá tanto à crítica de tradução, como à crítica literária latino-americana.

Palavras-chave: Josefina Plá, estudos feministas de tradução, ensaio latino-americano, crítica literária.

¹ Tradutora e professora de português e espanhol. Doutoranda em Literatura na Universidade Federal do Paraná na linha de Alteridade, mobilidade e tradução. É uma das organizadoras da coletânea **Travessias: vozes da literatura paraguaia** (2018) e autora dos livros **La imposible ausente: biografía de Josefina Plá** (Prêmio Fundação Maria Paula de Ruiz Martínez (2020)), **Vassoura mágica** (2016), **La pequeña Nita** (2014), entre outros. O resumo de sua dissertação de mestrado obteve menção no Prêmio de estudos filológicos da Academia Paraguaya de la Lengua Española.

Introdução

Na conferência de encerramento do VII Congresso de Hispanistas (Salvador, Bahia, 2012), Ana Pizarro² falou do pouco acesso que teve à literatura brasileira durante a infância e juventude. A crítica chilena fez uma emotiva narração das lembranças de leituras de Monteiro Lobato e Jorge Amado e destacou a distância entre Brasil e os países hispano-americanos devido à ausência de traduções. Por outro lado, Vamireh Chacon (2010) mostra que houve um importante diálogo entre nossos países no campo do ensaio, desde José Inácio de Abreu e Lima, único brasileiro no exército de Bolívar no século XIX, até os dias de hoje. Chacon faz um breve histórico introdutório das relações entre o Brasil e os países hispânicos, passando por obras como **Relação de uma viagem à Venezuela, Nova Granada e Equador**, publicado em 1866 por Miguel Maria Lisboa, até o livro **Nótulas de literatura espanhola para brasileiros**, de 1962, de autoria de Blasco Ibáñez e Salvador Rueda. Porém, chama atenção na breve resenha de Chacon a ausência quase total de mulheres ensaístas que analisaram a cultura brasileira na Hispano-América ou que analisaram a cultura de algum país latino-americano no Brasil. São mencionadas Nélide Piñon e Bella Josef, mas a análise do brasileiro se concentra nos clássicos Sarmiento, Martínez Estrada, Jorge Luis Borges, Gilberto Freyre, entre outros. Fica o questionamento sobre outras mulheres ensaístas³.

Do mesmo modo, também é difícil encontrar literatura paraguaia ou sobre o Paraguai no Brasil. O país é um vizinho um tanto desconhecido para os brasileiros. Aquele vizinho que sabemos que está ali, a que até damos “bom dia”, mas que na verdade desconhecemos completamente. De vez em quando reparamos na sujeira do seu quintal, com notícias sobre tráfico e contrabando, e só. No âmbito da literatura não podemos negar a importância de Augusto Roa Bastos⁴, mas mesmo entre os pesquisadores de literatura hispânica, o Paraguai permanece muitas vezes inacessível. A versão brasileira de **Yo, el Supremo** (1974) foi publicada há mais de cinquenta anos e já não se tem notícias dela; publicou-se o romance **O inverno de Gunter** (2011) de Juan Manuel Marcos⁵ e também foram publicadas as poesias do mesmo autor sob o título de **Hazme un sitio a tu lado** (2016), além do livro **Travessias: vozes da**

2 Ana Pizarro (Concepción, Chile, 1941), doutora em Letras pela Universidade de Paris, é professora e pesquisadora de literatura e cultura latino-americanas na Universidade de Santiago do Chile. Organizou os três volumes de **América Latina: palavra, literatura e cultura** (1993—1995), editado pelo Memorial da América Latina e a Editora da Unicamp.

3 No Paraguai alguns nomes importantes do ensaio, além de Josefina Plá, são Serafina Dávalos, Maribel Barreto, Teresa Méndez-Faith, René Ferrer, entre outras.

4 Augusto Roa Bastos (Assunção, 1917–2005) é considerado o maior escritor da literatura paraguaia. Também foi jornalista e roteirista de cinema. Produziu a maior parte de sua obra no exílio. Ganhou o Prêmio Cervantes em 1989. Algumas de suas principais obras são, além de **Yo, el Supremo** (1976), **Hijo de hombre** (1975) e **El fiscal** (1993).

5 Juan Manuel Marcos (Assunção, 1950) é narrador, poeta, ensaísta e crítico literário. É considerado uma das figuras importantes da geração de 1970 na poesia paraguaia. Durante a ditadura de Stroessner viveu nos Estados Unidos, onde foi professor nas universidades de Oklahoma e Califórnia. Em 1989 retornou ao Paraguai e fundou a Universidad del Norte, na qual é professor e reitor.

literatura paraguaia (2017), com uma seleção de vários autores – mas se tratam de iniciativas privadas isoladas, que não garantem uma verdadeira interlocução entre os dois países.

Nesse contexto de pouco diálogo entre Paraguai e Brasil, Josefina Plá, uma das principais intelectuais do Paraguai do século XX, aparece como um nome indispensável para os estudos das relações entre Brasil e América Hispânica. A autora, que foi uma das protagonistas dos grupos de vanguarda no país vizinho, escreveu nos anos 1950 uma série de ensaios sobre literatura e outras artes do Brasil – como arquitetura, música e dança – que merecem ser destacadas. Tornar acessíveis esses textos foi um dos meus objetivos em **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira** (2018), cuja pesquisa continua a ser desenvolvida no doutorado em Letras na Universidade Federal do Paraná. No meu percurso como pesquisadora-bolsista da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina⁶, no âmbito do projeto Tradução de Mulheres na América Latina, foram selecionados para tradução textos de Josefina Plá sobre a poesia brasileira. A partir desse trabalho de tradução, o presente artigo apresenta um estudo sobre Josefina Plá e a literatura brasileira, com o qual concluí minhas atividades na referida cátedra.

O artigo divide-se em três partes: primeiramente se dá a conhecer a produção da autora no contexto da cultura paraguaia; depois são analisados alguns textos que formam parte do corpus de ensaios sobre o Brasil (PEREIRA RODRIGUES, 2018) para dar uma ideia geral de todo o conteúdo da série; e, finalmente, especificam-se os textos sobre poesia, cuja tradução foi realizada durante o período de pesquisa, enfocando as afinidades literárias e o trabalho de tradução de Josefina Plá.

1. Josefina Plá e a literatura paraguaia

Josefina Plá nasceu na Isla de Lobos, Espanha, em 1903, e cresceu entre livros da biblioteca da família e brincadeiras nas areias das praias em que trabalhou seu pai faroleiro. A profissão do pai fez com que ela crescesse sem arraigo, entre uma ilha e outra, e também um pouco solitária, até o nascimento dos irmãos. Por essa mesma razão ela fez seus estudos escolares de forma livre, sem frequentar escolas. Assim, aprendeu a ser autodidata e na adolescência já havia lido autores como Victor Hugo, Flaubert, Júlio Verne, entre outros. Em 1924, conheceu, em Villajoyosa, o artista paraguaio Andrés Campos Cervera e as coincidências de interesses artísticos e literários foram imediatas. Dois anos depois, Josefina se casa com Campos Cervera e vai morar no Paraguai, primeiro em uma quinta no interior e depois em Assunção, onde viveu até sua morte em 1999. Desde o momento de sua chegada ao país, Plá colaborou com os principais jornais, como jornalista, poeta e gravurista.

⁶ Trata-se de um programa de estudos coordenado pelo Memorial da América Latina, do qual fazem parte USP, Unicamp e Unesp. Ele recebeu a chancela da Unesco e faz parte da Rede UNITWIN (University Education Twinning and Networking Scheme).

Também aprendeu com o marido a técnica de cerâmica e o trabalho conjunto do casal resultou em uma série de peças com motivos indígenas e populares. Mais tarde, com Laterza Parodi, também seria uma muralista importante, ilustrando edifícios públicos e privados, como o prédio do Instituto de Previdência Social e o Teatro Municipal de Assunção.

Em 1934 Josefina e o marido retornam à Espanha para se especializarem na técnica de cerâmica em Manises. Nesse período a artista continuou colaborando com jornais e revistas paraguaios, com poemas, ensaios e outros textos literários. Mas, infelizmente, em 1938, Josefina voltaria sozinha da viagem, devido à morte do marido durante a Guerra Civil Espanhola, no ano anterior. Viúva, em um país estrangeiro, ela começa um arraigado trabalho intelectual que, segundo Fernández (2015), é uma tentativa de adaptação e uma busca para estabelecer espaço e identidade próprios em meio a uma realidade estrangeira e mestiça, com predominância da cultura hispano-paraguaia e indígena guarani. A partir de então Plá começa uma profícua pesquisa sobre o Paraguai e suas manifestações culturais. São conhecidos seus trabalhos nos campos dos estudos sociais, históricos e críticos da arte – deste último é considerada precursora, sendo quem fundou a seção paraguaia da AICA (Associação Internacional de Críticos de Arte). Algumas de suas obras de crítica são: **El grabado en el Paraguay** (1962), **Apuntes para una historia de la cultura paraguaya** (1967), **Crónicas del Paraguay** (1968), **Las artesanías en el Paraguay** (1969), **Literatura paraguaya del siglo XX** (1972), **Hermano negro: la esclavitud en el Paraguay** (1972), **El barroco hispano-guaraní** (1975), **Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay** (em coautoria com Bartomeu Meliá, 1975), **El espíritu del fuego: biografía de Julián de la Herrería** (1977), **Espanoles en la cultura del Paraguay** (1983), **Cuatro siglos de teatro en Paraguay** (1990), e **Italianos en Paraguay** (2016)⁷. A maioria dessas obras ganhou vida primeiro nas páginas dos jornais para depois ser publicada em forma de livro. Plá também teve vasta produção literária em conto, poesia e teatro, publicada em vários volumes desde a década de trinta. Seu primeiro poemário, **El precio de los sueños**, é publicado em 1934) e seu primeiro livro de contos, **La mano en la tierra**, em 1954. Sua produção literária é contínua até a década de noventa, em que lança **De la imposible ausente** (1996). Hoje é possível encontrar exemplares que reúnem os diversos títulos de sua produção poética, narrativa e dramática: **Cuentos completos** (2015), em dois volumes; **Poesía completa** (1996) e **Teatro escogido** (1996), todos organizados pelo crítico Miguel Ángel Fernández⁸.

Além de ter sido a primeira mulher diretora de redação em um jornal e fundadora de áreas como a já mencionada crítica de arte⁹, Josefina foi uma das figuras importantes

⁷ É possível que o manuscrito seja da década de 1960, ainda que só tenha sido publicado postumamente.

⁸ Miguel Ángel Fernández (Assunção, 1938) é poeta e crítico literário, professor na Universidade Nacional de Assunção. Autor de **Litterae** (1996) e vários artigos sobre literatura paraguaia, é conhecido por ter organizado edições das obras completas de autores como Augusto Roa Bastos, Josefina Plá, Hérib Campos Cervera e principalmente Rafael Barrett.

⁹ Sobre as primícias de Josefina Plá e outros dados biográficos ver Pereira Rodrigues (2020-21).

dos processos de renovação da literatura e das artes a partir dos anos 1940. É nessa época que ela, junto com o sobrinho Hérib Campos Cervera¹⁰, inicia um processo consciente de renovação das estéticas literárias, fomentando a poesia nova; e também estende suas inquietações de modernidade às artes plásticas, gerando movimentos como o Grupo Vy'a Raity, na literatura, e Grupo Arte Nuevo, nas artes. O contato com essas novas tendências será muito importante para poetas como Augusto Roa Bastos, que considerava Josefina Plá sua *maestra*. No entanto, a crítica literária paraguaia possui muitas divergências ao abordar o tema dos movimentos renovadores da poesia do país. Se por um lado alguns afirmam uma vanguarda tardia ou até mesmo ausência de vanguarda (WEY, 1951; LANGA PIZARRO, 2011; PEIRÓ BARCO, 2011), por outro, autores como Fernández (2009 e 2010) preferem falar em pós-vanguardismo. Além da tentativa de insistir em uma análise que pretende comparar o processo latino-americano com o europeu, algo sempre recorrente nos nossos estudos literários, conforme menciona Raúl Antelo (1986), essa divergência parece existir porque pouca atenção se deu à produção ensaística de Josefina Plá. Acredito que a análise que uma das líderes dos movimentos de renovação faz de outros escritores como Mário de Andrade pode ser bastante elucidativa para entender o processo literário paraguaio, já que Plá é uma de suas protagonistas¹¹. Vejamos a partir de agora o conteúdo desses ensaios.

2. Josefina Plá lê os brasileiros

Anteriormente mencionei o distanciamento cultural que há entre Paraguai e Brasil como parte da problemática de distanciamento entre Brasil e América Hispânica em geral. Se pensamos na presença do Brasil no Paraguai, também é pequena a divulgação da nossa literatura para além da Ponte da Amizade. Apesar da diplomacia cultural que o Centro de Estudos Brasileiros em Assunção mantém há várias décadas, a divulgação de literatura brasileira não tem contado com edições que circulam para além desse âmbito. Mesmo com os editais de tradução da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro não há publicação de literatura brasileira no Paraguai, talvez pela pouca importância do mercado editorial paraguaio no âmbito internacional. O que há nas livrarias paraguaias são edições de Paulo Coelho e José Mauro Vasconcelos¹²; nem mesmo traduções de Jorge Amado são facilmente encontradas, como ocorre na Argentina e outros países latino-americanos. Nem sempre foi assim: na década de 1950 circulou em **La Tribuna**, o principal jornal de Assunção na época, toda uma série de artigos sobre literatura e cultura brasileiras. Essa série intitulada “Interpretando al Brasil”, assinada por Josefina Plá, embora não apresentasse traduções de obras

10 Hérib Campos Cervera (Assunção, 1905 – Buenos Aires, 1953) poeta da geração de 1940, exilado durante o governo do General Higinio Morínigo, escreveu um dos poemas sobre desterro mais citados da literatura paraguaia: “Un puñado de tierra” (*Poesías completas y otros textos*, 1996).

11 Sobre a vanguarda paraguaia, ver Pereira Rodrigues (2018), capítulo 3.

12 José Mauro de Vasconcelos (Rio de Janeiro, 1920–1984), autor de *Meu pé de laranja lima* (1968).

completas, ajudou a difundir nossa literatura no país vizinho e deu a conhecer algumas edições de traduções disponíveis na época. Esses textos apresentam um extenso panorama de nossa literatura, incluindo traduções, ora feitas pela própria Josefina, ora tomadas da edição uruguaia de Gastón Figueira¹³ ou outros tradutores. Em mais de um ano de colaboração de Plá com o jornal, com estudos sobre a literatura e a cultura do Brasil, a série abordou três grandes campos temáticos: literatura, arquitetura religiosa e danças populares. Os textos sobre literatura se dividiram em três blocos: o primeiro leva o subtítulo de “Brasil, avanzada y esperanza” e consiste em dois textos introdutórios que enfocam principalmente a obra de Gilberto Freyre, justificando o título da série; o segundo enfoca a poesia em doze artigos, cujos títulos variam entre “El Brasil y sus poetas”, “La poesía brasileña” e “Poetas brasileños”; e o terceiro bloco, “La novela brasileña”, forma um conjunto de onze textos sobre o romance. No total, Josefina Plá escreveu 25 ensaios sobre literatura¹⁴, conforme o quadro abaixo:

Tabela 1 - Temas e títulos da série “Interpretando al Brasil”

“Interpretando al Brasil”	
Temas	Títulos
Gilberto Freyre (introdução)	Brasil, avanzada y esperanza (1 e 2)
Poesia brasileira	Brasil y sus poetas (1 a 3) La poesía brasileña 4 Poetas brasileños (5 a 12)
Romance brasileiro	La novela brasileña (1 a 11)

Elaboração própria.

