

A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFISSIONAL DE LETRAS: O DIÁRIO DE LEITURAS EM AULAS DE LITERATURA ESPAÑHOLA¹

Geam Karlo-Gomes²
Kleberon Saraiva dos Santos³
Dayane Rafaela Pereira Coelho⁴

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a percepção dos estudantes do Curso de Letras de uma universidade no Nordeste brasileiro sobre a interculturalidade em literatura espanhola. Nesse intuito, recorreu-se a uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, por meio da análise de diários de leituras produzidos por estudantes de graduação durante a vivência do componente curricular Literatura Espanhola. Os resultados evidenciaram que os estudantes da área de Letras demonstraram uma perspectiva crítica em torno das potencialidades da literatura espanhola para a formação intercultural, ancorados nas categorias – relações sociais e cultura simbólica – presentes em textos literários.

Palavras-chave: Formação intercultural; Curso de Letras; Literatura Espanhola; Diário de leituras.

Language professional intercultural training: the reading diary in spanish literature classes

Abstract: The aim on this article is to present the perception of the Language course students who are from a university in Northeast Brazil about interculturality in Spanish literature. To this end, a qualitative and descriptive research was used, through the analysis of reading diaries produced by undergraduate students during the Spanish Literature subject experience. The results showed that students demonstrated a critical perspective around the Spanish literature potential for intercultural education, anchored in the categories – social relations and symbolic culture – in literary texts.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, como resultado de pesquisa desenvolvida no projeto A formação intercultural em Literatura Espanhola: uma práxis pedagógica a partir do dispositivo Diário de Leituras.

² Universidade de Pernambuco (geam.k@upe.br)

³ Universidade de Pernambuco (kleberonmateus945@gmail.com)

⁴ Universidade de Pernambuco (davaninhacoelho@hotmail.com)

Keywords: Intercultural training; Language course; Spanish literature; Readings diary.

CULTURA, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE: TRÊS PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A cultura, “objeto” de estudo de várias áreas do conhecimento – psicologia, sociologia, antropologia, história, educação etc. –, pode ser definida como o conjunto de traços de um grupo, comunidade ou sociedade, adquirido pelo homem por meio da aprendizagem (XAVIER ALBÓ, 2003). Sendo assimilada ao longo de várias gerações, a cultura tem se modificado de acordo com o contexto histórico e espacial.

Aranha e Martins (2009) afirmam que a cultura e a natureza são dois polos distintos, sendo a natureza tudo o que é biológico, inato; e o cultural, tudo o que se aprende por meio das relações sociais, isto é, os costumes, crenças, valores, mitos, religiões e tradições. Todos esses elementos são adquiridos, ensinados e aprendidos. Em contrapartida, a natureza é tudo o que não adquirimos: nascemos negro, branco, pardo, amarelo ou indígena. É também o que faz o homem perceber que em determinada fase da vida poderá ter ou não tendência hereditária à calvície, entre muitos outros exemplos que a genética poderia nos explicar. A cultura, por outro lado, possui relação direta com a organização da vida social, a partir da apropriação dos recursos naturais com o intuito de modificá-los em benefício dos interesses da humanidade. Tratar de cultura em nível de comunidade e de grupos sociais implica na compreensão do termo identidade, visto que os conceitos de cultura e identidade estão interligados contextualmente, pois a cultura é desenvolvida a partir das relações sociais que os indivíduos mantêm entre si.

Para Hall (2015), há três concepções de identidade que podem ser relacionadas ao sujeito histórico e social. A primeira deriva do sujeito do iluminismo, em que a razão e a consciência eram valorizadas tendo em vista o *status* do homem como indivíduo unificado, permanecendo idêntico e contínuo desde o nascimento e até quando perdura sua existência. Já a segunda, parte do ponto de vista da figura do sujeito sociológico, na percepção de que a complexidade do mundo moderno inclina o indivíduo para relação com outras pessoas, das quais ele considera importante. É uma espécie de costura, que gera estabilidade e unificação da identidade. Entretanto, na terceira concepção, essa estabilidade se perde e surgem a fragmentação, a pluralidade, o contraditório, o

provisório e o problemático no que se refere à identidade. Para Hall, esse conceito é pertinente para pensar o contexto contemporâneo sob o signo da modernidade tardia, a partir da caracterização do sociólogo britânico, Anthony Giddens.