Em um dos primeiros textos da série – duas décadas antes da publicação de *Yo, el Supremo*, que daria o prêmio Cervantes a Roa Bastos – Josefina Plá comenta a distância entre Brasil e a Hispano-América em geral, principalmente o Paraguai, distância que, em alguma medida, infelizmente permanece mais de sessenta anos depois:

De ese enorme volumen lírico, que no lo es solo en sus dimensiones materiales, sino también

13 Gastón Figueira (Montevideu, Uruguai, 1905-1998) poeta, ensaísta, tradutor. Autor de *Las baladas* (1930), *Ciudad de ágata y de sol* (1956), *Poesía brasileña contemporánea* (1947) e de outras antologias de poetas brasileiros publicadas no Uruguai.

14 Todos esses artigos estão resgatados em trabalho anterior (PEREIRA RODRIGUES, 2018). Já os textos sobre arquitetura e dança estão sendo recuperados em minha atual pesquisa, cujo objetivo principal é pensar as relações e redes literárias latino-americanas a partir do trabalho de Josefina Plá sobre o Brasil.

en sus valores humanos y estéticos, solo una parte relativamente pequeña es conocida en el exterior. Tomemos por ejemplo al Paraguay. Fuera el ensayo de aproximación que con sus traducciones, tan finas, hizo de Olavo Bilac el delicado poeta Alejandro Guanes, ¿qué se ha hecho en los últimos treinta años por acercarse a ese gran hecho espiritual que es la poesía brasileña? (PLÁ: “Brasil y sus poetas 1”, 1952)

Hoje em dia, fazemos o mesmo questionamento em relação ao caminho inverso, da literatura paraguaia no Brasil. A língua, segundo Plá, não deve ser um impedimento, porque “*la valla del idioma se torna débil cuando se alienta un sincero entusiasmo por acercarse a oír la rica música de imágenes y emociones en la fiesta lírica de ese magnífico país*” (PLÁ: “Brasil y sus poetas 1”, 1952).

Vale ressaltar que, à época em que Josefina Plá escreveu seus ensaios, a presença do Brasil no Paraguai havia sido intensificada, como aponta Margarita Nepomuceno (2010). Ela destaca a forte política diplomática cultural brasileira no país vizinho na década de 1950, o que gerou grandes contribuições binacionais. É nesse período que o artista Lívio Abramo¹⁵ começa a colaborar com cursos de história da arte e técnicas artísticas, formando toda uma geração de artistas paraguaios. Outros nomes importantes de brasileiros que estiveram no Paraguai naquela época são: o artista carioca Augusto Rodrigues, que criou a Escolinha de Arte no Paraguai; o historiador Guy de Holanda, que foi importante na criação da Faculdade de Humanidades, atual Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção; o cientista social e folclorista Paulo de Carvalho Neto; o arquiteto Fernando Saturnino de Britto; o crítico e historiador da literatura Walter Wey, que publicou **Poesía Paraguaya: historia de una incógnita** (1951), livro que segue sendo referência para os estudos literários do país; o educador Lourenço Filho, um dos criadores do Colégio Experimental Paraguai-Brasil, ainda hoje um dos melhores do país; o historiador Ary da Mata; Edson Motta, um dos maiores nomes da restauração no Brasil; o professor de filosofia e médico Álvaro Pinheiro Pinto, que criou a cátedra de fisiologia na Universidade do Paraguai (hoje, Universidade Nacional de Assunção); a musicista Esther Motta Carvalho, aluna recomendada por Villa Lobos para ministrar aulas de piano no país vizinho, entre outros. De acordo com Nepomuceno, o Brasil também investiu fortemente na comunicação de massas, com programas de rádio, televisão e matérias nos principais jornais do Paraguai. Não se pode comprovar relação entre o investimento cultural da Embaixada do Brasil no país e os ensaios de Josefina Plá; mas há alguns indícios, apresentados em Pereira Rodrigues (2018), como o fato de a principal referência de Plá para elaboração de sua crítica, o livro de Gastón Figueira, estar em sua biblioteca com o carimbo do Centro de Estudos Brasileiros, pertencente à Embaixada do Brasil no Paraguai. O que se sabe com certeza é que Josefina Plá viveu de sua pluma e que nos anos 1950 já era uma autoridade na crítica de literatura e de arte – com certeza um nome de peso para qualquer política de investimento em difusão cultural.

¹⁵ Lívio Abramo (São Paulo, 1903 – Assunção, 1992) pintor, gravurista, desenhista, é um dos introdutores da gravura moderna no Brasil. Na década de 1950 foi enviado em missão de diplomacia cultural para o Paraguai, onde viveu mais de trinta anos, formando várias gerações de artistas.

Publicados em jornal de grande circulação, é importante considerar que os textos de Plá pertencem ao gênero ensaio e devem ser lidos dentro da tradição do ensaio latino-americano. Embora se tenha excluído o ensaio dos estudos literários, hoje em dia há maior consenso sobre sua inclusão. Desde o uso do termo por Montaigne, ao longo dos anos o ensaio vem sendo considerado gênero literário, rompendo a classificação tradicional. Oviedo (1991) usa os sintagmas “camaleônico” e “híbrido” para caracterizar o ensaio, devido à ausência de uma forma estabelecida e a presença simultânea de análise e intuição, exposição e metáforas, objetividade e subjetividade. Max Bense (2004) afirma que “*el ensayo radica entre la poesía y la prosa, entre la creación y la tendencia, entre el estadio estético y el ético [...] ofrece una confinada, una realidad concreta autoexpresiva, así es él mismo una realidad literaria*”. Josefina Plá parece reivindicar essa característica do ensaio ao falar da importância de buscar um terreno que ela considera não muito visitado pelos pensadores, “*el terreno del intuitivo –por lo tanto, seguro– en que la historia como aspiración deviene simplemente espiritual integración humana*”. (PLÁ, 1952. “Brasil, avanzada y esperanza 2”).

Mas quando o ensaio toma como tema a própria literatura, tornando-se metatexto, como no caso desses ensaios de Josefina Plá, geralmente o derivamos ao terreno da crítica, despojando-o do estatuto literário. Mais do que discorrer sobre as diferenças entre teoria e crítica, e entre ensaio e crítica, o importante é destacar que os textos de Plá, seja pelas características do suporte jornalístico, seja pela reivindicação da autora, formam um conjunto significativo do que convencionamos chamar de *ensaio* e apresentam suas características genéricas, conforme os termos de Oviedo (1991) ou Bense (2004). Plá apresenta dados objetivos e rigor na análise ao mesmo tempo em que destaca aspectos tão singulares e subjetivos, polissêmicos – como no uso de metáforas e comparações sinestésicas – que mais que dizer algo sobre a literatura brasileira, acrescentam beleza ao texto jornalístico, dando uma mostra de seu estilo literário.

Esses ensaios de Plá sobre literatura brasileira parecem ter o objetivo de dar a conhecer a literatura do país oferecendo um grande número de autores e obras, sem desvinculá-los de seu contexto histórico. A autora faz uma abordagem historiográfica, partindo de Gilberto Freyre para estabelecer as singularidades do Brasil, mas mantendo uma linha cronológica do Romantismo até seus contemporâneos. A lista de autores citados e analisados por Plá é bastante ampla, entre os quais estão: Gilberto Freyre, Gregório de Matos, Botelho de Oliveira, Basílio da Gama, Santa Rita Durão, Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Junqueira Freire, Casimiro de Abreu, Martins Penna, Fagundes Varela, Álvares de Azevedo, Franco de Sá, Afrânio Peixoto, Machado de Assis, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira, Cruz e Souza, Mario Pederneiras, Bernardino da Costa Lopes, Alphonsus de Guimaraens, Graça Aranha, Jorge de Lima, Rosalina Coelho Lisboa, Lídia Besouchet, Newton Freitas, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Augusto Frederico Schmidt, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Oswald de Andrade, Gilka Machado, Júlia Lopes de Almeida,

Ronald de Carvalho, José de Alencar, Visconde de Taunay, Couto de Magalhães, Franklin Távora, Rachel de Queiroz, José Américo de Almeida, José Lins do Rêgo, Jorge Amado, Amando Fontes, Graciliano Ramos, Cordeiro de Andrade, Marques Rebelo, Monteiro Lobato, Manuel Antônio de Almeida, Raul Pompeia, Euclides da Cunha, Aluísio Azevedo e Érico Veríssimo.

Vale observar que, nos dois textos em que menciona Gilberto Freyre, Josefina Plá analisa o contexto latino-americano com uma perspectiva crítica sobre os processos de colonização, ainda que reconheça sua importância para a constituição do que significa ser americano. Plá aborda principalmente a mestiçagem, desmistifica a ideia de europeu como raça pura e, embora pareça minimizar a violência da colonização e da escravidão, eleva as figuras do negro e do indígena, já que seu objetivo naquele momento, à luz das teorias da época, parece ser reivindicar a figura do mestiço como fundamental para o desenvolvimento cultural do Brasil e, conseqüentemente, de toda Ibero-América, o que está diretamente ligado à estética da autora:

Es pues este país [o Brasil] el único, cuantitativamente hablando, en que se realiza la conjunción triple de las razas india, negra y blanca. Lo cual para nadie es un secreto: son hechos históricos desarrollados a la mirada del mundo. Pero mirar –lo han dicho los pintores, poetas y psicólogos– no es ver. Y había y hay que ver lo que ese hecho, trivial a fuerza de sabido, mirado por en cima y de paso, significa en realidad para el Brasil y, por ende, para la Humanidad.

Esta característica brasileña, explicación y cifra de un genio nacional, que encuentra ya su síntesis en la literatura y en el arte [...] (PLÁ, 1952. “Brasil avanzada y esperanza 1”).

A valorização do que é popular e indígena é importante na obra de Plá; em trabalho anterior (PEREIRA RODRIGUES, 2018) analisei os ensaios sobre Freyre como essenciais para justificar e estabelecer o marco ideológico e metodológico da estética da autora. Hoje em dia, há um consenso sobre o racismo que permeia a obra de Freyre, ao minimizar os conflitos e defender o apagamento das diferenças culturais através da homogeneização (FERREIRA DA SILVA, 2006); mas o que Josefina destaca como valor é justamente o fato de Freyre, naquele momento e em oposição a outros autores, ver a mestiçagem como algo positivo, e não negativo, para a cultura brasileira. Plá trabalha incansavelmente para valorizar a mescla cultural no Paraguai. Sua análise **Ñanduti: encrucijada de dos mundos** (1993), por exemplo, destaca o caráter mestiço desse artesanato: de origem canária, mas com desenvolvimento na cultura popular paraguaia – e sua consideração sobre Freyre parece ir nessa direção.

Também são significativas as observações que ela faz sobre sua época, considerações sobre modernidade e contemporaneidade¹⁶. Plá afirma:

La época que marcha a crisis universal el viejo conflicto, antiguo como la humanidad, entre individuo y masa. Nunca la personalidad humana clamó más alto sus derechos, resumidos en su comprensión en profundidad [...] Nunca la tendencia en plasmar la

16 Foge ao escopo deste trabalho entrar em questões teóricas sobre os conceitos de modernidade e contemporaneidade, mas destaco que Josefina Plá se preocupa com essas questões – e não poderia ser diferente já que ela impulsiona movimentos renovadores na literatura e nas artes do Paraguai.

individualidad amasándolo en un dominador común político, económico o social –o las tres cosas juntas– adquirió tan trágica intensidad. Trágica porque es consciente. Tan consciente como la correlativa reivindicación que el individuo hace de su subconsciente (PLÁ, 1952. “Brasil avanzada y esperanza 1”).

Não só nesse fragmento, mas em vários ensaios Plá demonstra sua simpatia pela dimensão psicológica do indivíduo. Assim, sua análise toca diversos campos, talvez justamente por ser *intuitiva* e não ter nenhum compromisso a priori com algum campo ou disciplina específicos. Até porque Plá não cursou estudos universitários que pudessem tê-la obrigado à unidade ou coerência de método em detrimento de sua abordagem intuitiva, pessoal.

Embora a autora analise a literatura de um país, e nisso esteja contida a reprodução de uma ideia de nação, sua visão transcende o conceito de literatura nacional e coloca essa literatura em relação com o contexto internacional, muitas vezes comparando com outros autores do âmbito global, como por exemplo Rilke, Byron, Quevedo, Góngora, Victor Hugo, Baudelaire; Rubén Darío, que compara com Machado de Assis, a quem considera precursor do autor nicaraguense. Ao falar de Parnasianismo, a autora hispano-paraguaia destaca as traduções que Alejandro Guanes fez de Olavo Bilac, e compara o poeta brasileiro aos franceses Leconte de Lisle, Gautier, Heredia e Coppée. Também afirma que Raimundo Correia é o poeta brasileiro que mais se aproximou de Baudelaire, para citar alguns exemplos. Essa perspectiva de Plá pode ser explicada por sua própria condição de estrangeira que analisa literatura brasileira fora de seu contexto, além das barreiras nacionais, e demonstra seu vasto conhecimento literário, já que não se limita à literatura europeia ou latino-americana, mas também a autores como Rabindranath Tagore e Kalhil Gilbran.

Outra característica singular de sua análise, feita no contexto paraguaio, é a importância que ela dá à Guerra da Tríplice Aliança (Guerra do Paraguai) como fato motivador e definidor das expressões literárias do país:

El advenimiento en la atmosfera literaria de los nuevos conceptos representados por el parnasianismo en lírica vino a coincidir con un hecho histórico de importancia suma y cuya transcendencia, por cierto, no se limita al Brasil: La Guerra de la Triple Alianza. La guerra es un gran reactivo realista: nada como ella para predisponer a individuo y masa a formas nuevas, buenas o malas, de pensamiento y de vida. Puede comprenderse que este hecho precipitó, o por lo menos favoreció, la asimilación de nuevas corrientes literarias. (PLÁ, 1952. “Brasil y sus poetas 2”).

Assim, não só são identificados autores e suas respectivas obras – algo habitual em análises panorâmicas como a dela pretende ser – mas também existe a tentativa de contextualização e explicação das manifestações literárias brasileiras em um contexto mais amplo. Especial atenção da autora recebem os autores modernistas: a maioria dos ensaios sobre poesia discorre sobre o impacto das vanguardas e o desenvolvimento do Modernismo brasileiro. Já que Plá é quem lidera a modernização das artes e da literatura no Paraguai, sua preferência por esse tema é plenamente justificável por sua própria produção artística e literária.

Recorde-se aqui a divergência entre os críticos em relação à presença ou à ausência de manifestações vanguardistas na literatura paraguaia, conforme mencionei na primeira seção deste trabalho. É o que analisarei a seguir.

3. Josefina Plá e o Modernismo brasileiro

Na historiografia literária paraguaia há três afirmações principais sobre o vanguardismo: primeiramente, a versão de que ao Paraguai não chegaram as notícias das vanguardas, (WEY, 1951; LANGA PIZARRO, 2011); outros autores como Rodríguez Alcalá (1987) e Vicente Peiró (2011) falam em vanguarda tardia, entre os anos 30 e 50; e, finalmente, Fernández (2009 e 2010) analisa a produção moderna paraguaia como pós-vanguardista, negando os argumentos apresentados pelos demais críticos:

Es preciso decir que al Paraguay llegaron tempranamente noticias de las vanguardias europeas. En 1909, unos días después de su aparición en Le Figaro, un diario asunceño publica el “Manifiesto futurista” de Marinetti y casi inmediatamente lo comenta Rafael Barrett (...). En el correr de la década que va desde 1910 hasta 1920, Viriato Díaz Pérez va guardando diversos artículos de prensa referentes al cubismo, al futurismo, al surrealismo, así como revistas como Prometeo, Grecia y Ultra, portavoces del ultraísmo español (FERNÁNDEZ, 2010).

Se pensarmos que Josefina Plá saiu da Espanha em 1926 e que retornou durante a Guerra Civil, é difícil imaginar que ela não tenha tido contato com as vanguardas. O que parece é que sua condição de trãnsito ou estrangeira sempre a motivou a analisar as manifestações artísticas e literárias a partir de fora, o que lhe possibilitou relativizá-las e reelaborá-las à sua maneira, com certa distância que permitia um juízo crítico e uma manifestação consciente. Os movimentos de renovação literária e artística liderados por ela no Paraguai surgem nos anos 1940. Na poesia, Roa Bastos reuniu em ensaios algumas das considerações de Plá sobre o que o grupo Vy’ a Raity chamou de poesia nova: “*el poeta no puede estar alejado de la vida, de la Naturaleza, del Universo, vuelto hacia su propio vacío interior. Las cosas adquieren conciencia en él y él vive con ellas y mediante ellas*” (ROA BASTOS, 1946).

Ao refletir sobre as vanguardas brasileiras nos textos em que analisa o Modernismo, que compõem a maioria dos textos sobre poesia na série de ensaios sobre a literatura do país, Josefina Plá nos dá pistas para entender melhor esse período na literatura paraguaia. Isso porque, conforme afirma Oviedo: “*al reflexionar sobre un tema y al hacerlo su propuesta, el ensayista se cuestiona a sí mismo haciendo del ensayo un vehículo doble de especulación*” (OVIEDO, 1991, p.15). Assim, parece haver algum esclarecimento sobre as escolhas do Modernismo paraguaio quando Plá opina sobre o Modernismo brasileiro de uma forma tão contundente como a seguinte:

Como sucede en casi todo movimiento como este, más o menos extenso, de novación y superación de formas artísticas, en el modernismo brasileño hubo muchos llamados pero pocos escogidos. El amor de la novedad, consustancial a la juventud, el anarquismo intelectual, cuando no la iconoplastia propia de los verdes años, el exhibicionismo, se arremolinaban en torno del nuevo decálogo y dieron como resultado un gran volumen de producción, la mayor parte del cual lo constituía poesía muerta nonata, esa poesía que

en todo movimiento novador capta lo extremo, los relieves formales, sin captar el latido placentario de profunda urgencia humana y social a que obedece y que determina la trasmutación de la forma. El inevitable bagazo de toda zafra literaria (PLÁ, 1952. “Brasil y sus poetas 3”).

A expressão artística de Plá, assim como sua produção ensaística, sempre esteve muito comprometida com a *urgencia humana* e se analisamos o conjunto de sua obra possivelmente encontraremos nessa característica uma unidade coerente observável desde seus poemas e contos até seus textos de crítica social, literária e de arte. Já em seus anos anteriores de produção artística, quando pode repensar a produção literária paraguaia e propor uma nova expressão, Josefina parece ter percebido os excessos das vanguardas e soube extrair desses movimentos somente o que lhe interessava, sem que o discurso em prol da liberdade terminasse por ser coercitivo. Em 1952, ela menciona o perigo dos extremos para a liberdade artística: *“Reclamaban muchas cosas que eran, ciertamente, derecho del poeta. Pero automáticamente se negaron otras, con lo cual la libertad se volvía condicional otra vez. El movimiento, pues, tornándose pragmático, limitó la libertad que tanto había propugnado”* (PLÁ, 1952. “Brasil y sus poetas 8”). É uma atitude que os poetas brasileiros, em anos posteriores à Semana de Arte Moderna, também tiveram – como Mario de Andrade em sua fase pós-modernista de poemas como “Peregrinação”, por exemplo. E que Plá, talvez por não estar envolvida nem com os ideais nacionalistas paraguaios nem com a reverberação da vanguarda europeia, pode apreender com maior distanciamento, dando-se o tempo necessário para a assimilação do novo. Outra de suas observações sobre o Modernismo no Brasil chega a mencionar a confusão entre ideal e ideologia dos movimentos renovadores, o que ela caracteriza como um erro: *“el peligro, en todo movimiento literario novador estriba en confundir ideal con ideología: los poetas brasileños no escaparon, no podían escapar, a ese error”* (PLÁ, 1952. “Poetas brasileños 8”). Lembremos com Perrone-Moisés que “a crítica dos escritores não visa simplesmente auxiliar a orientar o leitor, mas visa principalmente estabelecer critérios para nortear uma ação: sua própria escrita, presente e imediatamente futura. Nesse sentido é uma crítica que confirma e cria valores” (1998, p.11). Desse modo, os ensaios de Josefina Plá podem não só colaborar para compreender como a literatura brasileira foi conhecida no Paraguai e como se estabeleceram relações culturais entre nossos países, mas também para entender a própria história da literatura paraguaia, já que “o que leva a literatura a prosseguir sua história não são as leituras anônimas e tácitas [...] mas as leituras ativas daqueles que as prolongarão, por escrito, em novas obras” (PERRONE-MOISES, 1998, p.13).

Além de elucidar as escolhas do processo de modernidade da literatura paraguaia, os textos sobre o Brasil possibilitam pensar as relações literárias entre Paraguai e Brasil e a recepção da literatura brasileira nos países hispano-americanos. É o que veremos na seção seguinte que trata de Josefina Plá como tradutora.

4. Josefina Plá: tradutora de poesia brasileira no Paraguai

Dos 25 textos que já foram recuperados na pesquisa anteriormente mencionada e estão disponíveis para a leitura no original castelhano, foram selecionados para tradução os doze textos sobre poesia, pertencentes ao segundo grupo temático do *corpus*, que considero os mais relevantes da série por confirmarem e explicarem algumas escolhas estéticas ou darem pistas para entender melhor o fazer poético de Josefina. Nos textos sobre o romance brasileiro Josefina Plá demonstra a preocupação de cumprir o compromisso de dar um panorama das principais obras, seguir uma historiografia; mas ela não é romancista e, portanto, nesses ensaios não observamos o compromisso estético e ideológico que apresenta ao analisar a poesia. Ainda assim Josefina mantém a preocupação de apresentar um extenso panorama também da poesia brasileira, mencionando vários poetas. O quadro abaixo aponta os poetas analisados por Plá em seus ensaios sobre a poesia brasileira:

Tabela 2: Títulos dos ensaios e respectivos autores tratados

Título	Temas e/ou autores abordados
El Brasil y sus poetas 1	Primeiras manifestações até o Romantismo: Gregório de Matos, Botelho de Oliveira, Basílio da Gama e Santa Rita Durão
El Brasil y sus poetas 2	Parnasianismo e Simbolismo: Machado de Assis, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira, Cruz e Souza
El Brasil y sus poetas 3	Modernismo: Semana de 1922, Manifesto, de Graça Aranha
La poesía brasileña 4	Jorge de Lima
La poesía brasileña 5	Manuel Bandeira
Poetas brasileños 6	Cecília Meireles
Poetas brasileños 7	Augusto Frederico Schmidt
Poetas brasileños 8	Mário de Andrade
Poetas brasileños 9	Carlos Drummond de Andrade

Poetas brasileiros 10	Oswald de Andrade
Poetas brasileiros 11	Gilka Machado
Poetas brasileiros 12	Ronald de Carvalho

Elaboração própria.

Além de evidenciar os pressupostos da poética da própria autora, esses textos nos dão acesso a outra faceta de Josefina: a de tradutora. Ela própria afirma, em um deles, que tradução é afinidade, o que reforça a análise anterior. Mas, além disso, seus ensaios sobre poesia brasileira são relevantes tanto para verificar a prática de tradução de Plá quanto para pensar a crítica de tradução. Olga Castro (2009) discorre sobre as relações entre feminismos e tradução e sobre o estabelecimento dos Estudos da Tradução Feminista. A autora enfatiza quatro planos de interação entre feminismos e estudos da tradução (ET): plano prático, plano conceitual, plano historiográfico e plano crítico.

No plano historiográfico ressalta-se a revisão da história da literatura que a crítica feminista vem fazendo, ao resgatar mulheres escritoras que ficaram fora do cânone. Assim, traduzir os textos de Josefina e incluí-la entre os ensaístas latino-americanos que promoveram o diálogo entre Brasil e América Hispânica já nos coloca no âmbito dos estudos da tradução feminista, porque “*Desde la traducción se puede también contribuir a transformar el canon literario contemporáneo, optando abiertamente por una recuperación de los trabajos de estas autoras silenciadas, lo que a su vez enriquecería sumamente el campo de la traducción*” (CASTRO, 2009 p. 72). Josefina Plá é figura de relevo na literatura paraguaia, mas é pouco conhecida no Brasil. É até possível que se conheçam figuras masculinas menos importantes do Paraguai – ou mesmo de outros países – antes de se deparar com Josefina Plá. No entanto, não tratamos aqui somente da revisão da historiografia literária, mas também da historiografia da tradução. O que se sabe sobre estudos da tradução no Paraguai? É um campo pouco frequentado mesmo dentro daquele país. Também se pode focar a história da tradução de literatura brasileira para o espanhol, pois Josefina Plá nos ajuda a recuperar alguns tradutores de poesia brasileira no âmbito hispânico. Ela menciona as traduções que o poeta paraguaio Alejandro Guanes fez de Olavo Bilac no livro **De paso por la vida** (1936); a seleção e tradução de poesia brasileira feita no Uruguai por Gastón Figueira, em **Poesía brasileña contemporánea** (1947) e em **Antología poética**¹⁷ (1946), dedicado à poesia de Cecília Meireles; o livro **Tres poetas brasileiros** (1950), publicado na Espanha pelos organizadores e tradutores Leónidas Sobrino Porto, Vicente Sobrino Porto e Pilar Vázquez Cuesta; e ainda cita o trabalho de Lídia Besouchet e Newton Freitas, divulgadores de literatura brasileira durante o período em que estiveram exilados na Argentina.

17 Primeiro volume de uma série de publicações que se intitulou **Poesía de América**.

Ainda no plano historiográfico, além dessa recuperação de autoras e tradutoras ignoradas, Castro também menciona a importância da recuperação de metatextos (notas de pé de página, comentários, introduções, dedicatórias, cartas, etc.) para reescrever a história dos Estudos da Tradução: “*una actitud (auto)crítica de los ET debería conducir a la recuperación de estos materiales y metatextos que darán a conocer la intervención de esas mujeres en los movimientos culturales e intelectuales de su época y su forma de enfrentarse la opresión patriarcal*” (CASTRO, 2009, p. 71). Nesse aspecto os textos de Plá são indispensáveis para pensar também os planos conceitual e prático. Nas observações de Josefina sobre a poesia do Brasil estão também suas concepções sobre tradução, principalmente no texto “*La poesía brasileña 4*”. A autora inicia fazendo uma observação muito similar à famosa máxima de Saramago¹⁸ que diz que os autores fazem a literatura nacional e os tradutores a literatura universal: ela afirma que “*la traducción es la fatalidad de la poesía trascendente, de aquella que reúne valores suficientes como para interesar al hombre en general. Si ha de ser conocida ha de ser traducida*” (PLÁ, 1952. “*El Brasil y sus poetas 4*”). A partir disso, discorre sobre as possíveis perdas no processo de tradução, usando metáforas da matemática e da biologia. Olga Castro, ao mencionar o plano conceitual dos Estudos da Tradução Feminista lembra, citando Lori Chamberlain (1992), que o processo de tradução sempre se prestou a ser metaforizado e que, ao longo dos anos, as metáforas de tradução foram baseadas em concepções misóginas dos papéis de gênero. E cita como exemplo Gilles Ménage que, no século XVII, cunhou a expressão *les belles infidèles*, na qual está contida a ideia de que se uma tradução é boa (bonita como uma mulher) não é fiel ao texto original (e a mulher bonita não seria fiel de acordo com essa lógica). Para os estudos feministas de tradução (CASTRO, 2009; GODAYOL, 1998; CHAMBERLAIN, 1992), uma autocrítica dos Estudos da Tradução deve também repensar suas metáforas – e repensá-las a partir de uma perspectiva feminista. As metáforas de Plá representam uma colaboração substantiva nesse sentido:

Y la traducción más exacta y fiel es a la vez a asíntota del poema original, porque no hay vocablo y menos aún concepto o imagen que posean en dos idiomas la misma carga ideomocional. Ya lo dijo D. Quijote en un momento de lo más cuerdo: La mejor traducción es como el revés de una bella alfombra. Eso es verdad para la prosa como para el verso. Pero la prosa, naturalmente, soporta mucho más la operación. (PLÁ, 1952. “*La poesía brasileña 4*”).

Em geometria, assíntota é uma reta cuja curva tende infinitamente a alcançar um ponto x, mas nunca o alcança. Na perspectiva de Plá, a própria palavra é uma assíntota da ideia e, portanto, é natural que haja divergências entre original e tradução, já que não existe a mesma carga ideológica e emocional entre línguas, nem mesmo entre palavras e entre ideias e palavras. Que melhor metáfora para a tradução? Como se não bastasse, Josefina ainda acrescenta imagens visuais: a do avesso de um tapete,

18 José de Sousa Saramago (Portugal, 1922 – Espanha, 2010) Prêmio Nobel de literatura em 1998, foi romancista, dramaturgo, poeta e jornalista, o maior nome da literatura de língua portuguesa na contemporaneidade.

exibido muitas vezes como obra de arte na contemporaneidade; e também as metáforas da centopeia e da borboleta, para ilustrar que é mais fácil traduzir prosa que traduzir poesia:

La prosa —perdone el lector la comparación pedestre—, es como el ciempiés: por maltrecho que quede siempre le restan algunos pies para caminar. Pero la poesía no. La poesía tiene solamente las dos alas habituales de todo bicho que vuela y basta lastimarse una para que no pueda remontarse. La poesía pierde en el trasvasamiento lo mejor de su esencia. Lo saben los grandes poetas que han traducido grandes poetas. Nadie mejor que ellos para saber lo que traducir significa. (PLÁ, 1952. “La poesía brasileña 4”).

Uma centopeia continua caminhando mesmo com a ausência de algumas de suas patas, mas os insetos voadores deixam de voar (e morrem) ao ter suas asas cortadas. Além de ser uma imagem visual bastante ilustrativa, além de ser poética, Josefina pensa a tradução para além de relações de poder mencionadas por Castro como características dos Estudos da Tradução. Josefina destaca que a necessidade de metatextos decorre daquilo que se perde ao traduzir, valores musicais, expressivos – que, segundo ela, escapam das mãos do tradutor, deixando nas polpas dos dedos somente o pozinho da asa do poema-borboleta. E, no entanto, isso é inevitável. Por isso, Plá afirma que o ideal é que a poesia seja traduzida por poetas liricamente próximos e que possuem afinidade poética com o autor original.

Cabe aqui analisar a prática de tradução de Josefina Plá. Seria ela *liricamente próxima* aos poemas traduzidos durante a série? Toda sua argumentação parece levar à conclusão de que sim. Os poetas mais traduzidos por ela são Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade. Seus ensaios mencionam muitos poetas, mas nem todos são analisados e traduzidos; alguns dos citados foram traduzidos pelo uruguaio Gastón Figueira (como Mário de Andrade e Gilka Machado), ou pelos espanhóis Pilar Vázquez Cuesta, Vicente e Leónidas Sobrino Porto (como Augusto Frederico Schmidt). Caberia a dúvida sobre se Plá considerou as traduções suficientemente boas para não precisar refazê-las, ou se sua afinidade com esses poetas não era suficiente para que se dedicasse a essa tarefa. De qualquer forma, Bandeira e Meireles parecem ser os poetas preferidos da crítica paraguaia. Enquanto cita um fragmento de poema, um poema, no máximo dois dos demais poetas, no caso de Bandeira e Meireles ela apresenta três poemas, além de alguns fragmentos.

O que Josefina mais destaca da poesia de Bandeira é sua expressividade, sua coragem de ser íntimo, o que se caracteriza por ternura, crueldade, doçura, cinismo. Para exemplificar sua análise ela seleciona os poemas “Poética”, “O exemplo das rosas” e “Versos de Natal”. Nesse último é interessante observar a adaptação ao contexto cultural paraguaio, já que na tradição popular do país vizinho é no Dia de Reis, e não no Natal, que as crianças colocam seus sapatos atrás da porta (junto com água e feno para os camelos) para esperar presentes dos Reis Magos:

Versos de Reyes

*Espejo, amigo verdadero
Tu reflejas mis arrugas mis cabellos blancos,
mis ojos miopes y cansados.
Espejo, amigo verdadero,
maestro del realismo exacto y minucioso.
Muchas gracias. Muchas gracias.*

*Pero si fueses mágico
Penetrarías hasta el fondo de este hombre triste,
descubrirías al niño que no quiere morir,
que no morirá sino conmigo,
el niño que todos los años la víspera de Reyes
piensa aún en poner sus zapatitos detrás de la puerta
(PLÁ, 1952. “Poetas brasileños 5”).*

Os poemas de Cecília Meireles traduzidos por Josefina são “Andrógino”, “Se eu fosse apenas uma rosa” e “Apresentação”. Considerada por Josefina como uma das mais profundas e puras vozes poéticas do continente, Cecília Meireles é valorizada por sua variedade de temas e pelo que a ensaísta caracteriza como a presença de uma expressão diáfana que se projeta em alcance subjetivo, como mistério feminino que reúne todas as possibilidades, da mais terna à mais aterradora. Dessas traduções feitas por Plá destaque a de “Andrógino”:

*Son su rostro y su cuerpo
de dudosa paloma:
la un ala de luz
la otra ala de sombra.
sus ojos son balanza
todavía oscilante,
entre lo que hombre pesa
y lo que Dios demande.
Vive como en el sueño,
como antes de nacido,
cunado al par vida y
muerte teníanlas consigo.
Pues su cuerpo de ángel ostenta,
impuro y casto
la mano de la gloria
la mano del pecado.
Une cielo e infierno.
Une a Dios y al Demonio,
Y entre Adán y Eva
buscando va su nombre...
(PLÁ, 1952. “Poetas brasileños 6”).*

Ainda seria possível analisar outros aspectos da faceta de tradutora e crítica literária de Josefina Plá, quem demonstra grande erudição e consciência sobre seu estar no mundo, como “indivíduo pertencente a uma massa”, para usar seus próprios termos.

Seus 25 textos sobre literatura brasileira – dos quais ofereci um breve panorama enfatizando o *corpus* contemplado na tradução – não só apresentam uma análise significativa e quantitativa da literatura do país, mas também demonstram como Josefina se posiciona em relação aos grandes temas do seu tempo (e de todos os tempos), como a contemporaneidade, a modernidade, a colonização, a mestiçagem, o compromisso da arte e da literatura, a tradução.

Destaquei ainda a importância de se considerar a produção ensaística de escritoras e artistas que exercem ou exerceram grande influência na cultura de um país ou comunidade, e de torná-las acessíveis ao público. Na historiografia literária paraguaia Josefina Plá é uma “ausência impossível”, mas pouco conhecida em outros contextos. Reescrever a historiografia literária incluindo autoras como ela é uma tarefa tanto da crítica feminista quanto dos estudos de arquivo. Os estudos das relações culturais latino-americanas só têm a ganhar com a inclusão de mulheres escritoras e tradutoras como Josefina.

Referências bibliográficas

ANTELO, Raúl. **Na ilha de Marapatá: Mário de Andrade lê os hispano-americanos**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

BENSE, Max. **Sobre el ensayo y su prosa**. México: Universidad Autónoma de México, 2004. Tradução Martha Piña.

CASTRO, Olga. (Re)examinando horizontes en los estudios feministas de traducción: ¿hacia una tercera ola? In: **MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación**, (1), 59-86. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.3>.

CHACON, Vamireh. **O Brasil e o ensaio hispano-americano**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.

CHAMBERLAIN, Lori. "Gender and the Metaphorics of Translation". In: Venuti, Lawrence (ed.) **Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology**. Londres & Nueva York: Routledge, 1992. pp. 57-74.

COELHO, Maria Josele Bucco, PEREIRA RODRIGUES, Daiane (org.). **Travessias: vozes da literatura paraguaia**. Trad. Daiane Pereira Rodrigues. Curitiba: Inverso, 2017.

FERNÁNDEZ, Miguel Ángel. **Josefina Plá: la producción cultural en la encrucijada**. Assunção: Servilibro, 2015.

FERNÁNDEZ, Miguel Ángel Argüello. "Omisiones, ocultaciones y equívocos en la historia de la poesía paraguaya". In: NOLASCO, Paulo (org). **Literatura e práticas culturais**. Dourados: UFGD, 2009.

_____. "Vanguardismo, posvanguardismo y modernidad en la poesía paraguaya.". **Scriptura**. Lleida: Universidad de Lleida, 2010.

FERREIRA DA SILVA, Denise. "À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo". **Revista de estudos feministas**. V14. N.1. Florianópolis, jan/abril, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100005>.

FIGUEIRA, Gastón. **Poesía brasileña contemporánea**. Montevideo: Instituto de cultura uruguayo-brasileño: 1947.

GUANES, Alejandro. **De paso por la vida**. 1938

GODAYOL, Pilar. "Interviewing Carol Maier: a woman in translation". In: **Quaderns**, 1998. pp. 155-162.

LANGA PIZARRO, Mar. "Paraguay: de la retaguarda a la vanguardia". In: FUENTES, Manuel y TOVAR, Paco (editores). **A través de la vanguardia hispanoamericana: orígenes, desarrollo, transformaciones**. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2011. pp.165-174.

MARCOS, Juan Manuel. **O inverno de Gunter**. Trad. Daiane Pereira Rodrigues. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

MARCOS, Juan Manuel. **Hazme un sitio a tu lado/Dá-me um lugar ao teu lado**. Trad. Daiane Pereira Rodrigues. Curitiba: Inverso, 2016. Edição bilíngue.

MEIRELES, Cecília. **Antología**. Edição e tradução de Gastón Figueira. Montevideo: Instituto de cultura uruguayo-brasileño, 1946.

NEPOMUCENO, Maria Margarida Cintra. **Livio Abramo no Paraguai: entretecendo culturas**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Integração Latino Americana (PROLAM). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

OVIEDO, José Miguel. **Breve historia del ensayo hispanoamericano**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

PEIRÓ BARCO, José Vicente. “Ecos vanguardistas en la narrativa de Paraguay (1970-1992).” In: FUENTES, Manuel y TOVAR, Paco (editores). **A través de la vanguardia hispanoamericana: orígenes, desarrollo, transformaciones**. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2011. pp.175-192.

PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>.

PEREIRA RODRIGUES, Daiane. “La imposible ausente: biografía de Josefina Plá”. **El Nacional**. Assunção: El Nacional, novembro de 2020 a janeiro de 2021. Disponível em <https://www.elnacional.com.py/tag/daiane-pereira-rodrigues/>.

PERRONE-MOISES, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PLÁ, Josefina. **Apuntes para una historia de la cultura paraguaya**. Assunção: Talleres gráficos Zamphiropolos, 1967.

_____. **Cuatro siglos de teatro en el Paraguay**. Assunção: Universidad Católica, 1990/1.

_____. **El Barroco hispano-guaraní**. Assunção: Editorial del Centenario, 1975.

_____. **El espíritu de fuego: biografía de Julián de la Herrería**. Assunção, Imprenta Alborada, 1977.

_____. **El grabado en el Paraguay**. Assunção: Alcor, 1962.

_____. **Literatura paraguaya del siglo XX**. Assunção: Comuneros, 1972.

_____. **Hermano negro: La esclavitud en el Paraguay**. Colección Puma. Madri: Paraninfo, 1972.

_____. “Interpretando al Brasil: Brasil avanzada y esperanza 1”. **La Tribuna**. Assunção, 16 de junho de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.133-138.

_____. “Interpretando al Brasil. Brasil avanzada y esperanza 2”. **La Tribuna**. Assunção, 24 de junho de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-

graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p. 139-145.

_____. “Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas 1”. **La tribuna**. Assunção, 29 de junho de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.146-151.

_____. “Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas 2”. **La tribuna**. Assunção, 07 de julho de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.152-157.

_____. “Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas 3”. **La tribuna**. Assunção, 13 de julho de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.158-161.

_____. “Interpretando al Brasil. La poesía brasileña 4”. **La tribuna**. Assunção, 21 de julho de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.162-165.

_____. “Interpretando al Brasil. Poetas brasileños 5. **La tribuna**. Assunção, 21 e julho de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.167-169.

_____. “Interpretando al Brasil. Poetas brasileños 6. **La tribuna**. Assunção, 3 de agosto de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.170-143.

_____. “Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas 8”. **La tribuna**. Assunção, 16 de agosto de 1952. In: PEREIRA RODRIGUES, Daiane. **Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação de ensaios sobre literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942>. p.179-183.

_____. *Las artesanías en el Paraguay*. (1969). **Obras completas 3**. Assunção: RP e Instituto de cooperação Iberoamericana, sem data.

_____. *Espanoles en la cultura del Paraguay*. (1983). **Obras completas 4**. Assunção: RP e Instituto de cooperação Iberoamericana, sem data.

_____. **Italianos en Paraguay**. Assunção: Servilibro, 2016. Edição de Miguel Ángel Fernández.

_____. **El precio de los sueños**. Assunção: Criterio, 1934.

_____. **La mano en la tierra**. Assunção: Criterio, 1954.

_____. **De la imposible ausente**. Assunção: El Lector, 1996;

_____. Ñanduti: encrucijada de dos mundos (1993). **Obras completas 3**. Assunção: RP e Instituto de Cooperação Iberoamericana, sem data.

_____. **Cuentos completos**. Assunção: Servilibro, 2015. Dois volumes

_____. **Poesía completa**. Assunção: El Lector, 1996. Edição de Miguel Ángel Fernández.

_____. **Teatro escogido**. Assunção: El Lector, 1996. Edição de Miguel Ángel Fernández.

PLÁ, Josefina e MELIÁ, Bartolomeu. **Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay**. Assunção: Universidade Católica, 1975.

ROA BASTOS, Augusto. “Sobre el sentido ascético de la poesía nueva” (1946). In: _____. **Poesías reunidas**. Edición de Miguel Ángel Fernández Argüello. El Lector: Assunção, 1998.

ROA BASTOS, Augusto. **Yo, el Supremo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

ROA BASTOS, Augusto. **Eu o Supremo**. Trad. Galeano de Freitas. São Paulo: Paz e terra, 1977.

RODRÍGUEZ ALCALÁ, Hugo: “El vanguardismo poético en el Paraguay”. In: _____.
_____. **Quince ensayos**. Assunção: Criterio, 1987.

SOBRINO PORTO, Vicente; SOBRINO PORTO, Leónidas e VÁZQUEZ CUESTAS, Pilar. **Tres poetas del Brasil: Bandeira, Drummond, Schmidt**. Madri: edição dos organizadores, 1950.

WEY, Walter. **La poesía paraguaya: Historia de una incógnita**. Montevideo, 1951.




CAPÍTULO 5

Um *Ayni* Literário em Tangará da Serra, MT: traduções, quebras e deslocamentos

Flavia Krauss

Um Ayni Literário em Tangará da Serra, MT: traduções, quebras e deslocamentos

Flavia Krauss¹



Resumo: Nesta reflexão² narro a história de alguns modos pelos quais pudemos trabalhar no ano pandêmico de 2020: o que trago são histórias de vidas de mulheres. Além de trazer histórias, também teço e alinhavo as vozes destas mulheres que, durante o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, deram início a um processo de tradução individual de alguns títulos do catálogo de uma editora cartonera localizada em Cochabamba, na Bolívia – Yerba Mala Cartonera, em abril de 2020. Em outubro do mesmo ano, algumas dessas mulheres iniciaram um processo de leitura coletiva das obras que haviam sido traduzidas em uma dinâmica que inclui um encontro semanal pela plataforma Google Meet, com duração de duas horas semanais. O processo se iniciou com a leitura de autoras bolivianas e a tais encontros demos o nome de Ayni Literário. *Ayni* vem do *aymara* e seria a coluna vertebral do pensamento andino: significa partilha, compartilha; é um princípio que entende que o universo se organiza em uma relação de complementariedade. Buscando entender o caminho que cada uma destas mulheres percorreu a partir dessa dinâmica coletiva, realizei uma entrevista individual com cada participante. Ao alinhar tais vozes, pude identificar tanto quebras quanto deslocamentos. Como quebra entendo o movimento subjetivo resultante de alguma alteração no caminho que vinha sendo seguido. Por se relacionar com algo externo à pessoa, essa alteração é percebida de modo inconsciente e independente de quem a vive. Já como deslocamento entendo o movimento conscientemente efetuado e assumido pela aluna-tradutora. Duas foram as quebras identificadas: a do imaginário e a das barreiras linguísticas. Também foram dois os deslocamentos anunciados: a assunção de um saber-fazer e o início da construção de um sentimento de latino-americanidade.

Palavras-chave: literatura latino-americana, tradução entre mulheres, tertúlia literária, deslocamentos subjetivos.

1 Doutora em Letras na área de concentração Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo e professora de Língua Espanhola desde 2006 no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Tangará da Serra.

2 Este trabalho foi realizado com apoio da Fundação Memorial da América Latina e, em especial, do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL), no âmbito da Cátedra UNESCO/Memorial para a Integração da América Latina.

Introdução

Esta é uma reflexão que conta a história de um grupo de mulheres leitoras e tradutoras de literatura latino-americana³. Estamos em Tangará da Serra, um município que há 44 anos foi emancipado politicamente de Barra do Bugres; estamos a 240 km da capital do estado de Mato Grosso e a quase mesma distância da fronteira brasileira com a Bolívia. Somos um município, como o nome sugere, que está para além da serra: a Serra de Tapirapuã. Neste nosso município se encontram o cerrado, o pantanal e a floresta amazônica, de modo que nos consideram um bioma de transição. Fazemos parte do que na década de 1960 se chamou de “novas fronteiras agrícolas”: vivíamos uma ditadura militar que em muito impulsionou a vinda de agricultores para esta região do país, até então – pelo que a denominação “novas fronteiras” deixa entrever – não efetivamente pertencente aos planos de modernização do regime autoritário que vivíamos naquele momento histórico. Como narrativiza Custódio (2014, p. 13):

Não se pode desconsiderar [...] a política de integração nacional a tomar forma em Mato Grosso, especificamente, durante o período compreendido entre 1964 e 1985, em que as políticas públicas conduziram ações em direção à integração social e econômica da Amazônia, e as práticas governamentais empreendidas promoveram um tipo de migração que se pretendia controlada para as novas frentes de expansão do interior do Brasil. Assim, Tangará da Serra emerge como parte integrante de um processo de (re)ocupação que teve ligação direta com o movimento de expansão da fronteira, considerada a frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios já ocupados por povos indígenas e por atores sociais diversos.

De um lado, analisando as histórias tecidas na boca do povo, é possível até mesmo escutar que estas paragens eram zonas “desabitadas”, “sem nada”, “tudo mato”. De fato, os primeiros que aqui chegaram, vieram atrás de poaia, uma erva medicinal usada em muitos medicamentos da época: pois, parece que algo de interessante havia no meio daquele “tudo mato”. Por outro lado, as histórias de construção da primeira escola, da primeira igreja, de algo parecido a uma primeira rodoviária são contadas e recontadas como saídas de um livro de mitologias que se empenham em narrar a invenção de um mundo: este novo mundo das novas fronteiras agrícolas.

³ Gostaria de agradecer imensamente a Alyne, Maryssol, Letícia e Patrícia, mulheres que aqui comparecem com seus nomes reais e que durante o ano de 2020 compareceram com seus corpos, energia e disposição também reais para que construíssemos um circuito literário em Tangará da Serra, que segue ganhando corpo, se retroalimentando da própria energia que aí se gesta neste ano de 2021. Sigamos!

Convém, neste momento inicial de nossa reflexão, ressaltar que o embate com os povos originários que aqui habitavam persiste até o presente momento sob a forma de inúmeros preconceitos que ainda vivem na cabeça e na boca de muitos dos moradores da cidade. Mais da metade do território do município é reserva indígena, o que já nos oferece indícios do jogo de forças ideológicas no qual estamos inseridas ao habitar este território. Somos uma cidade do centro-oeste do Brasil seduzida e cortada pela ideia de modernidade, talvez – desde que o Marechal Cândido Rondon passou por aqui a princípios do século XX, com a linha telegráfica que nos conectaria a Porto Velho e, posteriormente, aos vizinhos latino-americanos. Hoje, a base telegráfica construída em 1906 fica no Antônio Conselheiro, o maior assentamento do Movimento Sem-Terra da América Latina, que – justamente – se localiza em Tangará da Serra. A casa do Marechal Rondon, na atualidade, é um museu que fica nos fundos de uma escola, a Marechal Cândido Rondon – uma das três escolas existentes no assentamento – e protagoniza muitos dos casos que chegam do Antônio Conselheiro: dizem que o local é mal-assombrado e, ainda hoje, quando anoitece, é possível escutar o barulho das correntes golpeando e os gritos e gemidos de gente apanhando. A gente não precisava do Walter Benjamin (1994) para entender que todo processo de modernização se sustenta sobre muita barbárie⁴. Ou, precisava dele para ler essa situação de um modo tão claro e poder ficar por alguns segundos com cara de espanto.

Desenhando o cenário que contextualiza as histórias que serão contadas nesta reflexão, faço agora uma localização temporal. Era o princípio de 2020. Foi aberto o primeiro semestre letivo. Mas, já havia sido aberta a pandemia da COVID-19, que destruiu o semestre que chamávamos de 2020/21 e nos obrigou a criar outros semestres, para além dos convencionais. Entramos em casa por conta de um vírus. E até hoje não saímos. Bem, alguns saíram. Outros nunca entraram. Mas as mulheres que participamos deste Ayni Literário não saímos.

Comecei a pensar no que poderíamos fazer para criar um circuito libidinal⁵ que nos abastecesse para tanto trabalho de que deveríamos dar conta de dentro de casa. Entendo que somos seres relacionais e que, de certa forma, fomos

4 Em “Sobre o conceito de história”, Benjamin (1994, p. 226) defende a ideia de progresso como um retrocesso, já que o caracteriza como um amontoado de ruínas resultantes de toda a destruição necessária para se “progredir”. Aqui, deixamos a citação tal como aparece neste bonito ensaio: “O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso”.

5 Aqui interpretamos libido nos termos de Deleuze e Guattari (2010, p. 31), como “energia de produção”.

subtraídas de um pouco de nossa humanidade depois que deixamos de nos encontrar nos cafés e corredores. Com o passar dos dias, eu ia percebendo que ia diminuindo minha energia disponível para a vida, de modo que comecei a pensar na urgência de uma proposta afetivo-política que desse conta de recriar uma alegria que me deixasse apta para o trabalho em meio a tanto isolamento. Pensei na palavra literária: se a palavra é um dom, a palavra literária seria um dom amplificado e gestador de relações entre diferentes gerações, capaz de criar elos e filiações entre elas⁶, apesar da distância espaço-temporal.

Penso o dom tal como proposto por Lacan⁷ (2016, pp. 155-156) no Seminário 4 [1956-1957], quando argumenta que esta seria a forma mais radical de valorização simbólica. Segundo essa explicação construída pelo psicanalista, “*las mujeres se intercambian como objetos entre linajes masculinos*” em uma linha de raciocínio que parte do formulado anteriormente por Lévi-Strauss (1969) no campo da Antropologia. Ao perceberem que algo falta em seu corpo quando comparado ao corpo dos homens, as mulheres se veem (aqui não sei bem se nos vemos ou se fomos faladas assim, em algum momento de nossa história) desprovidas de algo (este algo seria o falo, em jargão psicanalítico); e, para não entrarem na lógica das trocas simbólicas como objetos, se forja a necessidade – em uma lógica interna às próprias mulheres – da oferta de um dom, de uma dádiva, de algo que faça as vezes de seu corpo, que o presentifique. Nesse sentido, o dom entra na dinâmica das trocas simbólicas como um representante do próprio corpo; ao ser um objeto que contém traços daquela que o produziu, entraria simbolicamente em seu lugar, daí, sua máxima valorização cultural. Para não ofertar seu próprio corpo, as mulheres oferecem algo que se relaciona intimamente com seu próprio corpo: um bem cultural que lhe diz respeito, que diga algo de si.

6 Gostaria de registrar a bonita linha de raciocínio estabelecida por Carvalho, Silva e Silva-Reis (2020, p. 216), costurada a partir da interpretação feita por Godayol de que as lésbicas na Catalunha podem ser consideradas órfãs de mães vivas. Ampliando esta observação, entendem que grande parte das mulheres latino-americanas também podem ser consideradas órfãs de mães vivas, já que são muitas as mães que “aniquilam suas filhas politicamente no processo de socialização”. Partindo de minha experiência pessoal, radicalizo esse raciocínio e entendo que, muito mais que órfãs, há muitas mulheres que são entregues ao patriarcado pelas mãos de suas mães, sendo que a aniquilação é o destino provável destas mulheres, e não somente em termos políticos. Não teríamos uma ausência de mãe, mas uma entrega efetuada por esta. Salvadora Medina Onrubia, a primeira autora traduzida por um grupo de alunas do curso de Letras de Tangará da Serra, nos alerta para esta situação no início do século XX, através da palavra literária em “*Gaby y el amor*” (2006).

7 Não é sem pudor que cito um homem francês para explicar o modo de funcionamento de uma lógica feminina latino-americana. Entretanto, se me apoio nas palavras deste senhor é porque, neste momento de minha desconstrução, elas explicam muito das situações nas quais me entreguei, diferenciando-as das quais me safei.

Pensando a literatura como um dom, uma doação, pensei que pudéssemos nos aproximar entre algumas alunas – todas mulheres – via literatura. Pensei que pudéssemos colocar algo de nosso corpo em uma dinâmica simbólico-cultural que criasse um circuito de tradução e relação com a literatura colocada em circulação em um país vizinho ao nosso. Pensei que pudéssemos nos encontrar umas com as outras através do exercício de nos conectarmos à literatura produzida na América Latina, nos conectarmos via literatura. Na verdade, quando me aparece uma ideia, acho difícil saber se a pensei ou se foi ela quem me pensou. Esse movimento começou em abril. A primeira coisa que fiz foi conversar com Roberto Oropeza, o atual editor de Yerba Mala, editora cartonera localizada em Cochabamba, na Bolívia, sobre a possibilidade de que traduzíssemos alguns títulos do seu catálogo. Era um desejo guardado há muito tempo, fazer com que outras pessoas conhecessem o trabalho e o catálogo dessa editora que faz livros com capas de papelão, sem fins lucrativos. Algumas alunas também se empolgaram com a ideia. Conexão. Oito são os livros que começaram a ser traduzidos no ano de 2020. Aqui, a lista dos que foram traduzidos (ou ao menos começaram a ser) no decorrer do ano, todos de Yerba Mala Cartonera e publicados em Cochabamba:

- **Liberalia** – da bibliotecária, escritora, editora e crítica literária boliviana Virginia Ayllón (2006);
- **Almha, la vengadora** – do escritor boliviano Crispín Portugal, um dos fundadores do projeto editorial Yerba Mala Cartonera (2006);
- **Preview** – da poeta boliviana Milenka Torrico (2009);
- **Doble vida** – do escritor chileno Victor Hugo Díaz (2009);
- **Tun-tun-tun ardía tu corazón** – da escritora boliviana Giovanna Rivero (2018);
- **Ferro** – do poeta boliviano Roberto Oropeza (2017);
- **Gramática del deseo** – do poeta equatoriano Augusto Rodríguez (2009)
- **Aire quemado** – da poeta chilena Gladys González (2010).

Cada um desses livros foi escolhido pela própria aluna que se propôs a traduzi-lo. Preparei um roteiro que buscava historicizar o contexto de atuação da Yerba Mala Cartonera: a relação dos bolivianos com a escrita, com o objeto livro, a ausência de editoras na cidade na qual a Yerba Mala foi fundada, a cena literária boliviana. Na sequência, cada uma das alunas pode escolher a

obra que mais lhe agradava do catálogo da Yerba Mala⁸. Foi em setembro que eu percebi que as alunas se conectavam às obras com as quais trabalhavam, o trabalho havia deslanchado, mas pensei que também poderia ser bacana se elas se conectassem umas às outras. Por isso, propus um encontro semanal com as alunas-tradutoras para que pudéssemos ler coletivamente as traduções já feitas por cada uma delas. Nosso primeiro encontro ocorreu dia 1º de outubro. De lá para cá nos encontramos toda semana. Intitulei nossos encontros de Ayni Literário, porque gostaria de fazer ressoar este significante *aymara*. *Ayni* seria a coluna vertebral do pensamento andino: significa partilha, com-partilha; é um princípio que entende que o universo se organiza em uma relação de complementariedade. Segundo González (2013, p. 3) “*Ayni es una palabra aymara que es todo un concepto en sí mismo. Implica la contribución solidaria entre miembros de una misma comunidad*”.

Tratando de dar um pouco mais de corpo à questão da complementariedade presente no (e proposta pelo) Ayni de Tangará da Serra, faço ressoar as palavras de Segato (2010), quem nos chama a atenção para o fato de que o mundo pré-intrusão não tratava a diferença de gênero como um binarismo, mas como uma complementariedade; e que essa diferença de perspectiva, na verdade, é a matriz de toda a diferença entre o mundo pré-intrusão e o mundo moderno. Ao estabelecer uma relação binária entre todos os elementos do mundo moderno, conseqüentemente um dos elementos binários acaba sendo escolhido como o universal, de modo que o outro acaba sendo tomado como resto. Em suas próprias palavras:

En el mundo de la modernidad no hay dualidad, hay binarismo. Mientras en la dualidad la relación es de complementariedad, la relación binaria es suplementar, un término suplementa –y no complementa– el otro. Cuando uno de esos términos se torna universal, es decir, de representatividad general, lo que era jerarquía se transforma en abismo, y el segundo término se vuelve resto: ésta es la estructura binaria, diferente de la dual. (SEGATO, 2010, n.p.)

A partir da leitura que faço tanto de Segato (2010) como de González (2013), interpreto que, no mundo andino, a palavra *ayni* faz referência a esta outra matriz fundacional, na qual as diferenças entram em relação de complementariedade. Se dou esse nome a nossos encontros, é porque gostaria que neles ressoasse essa outra matriz de sentidos.

⁸ Todos os títulos do catálogo da editora Yerba Mala podem ser acessados na íntegra em <https://issuu.com/yerbamalacartera>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Os moldes dos encontros foram inspirados nas tertúlias literárias dialógicas desenvolvidas na Comunidade de Aprendizagem La Verneda de San Martí, em Barcelona, na Espanha. Surgida em 1980, em um período de transição democrática após o fim da ditadura de Franco em 1975, seus idealizadores e realizadores muito se nutriram do pensamento do brasileiro Paulo Freire. Inclusive Soler y Lleras (2003) citam o famoso educador para dizer onde está o núcleo principal da ação realizada com a Tertúlia Literária Dialógica: *“la clave está en promover una comunicación cultural entre conocimiento popular y académico”*. Essa ideia apareceu porque, entre 2008 e 2009, participei de uma tertúlia literária em um bairro cigano de uma cidade chamada Castelló de la Plana, também na Espanha. Os encontros aconteciam em uma língua que até então eu desconhecia, o valenciano, mas algo se moveu em mim, mesmo com esse desconhecimento. Algo também permaneceu: até hoje me sinto conectada às pessoas que participavam dessa tertúlia toda tarde de sexta-feira.

Tendo esclarecido de onde vem a ideia de um Ayni, começo a explicar um pouco seu modo de funcionamento: nosso Ayni consiste em um encontro semanal de duas horas no qual conversamos – entre o grupo de mulheres tradutoras que estão traduzindo cada qual uma obra do catálogo de Yerba Mala Cartonera – sobre algum livro escrito por algum escritor boliviano. Para ser mais específica, até o presente momento não lemos bolivianos, mas sim bolivianas: Virginia Ayllón y Giovanna Rivero. Deste modo, então, já subvertemos um dos princípios das Tertúlias Literárias Dialógicas: isso porque o objetivo de tais encontros é democratizar o acesso aos clássicos da literatura. Nas próprias palavras de Soler y Lleras (2003, n.p.): *“Las obras seleccionadas son ‘clásicas’ en el sentido que les son atribuidas ciertas características que las constituyen en importantes referentes de la cultura”*. Entretanto, em nosso Ayni, não lemos os clássicos⁹. Lemos justamente latino-americanas que não entraram no cânone: as bolivianas. Começamos por Virginia Ayllón¹⁰: quão à frente de seu tempo é seu pensamento, quão lúcido é seu modo de compreensão do mundo. Na sequência lemos Giovanna Rivero¹¹: a escritora boliviana mais conhecida fora da Bolívia.

9 Entendo que os chamados clássicos estão justamente do lado do binarismo que se transformou em universal, conforme vou alinhavando no decorrer deste texto. A mim interessa “o resto”, aquilo que foi apagado, rebaixado ao estatuto de invisível.

10 Nasceu em La Paz, Bolívia, em 1958. É, atualmente, uma das vozes mais respeitadas e combativas da literatura, da academia e do feminismo boliviano. É escritora, editora, bibliotecária e crítica literária.

11 Nasceu em Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia, em 1972. É um dos grandes destaques da literatura de

1. Por que lemos as bolivianas?

Lemos as bolivianas porque geograficamente estamos muito perto delas – e, suspeito, simbolicamente também. No entanto elas ainda não haviam sido lidas na faculdade de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Tangará da Serra. Como professora deste curso, eu também nunca havia lido uma autora boliviana na instituição onde cursei a graduação em Língua Espanhola e fiz o doutorado também em Língua Espanhola, a Universidade de São Paulo – a única no país que possui um Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Assim, gostaria de fazer notar que interpreto este gesto – o de lermos as bolivianas – como uma tomada de posição, já que, nesse momento reafirmei meu compromisso com o que Segato (2010) chama de “resto”, com o que foi transformado em lixo, em refugio, pela lógica binária de funcionamento do mundo moderno.

É sabido que o objeto livro histórica e discursivamente é tomado como produto cultural dotado de potencial de emancipação, embora nas paragens latino-americanas ele tenha chegado pela mão dos colonizadores, mais como instrumento para subjugar as comunidades autóctones do que para liberá-las. A partir desse encontro fundacional, entendo que somos povos que convivemos de modo complexo com esse objeto de cultura. E tal convivência tem sido caracterizada historicamente como uma relação de poder na qual os sentidos que se tecem sobre essa relação se prestam a uma narrativa colonizadora. “*En Bolivia se lee muy poco, no tenemos la costumbre. Es más, la mayor tendencia es ver la televisión, otras actividades, a tener otro tipo de actividad*” – diz uma representante da Editora Santillana em La Paz¹². Um julgamento que ignora, de um lado, a potência de uma rede de livros piratas existentes em toda a extensão do território boliviano¹³ e, de outro, o fato que, segundo alguns historiadores, existe uma outra história do país que é contada a partir de diversas textualidades, como narrativiza a própria Virginia Ayllón (no documentário *Yerba Mala*):

seu país. Em 2011 o **Catálogo de contenidos** da Feria Internacional del Libro de Guadalajara destacou-a como um dos “25 segredos literários mais bem guardados da América Latina” (p. 62). Foi professora de Semiótica e Jornalismo por anos em Santa Cruz, mas hoje vive nos Estados Unidos e trabalha com o ensino da escrita.

12 Nos referimos aqui ao grande grupo editorial espanhol que possui forte presença em toda a América Latina, exercendo uma espécie de monopólio no que tange ao mercado editorial. Essa declaração foi coletada no documentário *Yerba Mala*, que está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dYsZUYM9d_Y. Acesso em: 30 ago. 2020.

13 Como Virginia Ayllón diz (no referido documentário): “*Se juega mucho a decir que en Bolivia no se lee, pero nada más uno anda a ver lo que son los libros piratas, pues si es pirata es para que alguien compre. Es decir, hay una demanda*”.

Ahora estamos hablando de un país, de una presencia étnica muy importante. Por lo tanto, la cuestión del libro es ya un conflicto, estamos hablando de culturas ágrafas y que por lo tanto tienen otras textualidades. Particularmente yo haría referencia a lo textil que no solamente tiene una característica estética de las más hermosas, sino y fundamentalmente de resistencia. Las mujeres dejaron de hablar durante la colonia para tejer. Y es en los tejidos donde está escrita la otra historia de este país. Entonces la relación palabra y no palabra en este país es bastante conflictiva, sigue siendo colonizadora.

Menciono a contradição narrativa boliviana entre a palavra e a imagem, contradição que aqui no Brasil talvez se possa parafrasear como conflito entre a escrita e a oralidade – porque acredito em muitos sentidos ser uma metáfora do que vivemos todos os latino-americanos com relação ao livro: uma contradição que não raramente desperta resistência. De um lado, como suporte da língua com a qual contamos nossa história, os livros são reconhecidamente tomados como objetos de cultura ou de resistência; de outro, talvez por funcionarem mais como entretenimento, não produzem uma cultura que vise à emancipação – mas sim à regulação.

A diferenciação entre saberes para a regulação e para a emancipação é proposta por Sousa Santos (2007). Segundo o estudioso, na matriz da modernidade ocidental existem dois modelos de conhecimento: um considerado para a regulação e outro considerado para a emancipação. No primeiro caso, o conhecimento é sinônimo de ordem e o caos é correlato da ignorância; dessa forma, saber significa ter capacidade para organizar a alteridade, a realidade e a sociedade. No segundo caso, no que tange aos saberes considerados para a emancipação, o conhecimento é interpretado como solidariedade entre os seres de forma esclarecida.

Como também lembrado pelo sociólogo, o conhecimento para a regulação estabelece sua hegemonia quando a modernidade ocidental passa a coincidir com o capitalismo e termina por perverter as possibilidades do conhecimento para a emancipação. Assim, o saber hegemônico considera a autonomia solidária como uma forma de caos, representante da falta de conhecimento, de modo que o colonialismo se erige como a forma canônica de organização da sociedade.

Nesse sentido também considero que a produção livresca hegemônica está orientada por um conjunto de saberes para a regulação, que se impõe em detrimento dos conhecimentos para a emancipação. Cortázar (1964)

nos alertava, ainda no século XX, em “Continuidad de los parques”, para o risco da leitura como entretenimento, passatempo, um ato pelo qual o leitor passivamente se colocaria como consumidor de algumas orações que não o auxiliassem a olhar para sua própria história. Registro o enredo do conto cortazariano, para recuperar o alerta que existe nele: um homem de certa idade, cooptado pelo prazer do texto, tem acesso a um triângulo amoroso no qual o amante acaba por matar o marido sem se dar conta de que essa é a história de sua vida; de fato, ele interpretava o papel do marido traído sem sabê-lo. Na leitura que faço, a grandeza do conto reside no fato de existir uma concomitância entre o que se passa no romance e na vida daquele que o lê: o leitor está tão sequestrado pela leitura que não se dá conta de que é sua própria esposa quem está abrindo sua casa para que o amante o mate. O marido-leitor morre mesmo estando lendo o enredo de sua própria história.

Assim, o incômodo lançado no início nesta espécie de justificativa – sobre os motivos pelos quais lemos as autoras bolivianas – retorna: caso não exista um trabalho sobre os livros que os entenda e os ressignifique, para que estejam a serviço da emancipação, inevitavelmente eles estarão a serviço da regulação.

Há alguns anos entendo (KRAUSS, 2016) que a proposta cartonera, ao afastar o objeto livro de uma categoria meramente mercadológica¹⁴, seja uma porta de entrada privilegiada a um recorte da literatura latino-americana capaz de produzir certos deslocamentos em nossos modos de subjetivação hegemônicos, como colocado tanto por Palmeiro (2010) quanto por Navarro (2020); E hipotetizo, talvez, seja também capaz de produzir alguns desvios de rota no processo de regulação de nossa sociedade.

Por isso, decidi que leríamos as bolivianas publicadas pela editora cartonera Yerba Mala, um projeto que procura intervir criativamente no espaço cultural a partir de uma proposta de publicação comunitária que difunde a produção literária latino-americana atual em um formato de livro artesanal, feito com capa de papelão reaproveitado. Paralelamente, me interessei em saber quais os deslocamentos subjetivos que esta prática – a da tradução individual e a da leitura coletiva – produziria nas mulheres envolvidas. Assim, foi meu objetivo principal interpretar os percursos subjetivos percorridos por mulheres leitoras e tradutoras, habitantes do interior do Mato Grosso, ao nos embrenharmos coletivamente nos caminhos literários trilhados e colocados em cena por uma editora cartonera boliviana.

14 De fato, nas fichas catalográficas de seus livros, o Yerba Mala apresenta-se como um “*proyecto social, cultural y comunitario sin fines de lucro*”.

2. Quem lemos as bolivianas?

Começamos como um grupo de 10 mulheres, nem todas envolvidas com a atividade de tradução prévia, mas todas interessadas em ler e discutir coletivamente: Alyne, Andréia, Maryssol, Michele, Natália, Nerilda, Patrícia, Regina, Solange e eu. Essas foram as mulheres que inicialmente combinamos um encontro semanal através da plataforma *Google Meet* para conversarmos sobre **Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura**, de Virginia Ayllón. Como os contos eram todos curtos, a dinâmica consistia em uma de nós ler o conto na íntegra, sempre em espanhol (ou seja, a versão não traduzida), e depois conversarmos sobre ele, relacionando-o com nossas vivências cotidianas. Ao final do ano chegamos com apenas três alunas participantes: Alyne, Maryssol e Patrícia. E eu, a professora que propus a prática.

Foram muitos e graves os percalços encontrados por cada uma neste ano pandêmico-caixa-de-pandora, o que em minha interpretação explica a alta taxa de desistência. Além do mais, concordo com Virginia Ayllón, nossa primeira autora lida, ao dizer: *“Cinco salimos, dos salimos, esto es resistencia. Siempre hemos pensado que lo pequeño es mejor, ¿no ves?”*¹⁵ Juntamente com Ayllón, penso que mesmo que fôssemos duas, estaríamos fazendo resistência e companhia uma para a outra. De fato, Virginia Ayllón esteve em uma das reuniões de nosso Ayni, lendo e conversando com a gente. Que honra, que alegria! Nossos encontros aconteceram de 1º de outubro até 18 de dezembro de 2020, quando saímos para um pequeno recesso. A atividade foi institucionalizada como um projeto de extensão na Universidade do Estado do Mato Grosso, de modo que deve continuar ao menos até setembro de 2021. Ressalto que todos os fragmentos aqui analisados foram retirados de nossas reuniões semanais do Ayni Literário e/ou de entrevistas individuais realizadas com as participantes-alunas-tradutoras¹⁶.

3. Às interpretações agora vamos

Como já havia adiantado, o primeiro livro lido em nosso Ayni Literário foi escrito por Virginia Ayllón, traduzido por Alyne Gomes Gonçalves e se chama

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oqPjsOfbBgA&t=825s>. Acesso em: 15 jan. 2021.

¹⁶ Foram feitas cinco entrevistas às participantes e/ou tradutoras de nosso Ayni Literário. Tais entrevistas também foram realizadas pelo *Google Meet* e gravadas para posterior análise.

Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura (2006). Logo na primeira reunião gravada de nosso Ayni, um deslize coletivo de leitura a partir do seguinte excerto chamou muito minha atenção:

FRAGMENTOS

A Humberto Quino

“La lectura no puede sino ser fragmentaria. Se lee desde la fracción que se es ese momento [...]”

Minha surpresa foi me dar conta de que todas as oito participantes de nosso encontro haviam traduzido o excerto como “A leitura não pode ser fragmentária”¹⁷. E inclusive a aluna responsável pela tradução do texto por escrito, Alyne. Faço notar que todas haviam estudado o marcador discursivo “sino”, muitas haviam sido minhas alunas na graduação em Letras com habilitação em língua espanhola, nos semestres precedentes, nos quais eu havia trabalhado com esse marcador. A responsável pela tradução do texto por escrito – que deveria estar contando com os recursos dos dicionários, da internet – havia inclusive sido monitora na disciplina na qual havíamos trabalhado esse marcador: se encontrava com os outros alunos, os ensinava, se saiu bem na prova escrita. Interpreto que, se deslizaram na leitura, não era por falta de conhecimento técnico de algum aspecto em específico da língua espanhola. Minha interpretação é que, se se equivocaram de modo unânime na leitura foi porque leram o que presumiram que estava escrito e não o que estava escrito efetivamente.

Comecei a pensar se não existiria um senso comum já cristalizado que diz que a leitura não pode ser fragmentária e a me perguntar até que ponto que esse senso comum não seria reforçado pelos saberes escolares. Também fiquei pensando se eu não teria lido bem o texto, mas também talvez pensasse assim para interpretar a realidade na qual me insiro. Talvez tanto pensasse assim que havia pensado os objetivos de pesquisa (que resultaram na escrita desta reflexão) em termos de deslocamentos subjetivos, como se as subjetividades – compreendidas como totalidades – saíssem de determinada posição e passassem a ocupar outras. Já de saída, ao entender a noção de sujeito a partir de uma perspectiva psicanalítica, eu interpretava o sujeito como sendo dividido, clivado em duas instâncias que habitam o mesmo corpo (LACAN, 1998 [1966]). Entretanto, ao me propor a analisar os deslocamentos subjetivos protagonizados (e ao mesmo tempo sofridos) por nossas participantes, eu não levava em consideração a *quebra*, mas, somente, a *movência*, o deslocamento.

¹⁷ A tradução esperada seria “A leitura não pode ser senão fragmentária”.

O que os fragmentos das falas das participantes do nosso *Ayni* Literário nos deixam vislumbrar é que, talvez, antes das subjetividades serem monolitos que vão de um lugar para outro, elas provavelmente sejam trincáveis, porosas, fragmentadas, complexas e, inclusive, contraditórias.

Como *quebra* entendemos o movimento subjetivo que implica uma abrupta interrupção, ocasionado por um desmoronamento do caminho que vinha sendo seguido; de modo que a aluna-tradutora a vive – e interpreta – como algo que inadvertidamente lhe aconteceu, como se estivesse em um lugar de passividade. Neste sentido, essa alteração seria inconsciente para quem a vive, independente de iniciativa sua. Já como *deslocamento* entendemos o movimento subjetivo conscientemente efetuado e assumido pela aluna-tradutora.

Sem mais delongas, à análise dos fragmentos agora vamos. Todos eles nos apontam para uma quebra. Começamos pela primeira dessas quebras, com excertos das entrevistas realizadas ou, ainda, das próprias reuniões de nosso *Ayni*. São as vozes de Alyne e Maryssol que nos apontam para uma quebra do imaginário:

3.1 Alyne¹⁸ e Maryssol¹⁹ – a quebra 1: a do imaginário

Começo esta seção com o depoimento da Alyne, retirado de uma das reuniões do nosso *Ayni*. Como veremos, existe um imaginário consolidado nesta porção do mapa do Brasil chamada Tangará da Serra que se faz presente na fala da aluna, imaginário que em seu depoimento aparece como herdado de seu pai, homem branco, chegado a esta cidade no ano de 1971, assumida e orgulhosamente descendente de espanhóis.

Eu tenho isso, **não** como um preconceito, mas como que não tivesse nada que pudesse me agregar. Olha só, que pretensão, que ridículo. É como se eles não tivessem valor

18 Graduanda do quarto semestre de Letras. Sua família é considerada pioneira em Tangará da Serra, MT. Seu pai nasceu no interior do Paraná e chegou aqui em 1971. Eduardo, o pai da Alyne, foi dono da primeira farmácia da cidade, onde ela foi funcionária por muitos anos. Inclusive, cursou alguns semestres do curso de Farmácia no interior de São Paulo, mas não se formou. Alyne entrou para a Curupira porque começamos a nos encontrar em sua casa pelas tardes de domingo para confeccionar livros, de modo que interpretamos que não foi a Alyne quem entrou para a Curupira, mas a Curupira que começou a funcionar ao redor dela, na mesa da sua área, em um dia em que ela não estava no trabalho. Tem 43 anos e carrega o sonho antigo de ser professora, profissão de muitas mulheres da sua família materna, inclusive de sua mãe. Escuto desde sempre seu pai dizer que filha dele não seria “professorinha”. Se conto esta história de foro íntimo, é porque acredito que seja emblemática da intensidade com a qual o patriarcado toma corpo nesta *Terra Brasilis*.

19 Maryssol tem 44 anos e também é aluna do quarto semestre de Letras. Irmã da Alyne, foi bolsista do

nenhum. Eu venho de uma família, né? Eu ouço até hoje o meu pai dizer “ah, só tem **índio, atrasado**”. E aí, como a vida vai passando, ficou e nunca me interessou nada. [grifos meus]

Como se lê, a fala da tradutora já começa com uma denegação: “eu tenho isso, não como um preconceito”. Desde Freud (1976 [1925]) sabemos que esse movimento de negar o que não havia sido afirmado anteriormente pode ser lido como uma denegação, ou seja, um modo de deixar vir à tona algo que havia sido recalcado por ser inaceitável para quem enuncia. Como aprendemos com esse psicanalista pioneiro, em nossa análise vamos desprezar a negativa e ler o enunciado em sua afirmativa: “eu tenho isso como um preconceito”. E, na sequência, justifica o preconceito atual com base em seu lugar de origem: “Eu venho de uma família, né? Eu ouço até hoje o meu pai dizer ‘ah, só tem índio, atrasado’”. Em sua justificativa, primeiramente chama a atenção o fato de a tradutora ter, por tanto tempo, tomado a opinião de seu pai como verdade inquestionável e ter deixado a vida ir “passando”, sem nunca querer averiguar os motivos pelos quais a palavra “índio” era usada como paráfrase de “atrasado” no discurso paterno. Como Segato (2010) aponta, na América Latina vivemos um patriarcado de alta intensidade, de modo que é difícil questionar aquilo que é dito pelo pai, primeiro homem com o qual temos contato no seio familiar; sua palavra se transforma em lei e garante por si estatuto de verdade. Seu depoimento e a história de seu desenvolvimento seguem:

Eu fui começar a aprender e to **super apaixonada** por eles e quero cada vez aprender mais, não só deles, mas de todos da América Latina, foi com você na aula de espanhol, porque até então para mim, quando falavam da Bolívia, parecia que era aquele monte de gente, **andando de carro velho pra cima e pra baixo, tipo a Índia, e eles ainda andavam armados**. Além de ser aquela loucura da Índia eles ainda estavam armados. Por causa dessa história do tráfico. [grifos meus])

Como se pode ler, ao dizer “eu fui começar a aprender” a tradutora aponta para uma quebra na palavra do pai, que começou a ser colocada em xeque, seu estatuto de *saber* foi colocado em xeque: o que se aprende na universidade possibilita a desconstrução de uma palavra, até então intocável porque aceita como verdade. Como a tradutora havia relatado, a vida ia passando sem conseguir esburacar essa palavra do pai, que a impedia de se interessar por algo que estivesse além da fronteira. No entanto, para além da palavra do pai tomada como verdadeira, – ao construir uma comparação para dar mais corpo

Projeto Interinstitucional de Iniciação à Docência, sob minha coordenação, em sua chegada à graduação. Por esta via, acabou entrando para trabalhar na Curupira Cartonera. Maryssol já cursou Direito, mas nunca entregou o trabalho de conclusão de curso (TCC).

ao que quer dizer, a tradutora compara a Bolívia com a Índia. Um forte indício de que o imaginário construído na época da invasão da América com a chegada de Cristóvão Colombo – que supostamente teria chegado às Índias – segue em pleno funcionamento na atualidade: se a América não é a Índia, ela seria como a Índia. No fio do discurso posto pela tradutora, o *saber* transmitido pelo pai se reforçava com a chegada de uma realidade midiática, que noticiava uma falta de lei no país contíguo ao nosso e um desrespeito para com a lei praticado pelos vizinhos:

A gente passou a vida aqui no Mato Grosso, vendo muitas notícias de mortes, aqui nas fronteiras, que prenderam a carga de não sei quantos quilos de cocaína, é... Carros são roubados, eu nem sei mais, né? Mas antigamente sempre soube que o carro é roubado em Cuiabá – eu morei muitos anos em Cuiabá – em menos de quatro horas ele está na Bolívia, aí você já não pega mais, nem a polícia, entendeu? A gente tem essas notícias: ‘ah, já atravessaram com seu carro’.

Essa falta de lei noticiada pela mídia acabou por criar um imaginário de violência descontrolada reinante no território vizinho, que nos ameaçaria do lado de cá. “Agora você imagina seu carro com quatro bolivianos armados andando dentro dele” – Alyne me convida a hipotetizar. Interessante notar que, ao pedir que a interlocutora imagine certa cena, a enunciadora acredita que a ouvinte irá compartilhar de seu assombro. Na sequência, ao tratar de explicar esse imaginário disfórico sobre a Bolívia, a tradutora se apoia em outra comparação:

E é como se a gente realmente tivesse de costas para eles, porque a gente só olha para a Europa, pros Estados Unidos, ninguém olha ali, pra trás ali. Quer dizer, eles não estão atrás, eles estão do lado.

Como se pode ler, a comparação usada pela tradutora para justificar o desprezo – “é como se a gente realmente tivesse de costas para eles” – acaba sendo absorvida como própria, por força de um deslize que acaba por ser corrigido imediatamente: “ninguém olha ali, para trás ali. Quer dizer, eles não estão atrás, eles estão do lado”. Se em um primeiro momento o “estar de costas” aparece como uma metáfora para dizer que não os vemos, em um segundo momento essa metáfora é tomada como simbólica e adquire força de representação cartográfica: tudo se passa como se realmente, no mapa, estivéssemos na frente deles. Ao reformular, ela coloca a Bolívia ao lado do Brasil, uma representação cartográfica que – mais para o final de seu depoimento – volta com força de metáfora, como exploraremos mais adiante, fazendo surgir a ideia de uma “irmandade”.

Na sequência, a questão indígena retorna para explicar nosso comportamento com relação à Bolívia e aos bolivianos: “A gente faz com eles exatamente o que a gente faz com nossos índios. E eles são índios [pausa] também”. Como vemos, a tradutora também considera que os bolivianos sejam “índios”, como havia sido colocado pelo seu pai, mas na sequência reformula este pensamento como se dando conta do deslize e agregando um “também”, como quem diz, “mas não são só isso”. Imediatamente, começa a falar da nossa relação com os indígenas, utilizando um “a gente” que a inclui no discurso preconceituoso:

A gente não quer ver e se acha superior a eles porque eles são índios como nossos índios. É exatamente isso o que a gente faz: eles estão lá no canto, ninguém quer ver, só quer fazer turismo em aldeia, pôr um cocar, tirar uma foto, mas depois não quer o cara aqui na cidade solicitando nada, nenhum direito a terra, nenhum direito a ser um vereador, a fazer faculdade, nada.

Na sequência, compara a fronteira da Bolívia com a fronteira com o Uruguai e, nesse momento, se distancia do objeto de análise dizendo: “Você pode ver que na fronteira do Uruguai não tem isso. Eles podem até ser bem pobres, ser colonos, mas não é o mesmo preconceito, muito pelo contrário, as pessoas acham lindo dizer que atravessaram ali para o Uruguai”.

Retomemos de modo retrospectivo o depoimento de Alyne: a fala da aluna-tradutora começa com uma denegação que vai ganhando corpo ao apontar o preconceito como sendo do outro, mas que inconscientemente acaba por assumi-lo para si, como demonstram as oposições a seguir: “*não como um preconceito*” versus “*como se eles não tivessem valor nenhum*” / “*ouço até hoje o meu pai dizer: ‘ah, só tem índio, atrasado’*” versus “*eles são índios [pausa] também*” / “*é como se a gente tivesse de costas pra eles*” versus “*ninguém olha ali, pra trás ali*”. Depois de muito atribuir o preconceito ao outro, a tradutora o assume para si, ao usar “a gente”: “A gente não quer ver e se acha superiores a eles porque *eles são índios* como nossos índios”. Interpretamos que “a gente” inclui a enunciadora porque, na sequência, aparece um pronome possessivo: “eles são índios como *nossos* índios”. O uso do pronome possessivo remete imediatamente para uma noção de propriedade privada sendo utilizada para falar sobre os habitantes originários das terras que habitamos. Há uma relação de posse que objetifica os indígenas, ao estabelecer uma hierarquia nessa relação, que *idealmente* deveria ser entre sujeitos, já que estamos falando de seres humanos nos dois polos da relação.

No interior deste jogo tensionado pelo fato de o preconceito ser apontado como do outro, mas ao mesmo tempo ser assumido por ela, existe uma

declaração de apaixonamento, o que nos oferece o indício de que o afeto viria antes do esclarecimento e se sobreporia à lógica. De fato, o que temos neste caso não é só uma declaração do apaixonamento, mas também um corpo de aluna extensionista que se mostra sempre disposto ao trabalho tanto braçal quanto intelectual, sempre que eu, professora, proponho ou peço algo. Em outras palavras e nos termos de Pêcheux (2009 [1975]), temos aqui um “bom sujeito”, uma mulher que se identifica com uma professora (ou seja, um lugar de identificação para o corpo discente) do curso de Letras de Tangará da Serra; uma sujeita que, ao tomar uma posição, nos mostra estar disposta a sair da formação discursiva na qual foi criada para habitar outras e assim se identificar também com a sujeita ideal da formação discursiva desenhada também por mim.

3.2. Ainda sobre a quebra 1: Maryssol – o encontro com uma realidade anteriormente invisibilizada

No depoimento transcrito a partir da fala de Maryssol também nos encontramos com uma anterior invisibilização da cena literária boliviana – na verdade, no primeiro excerto retirado da fala de Alyne a cena literária nem sequer chega a ser hipotetizada, já que, em imaginário tão disfórico, não há lugar para as produções culturais. Ao invisibilizar a produção literária boliviana, Maryssol relata um desinteresse em sua procura, ainda que ela tivesse um contato anterior com a realidade de nossos vizinhos, como nos relata no trecho da entrevista:

Maryssol: Sempre que você aprofunda você começa a pegar uma outra nuance da cultura, né? Porque eu ia até a Bolívia em uma situação, então eu via uma parte da Bolívia. A tradução e o contato com a autora me mostram outra parte da Bolívia. Tanto a literatura de qualidade que a Bolívia produz, quanto um olhar sobre a Bolívia... que é muito parecida com a gente, né? Só que é em espanhol [risos].

Eu: E você não imaginava que fosse parecido com a gente?

Maryssol: Flavia, é difícil dizer isso, mas é verdadeiro. É vergonhoso, mas, assim, a gente tem um distanciamento muito grande, né? Para o brasileiro existe um imaginário da América do Sul. Então, ora ele é praia, são as praias caribenhas, ora ele é o ideal comunista revolucionário, e ora ele é *Buenos Aires e Uruguai, que é Europa no Brasil*. Mas você vai ler, vai ver as dificuldades econômicas e sociais que eles têm e são muito próximas das nossas: as mesmas dificuldades de desigualdade social, de extrema colonização e imposição de uma cultura do exterior. [grifos meus]

No caso de Maryssol também existe um imaginário que aqui se quebra: é o imaginário de que simbolicamente “eles” estão longe da gente²⁰. Se no caso da Alyne existia um imaginário de que o outro estava perto²¹, mas era ameaçador, no caso Maryssol temos um outro que está distante: “Flavia, é difícil dizer isso, mas é verdadeiro. É vergonhoso, mas, assim, a gente tem um distanciamento muito grande né?”. É ela própria quem explica o motivo desse distanciamento também assumido por ela, por estar dentro do conjunto constituído pelos “brasileiros”: “Para o brasileiro, existe um imaginário da América do Sul” e, nesse imaginário pré-fabricado e oferecido de bandeja, os bolivianos – e, acrescentamos, a literatura por eles produzida – não são contemplados.

Assim como no depoimento de Alyne, na fala de Maryssol reaparece uma menção ao Uruguai em termos eufóricos. Se na fala da primeira aluna, o Uruguai era visto pelos brasileiros como um *lugar-objeto-de-desejo* (“as pessoas acham lindo dizer que atravessaram ali para o Uruguai”), Maryssol acaba explicando que o processo que transforma esse pequeno país em um objeto de desejo para os brasileiros – juntamente com Buenos Aires – é a personificação da Europa no Brasil, de modo que representam os colonizadores pelas paragens colonizadas. Chamo a atenção para o fato que a noção de América do Sul ou Latina, por um lapso, sofre um apagamento na fala de Maryssol: Buenos Aires e Uruguai figuram como estando no Brasil, não na América do Sul, de modo que se oferece destaque à “proximidade” que estabelecemos (ou gostaríamos de estabelecer) como brasileiros com estes dois locais europeus, em detrimento de sua localização na América do Sul. Buenos Aires e Uruguai seriam uma Europa nossa, dos brasileiros.

3.3. Patrícia²² e a quebra 2: a das barreiras linguísticas

Afastando-me um pouco das quebras em um imaginário instalado na região do Brasil que habitamos e me aproximando de uma quebra no imaginário que

20 Como lemos em “um olhar sobre a Bolívia”... que é muito parecida com a gente, né? Só que é em espanhol [risos]”

21 Como lemos em seu depoimento: “em menos de quatro horas ele está na Bolívia, aí você já não pega mais, nem a polícia, entendeu?”

22 Patrícia é aluna do quinto semestre do curso de Letras de Tangará da Serra. Traduziu *Gramática del deseo* de Augusto Rodríguez, e no momento está traduzindo *Ferro*, de Roberto Oropeza. Interessada pela temática cartonera, desenvolve seu trabalho de conclusão de curso analisando aspectos relacionados ao trabalho de democratização da literatura efetuado por Yerba Mala. Atualmente é bolsista do projeto de extensão Leitura e Tradução Literária Cartonera e desenvolve uma série de podcasts sobre as traduções que estão sendo feitas aqui de Tangará da Serra.

se constrói ao redor de uma língua estrangeira, trago a entrevista com Patrícia. Nesta sequência discursiva, observamos ainda uma quebra do imaginário, mas não o referido a uma cultura específica, mas sim à cultura possível em uma língua estrangeira – que, como vemos neste trecho de entrevista, era vista como algo distante, inatingível e, talvez, desinteressante:

Eu: Patrícia, você traduziu *Gramática do desejo*, do Augusto Rodriguez²³, e agora tá traduzindo *Ferro*, do Roberto Oropeza²⁴. Você acha que você conheceu algo a mais sobre a cultura destes dois autores, de onde foi escrito os livros e tal?

Patrícia: Olha, eu acredito que sim. Às vezes a gente não se aprofunda taaaanto, mas a gente começa a perceber a subjetividade, né? O ser humano. Porque eu acredito que nas obras o autor deixa um pouquinho do que é dele, mesmo que ele não seja o eu-lírico, você começa a entender a subjetividade humana do outro e você começa a perceber que, independentemente da nacionalidade, você vê que, você sente, você se sente meio que representado na obra. Eu acho que dá uma *quebra*, *quebra* um pouco das barreiras linguísticas, né?

Volto a perguntar: Antes de começar a traduzir você tinha alguma imagem dos escritores latino-americanos?

Ela responde: Não, não tinha assim uma imagem. Mas imaginava que seria diferente, sabe? Talvez sobre a cultura, a escrita fosse voltada... mais assim, sabe? Mas aí a gente, igual eu falei, a gente começa a perceber que na verdade... quer dizer, tem a sua subjetividade, as suas características próprias, mas a gente acaba se envolvendo bastante. [grifos meus]

Devido à barreira linguística, Patrícia pensava em não encontrar – do lado de lá da barreira – algum ponto de conexão ou alguma questão que lhe tocasse. Parece que se movia em um esquema no qual a alteridade, por estar organizada em uma língua estrangeira, lhe fosse totalmente estranha. Desse modo, interpreto que – para além da quebra de uma barreira linguística – também ruiu o imaginário de que línguas distintas construiriam subjetividades que não sejam intercomunicáveis, que não se sensibilizassem entre si.

Para além das quebras, alguns deslocamentos foram anunciados. Nessa análise, pude identificar dois: a assunção de um saber-fazer, um saber-ler e a gestação de um sentimento de pertença à América Latina.

23 Nasceu em Guayaquil, Equador, em 1979. Jornalista, poeta, narrador e editor é ganhador de inúmeros prêmios entre América e Espanha. É considerado um dos grandes nomes da literatura equatoriana.

24 Poeta boliviano, nascido em Cochabamba em 1983, é editor e professor universitário. Com *Ferro* ganhou o concurso de poesia jovem da Fundación Pablo Neruda, em Santiago do Chile. É também um dos atuais editores de Yerba Mala Cartonera.

3.4. Letícia²⁵ e o deslocamento 1 – a assunção de um saber-fazer

Conforme se pode interpretar, sobretudo a partir do depoimento de Letícia, o exercício da tradução lhe propiciou um saber-fazer que pode ser carregado para a vida, não se esgotando no mero exercício tradutológico entendido como uma prática escolar. Este saber-fazer se relaciona com uma habilidade de permitir que o texto se mostre e possibilite a leitura do que carrega por escrito, uma habilidade em permitir que o outro se mostre como alteridade ao invés de ir já interpretando o outro a partir de esquemas próprios e prévios.

Quando a gente teve as literaturas de língua espanhola... Antes de começar, eu tinha uma visão, como eu falei, que era só literatura: ah, eu só vou ler, é só texto, né? Assim, algo sem importância... Quando a professora começou a ensinar pra gente, eu fiquei “uau”, porque é uma história de um povo, não é só um texto inventado por alguém, não, é uma história, coisas que realmente aconteceram e que foram transmitidas através de textos, né? Eu gostei aí. Só que na tradução a gente se aprofunda mais... a gente entra na história, a gente realmente faz parte da história porque a gente tem que tentar traduzir de uma forma que as outras pessoas vão entender também, para elas compreenderem ... Porque quando a gente lê no espanhol, muitas vezes eu já fiz isso, muitas coisas a gente só interpreta, a gente junta tudo ali e faz uma interpretação das palavras. A gente não vai ler palavrinha por palavrinha e traduzir na cabeça da gente [risos] mas na tradução a gente tem que fazer isso, tem que traduzir palavrinha por palavrinha para pensar ali no contexto e para tentar dar uma interpretação do que tá sendo dito. Então foi completamente diferente, a minha visão mudou completamente a partir dali. Porque agora quando eu vou ler algum outro texto em espanhol, eu já fico com isso na cabeça, eu já vou lendo ele, já vou traduzindo na minha cabeça “ah, então é assim, então é assim”. Mudou a minha forma de ler. A tradução mudou minha forma de ler.

Considero esse deslocamento apontado pela aluna (“a tradução mudou minha forma de ler”) como um dos efeitos produzidos pelo trabalho de tradução, um efeito que não havia sido anteriormente calculado. A necessidade de se debruçar com extrema atenção ao que vai ser traduzido modificou sua relação com os textos e com a leitura em geral. Se no trecho anterior Letícia aponta que a tradução modificou sua relação com a leitura em língua estrangeira, no fio do discurso sua linha de raciocínio vai construindo a percepção que, antes, nem sequer era capaz de compreender o que os textos diziam, ainda que julgasse que sim, os compreendesse.

25 Letícia tem 33 anos, concluiu a graduação em Letras em 2020 e traduziu seu primeiro conto em sala de aula. Interessou-se tanto por esse texto, que a ele se dedicou em seu trabalho de conclusão de curso, defendendo seu TCC com o título “La lengua de las locas: um pequeno recorte sobre o catálogo de Eloísa Cartonera”.

A entrevista com Letícia permite observar que a prática de tradução oferece subsídios para uma possível corporificação da alteridade, que passa a ganhar efetivamente estatuto de outra coisa, de outro, de não idêntico a mim. Lembremos que antes a mesma aluna disse “a gente junta tudo e faz uma interpretação das palavras”, de modo que parecia não existir espaço e paciência para permitir que a alteridade se mostrasse, se dissesse, se fizesse entender:

Eu lia – um exemplo: quando a gente foi traduzir *Gaby y el amor*, que foi dividido em duplas né? Daí, Rosana e coisa ficou com um e eu e Alessandra ficamos com **O pobre Rodrigues**. A primeira vez que eu li **O pobre Rodrigues**, antes de chegar no final, eu tava achando assim muito sem graça a história. Tá, mas eu não tinha chegado no finalzinho. Daí eu falei “não, eu vou voltar e vou ler mais devagar, né?” Porque a gente até tinha que traduzir ele, né? Vou voltar e vou ler mais devagar”. Quando eu li devagarzinho que eu realmente me aprofundei na história, eu chorei no final da história, realmente eu chorei de verdade, porque eu realmente entrei ali e é como se eu sentisse o que ele sentiu, quando ele perde o filho dele lá, que ele se mata. Então, realmente eu fiquei emocionada de verdade, daí eu falei “agora sim eu entendi” Por quê? Porque eu precisava traduzir, então eu precisava entender, eu tinha que saber o que tava ali. Aí eu li com mais calma, mais paciência, sem atropelar palavras, aí, a partir daí eu fui começar a ler outros textos também com mais paciência...

Se no excerto anterior Letícia diz que a tradução lhe ofereceu ferramentas para construir outro estatuto para a leitura, já no excerto que segue ela aponta para o fato que este saber-fazer, a princípio relacionado com a leitura em língua estrangeira, ressoa nos textos em língua materna – e, inclusive, nos textos escritos por ela mesma.

Isso me ajudou muito no TCC, porque eu tive que ler mais no final do TCC. Aí, isso me ajudou muito, muito, muito, muito. Até com o meu próprio trabalho, porque até o meu próprio trabalho eu lia com mais pressa. Aí não, fui lendo com mais calma. Aí, ajuda muito, o processo de tradução é uma coisa maravilhosa, muito bom mesmo, ajuda muito... Talvez eu não tivesse agora essa visão de leitura se eu não tivesse feito tradução.

O que gostaria de mostrar e argumentar, a partir da análise dos trechos da entrevista concedida por Letícia, é que a tradução, ao obrigá-la entrar na materialidade da língua estrangeira com a tarefa de voltar para a superfície com os sentidos construídos já em língua materna, faz com que ela se despoje dos sentidos já construídos de antemão e que compareciam no momento da *interpretação* sob a etiqueta de *leitura*. Letícia, já ao fim da graduação em Letras, percebe que ler é uma coisa diferente daquela que sempre havia imaginado, e consegue se ler a si mesma com mais calma e paciência. Em outras palavras,

há uma transformação no modo como se relaciona consigo e com sua própria obra, e ainda com o outro e a obra deste.

3.5. Alyne e o deslocamento 2 – a construção de um sentimento de latino-americanidade

A desconexão com nossa vizinha Bolívia se faz presente e é sentida em nossas relações cotidianas, mas também na construção de um cânone literário latino-americano, como havia mencionado na justificativa sobre ler as bolivianas. Como também notamos na entrevista realizada com a Alyne, o processo de tradução dá indícios de que um maior (re)conhecimento, vai se gestando um sentimento de coletividade, de pertencimento, de que somos parecidos com eles:

Eu percebi que [risos] eles são como a gente, eles têm os mesmos, as mesmas questões que a gente. As questões não são iguais, mas os questionamentos, né? Em relação aos problemas deles... Em relação à Bolívia, assim... Como eu não tinha prestado atenção em nada deles, é como se eles não tivessem literatura [risos, tapa a cara com a mão]. Ai, que horror. Mas é [completa ela].

Se de um lado o depoimento de Alyne reforça o que havia sido dito por Maryssol (“é como se eles não tivessem literatura”), por outro, reconhece que nunca havia prestado atenção neles, por isso, nunca havia percebido que compartilhávamos alguns questionamentos.

Eu pergunto: E ao descobrir que eles são semelhantes a você... Qual o impacto na sua subjetividade? Porque movimenta alguma coisa dentro da gente, né?

Alyne responde: Tipo de irmandade, de ver que eles estão lá buscando as mesmas coisas que nós aqui, né?... E talvez assim, não que eles tenham entrado para a minha irmandade, mas que eu tenha entrado para a deles. Pô, eu sou deles ali, né? Eu to aqui também, as coisas são iguais ... como se eu tivesse passado a ser latino-americana, entendeu? Porque antes eu acho que eu achava que eu era europeia [risos]. Agora eu acho: “eu acho que to aqui” [e aponta com a mão para o ar, simulando que está de frente para o mapa da América].

Como podemos observar em sua entrevista, existe um deslocamento espacial, o de se perceber e se entender ao lado da Bolívia, que acaba desembocando também em um deslocamento simbólico, o de se perceber em relação de irmandade com os vizinhos bolivianos. Dessa forma, interpretamos um imaginário preexistente – que foi se rompendo com a prática da tradução

– que impedia que a tradutora se percebesse ao lado da Bolívia, ainda que esta proximidade estivesse associada ao sentimento de ameaça que surgia no relato dos carros roubados aqui e levados para lá, conforme já destacado.

4. No princípio tudo já estava construído, só depois é que vieram as desconstruções e as reacomodações

Ao reunir e tecer as vozes de algumas tradutoras de Tangará da Serra e participantes de nosso Ayni Literário, estamos tentando tramar que algo se quebra no contato tanto com a tradução quanto com a leitura coletiva de obras pertencentes ao catálogo de uma editora cartonera boliviana. Em mim, o que se quebrou foi o imaginário de que as subjetividades são monolitos sólidos, inteiros, que podem ocupar distintas posições. O que me mostram as entrevistas com essas mulheres que têm me acompanhado neste ano tão singular é que, no princípio, existe uma quebra, uma fratura que permite a abertura de uma fresta. O que caberia em uma fresta? A análise das falas indica que alguns deslocamentos são possíveis a partir da abertura de frestas.

Os dois deslocamentos vislumbrados a partir dos depoimentos das tradutoras colocadas em cena, apontam que esses movimentos se relacionam sobretudo à assunção de um corpo que consiga fazer carne consigo próprio e, assim, mergulhar no texto, encará-lo, para, neste encontro, observar as informações materiais realmente trazidas pela escrita do outro. Interessante observar que os dois deslocamentos resultantes desse encontro não levam as tradutoras para um lugar outro – e nem para o lugar do outro –, mas lhes dão subsídios para assumirem seus próprios corpos, os pés onde pisam, os olhos com que veem, o lugar que habitam. Esses deslocamentos lhes dão paciência para encararem o texto, enfrentando a materialidade escrita. É a partir da assunção de si mesma que se permitem verdadeiramente ler a alteridade, e tomar o “outro como um legítimo outro” (MATURANA, 2009). E assim se inicia a gestação de um sentimento de coletividade: ou seja, o coletivo não me leva a me perder no outro, mas antes a me encontrar a mim mesma e, na sequência, enxergar o outro, entendendo-o como um semelhante.

“A cabeça pensa onde os pés pisam” – em algum momento Frei Betto disse que esse era um dos princípios da epistemologia. Recito esta frase de memória, cheia de recordações afetivas. Devo ter escutado essa frase pela primeira vez

no Magistério, no interior de São Paulo; naquele momento, ela me explicou muito sobre os embates ideológicos e as necessárias tomadas de posição resultantes desses embates. Muitos anos depois, entendo que fazer com que a cabeça pense onde os pés estão pisando é des/construção para toda uma vida de docência: *on the road* estamos. *Y el camino se hace al andar...*

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet, Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, L.; SILVA, L.; SILVA-REIS, D. Apontamentos basilares para os estudos da tradução feminista na América Latina. **Mutatis Mutandis**. Revista Latinoamericana de Traducción. v. 13, nº 2, 2020, jul.—dez., pp. 210-227.
- CORTÁZAR, J. Continuidad de los parques. In: **Final de juego**. 2ª ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1964.
- CUSTÓDIO, R. **Memórias da migração, memórias da profissão: narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 (Tangará da Serra, MT)**. Tese de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE GUADALAJARA. **Catálogo de contenidos**. Guadalajara: FIL Guadalajara, p. 62-63. Disponível em: https://issuu.com/filguadalajara/docs/cata_2011_final. Acesso em: 11 jun. 2021.
- FREUD, S. **A negativa**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (1925), v.19.
- GONZÁLEZ, M. **Ayni**. Antología del cuento boliviano contemporáneo. Córdoba: La Sofía Cartonera, 2013.
- KRAUSS, F. **O acontecimento Eloísa Cartonera: memória e identificações**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, 2016.
- LACAN, J. **El seminario de Jacques Lacan: libro 4: la relación con el objeto**. 1ª. Ed. 14ª. Reimp. Buenos Aires: Paidós, 2016 (1956-1957).
- _____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 (1966).
- LÉVI-STRAUSS, C. **Las estructuras elementales del parentesco**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1969.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- NAVARRO, L. **“La lengua de las locas”: um pequeno recorte sobre o catálogo de Eloísa Cartonera**. Trabalho de conclusão de curso. Mato Grosso: Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Tangará de Serra, 2020
- ONRUBIA, S. M. **Gaby y el amor**. 1. ed. Buenos Aires: Eloisa Cartonera, 2006.
- PALMEIRO, C. **Desbunde y felicidad: de la Cartonera a Perlongher**. Buenos Aires: Título, 2010.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 (1975).
- SEGATO, R. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: QUIJANO, A. & NAVARRETE, J. (eds) **La cuestión descolonial**. Lima: Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad de Poder, 2010.
- SOLER, M. & LLERAS, J. Las tertulias literarias dialógicas: compartiendo lectura y cultura. In: **Decisio**, nº 6, 2003, pp.24-28. Disponível em <https://www.crefal.org/decisio/images/>

pdf/decisio_6/decisio6_saber5.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUSA SANTOS, B. Uma nova cultura política emancipatória. In: **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Bibliografia do Ayni Literário

AYLLÓN, V. **Liberalia: diez fragmentos sobre la lectura**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2006. Disponível em: <https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/liberalia>. Acesso em: 8 set. 2020..

DÍAS, V. **Doble vida**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2009. Disponível em: https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/doble_vida. Acesso em: 8 set. 2020.

GONZÁLEZ, G. **Aire quemado**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2010. Disponível em: https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/aire_quemado_gladys_gonzales. Acesso em: 8 set. 2020.

OROPEZA, R. **Ferro**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/ferro>. Acesso em: 8 set. 2020.

PORTUGAL, C. **Almha, la Vengadora**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2006. Disponível em: https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/almha_la_vengadora. Acesso em: 8 set. 2020.

RIVERO, G. **Tun, tun, tun, ardía tu corazón**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2018. Disponível em: https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/giovanna_rivero_-_tun_tun_tun/20. Acesso em: 8 set. 2020.

RODRÍGUEZ, A. **Gramática del Deseo**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2009. Disponível em: https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/gram_tica_del_deseo. Acesso em: 8 set. 2020.

TORRICO, M. **Preview**. Cochabamba: Editorial Yerba Mala Cartonera, 2009. Disponível em: <https://issuu.com/yerbamalacartонера/docs/preview>. Acesso em: 8 set. 2020.



| Secretaria de Cultura e Economia Criativa

www.memorial.org.br