Sobre a sociedade da modernidade tardia, Giddens (1990) *apud* Hall (2015, p.14), argumenta que ela é caracterizada pela ‘diferença’; isto é, as relações sociais “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (grifo do autor). Nesse sentido, para Hall (2015), a identidade não é congênita, mas sempre incompleta, a ser formada no decorrer da existência do indivíduo através de processos inconscientes, como algo “imaginário”, ou seja, mantém uma fabulação sobre sua noção de unidade.

Partindo dessa concepção, a identidade está diretamente ligada à cultura da qual o indivíduo faz parte. No entanto, ainda que esses dois conceitos estejam interligados, a cultura não torna os indivíduos homogêneos, do contrário, eles continuam preservando suas especificidades. O que a cultura faz é partilhar as crenças e oferecer aos indivíduos possibilidades de significação e representações culturais.

É nessa relação que o conceito de interculturalidade pode se tornar indispensável. Para Xavier Albó (2003, p. 37), a interculturalidade pode ser definida como “qualquer relação entre pessoas ou grupos sociais de cultura diversa.” E de modo semelhante, também engloba, “por extensão [...], as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura em referência à elementos de outra cultura⁵” (tradução nossa), que também podem ser chamadas de interculturais.

A interculturalidade, por refletir o contexto da modernidade tardia, recebe influência dos antagonismos sociais que permeiam as diferentes posições dos sujeitos. Ela pode ocorrer de maneira positiva, por meio do diálogo, da troca, em que ambas as culturas são enriquecidas e não há espaço para qualquer espécie de preconceitos. Nessa conjuntura, a interculturalidade, portanto, é uma abertura cultural, em que há benefícios por meio de uma relação amistosa. Em

⁵ “cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura.” “Por extensión [...], las actitudes de personas y grupos de una cultura en referencia a elementos de otra cultura.”

contrapartida, pode ocorrer de forma negativa, em que há uma perda dos elementos de uma cultura com intuito de adaptar-se à cultura de outrem, como as perdas culturais dos povos indígenas na América Latina com a chegada dos europeus (portugueses e espanhóis).

Por certo, é por meio dos intercâmbios que se pode preservar o diálogo entre culturas e grupos sociais como modo de favorecer vínculos para valorização da interculturalidade.

Ora, é partir dessa perspectiva que nasce o projeto de ensino “A formação intercultural em Literatura Espanhola: uma práxis pedagógica a partir do dispositivo Diário de Leituras”, desenvolvido em um curso de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola) em uma universidade no Nordeste brasileiro, no componente curricular Literatura Espanhola I: da Idade Média à Contemporaneidade. O intuito deste projeto foi desenvolver um trabalho com o gênero textual Diário de Leituras como dispositivo didático para a formação intercultural do profissional da área de Letras.

Assim, compreendendo que o profissional da área de Letras tende a atuar com a docência, inclusive de língua estrangeira, entre outras possibilidades, tornou-se relevante pensar em sua formação do ponto de vista da abertura às múltiplas linguagens e manifestações culturais. E no caso da língua espanhola e suas literaturas, atuar como mediador de leitura de diversos textos – repletos de costumes, ritos, símbolos e mitos, oriundos dos mais distintos povos –, requisita-se uma formação envolvida por uma vasta experiência de contato com diversas culturas.

Na educação básica – nível de ensino em que o profissional de Letras irá atuar – essa demanda se torna ainda mais acentuada quando se trata do ensino de língua estrangeira, em detrimento do contato dos estudantes não só com vocábulos novos, mas também com novos repertórios culturais. E a literatura se torna uma grande aliada nesse contexto, visto que nela residem as mais variadas manifestações culturais.

Assim, atentando ao trabalho desenvolvido no referido Projeto de Ensino, este artigo analisa a percepção de estudantes do curso de Letras sobre a interculturalidade em textos de literatura espanhola. Para isso, recorreu-se a análise de diários de leituras produzidos por esses estudantes no componente curricular Literatura Espanhola. As produções versaram sobre obras de romancistas, dramaturgos e poetas.

Este texto se divide em sete seções. A primeira iniciou com a apresentação dos conceitos de cultura, identidade e interculturalidade e os propósitos deste estudo. A segunda discute os desafios atuais no contexto de formação na área de Letras, e a terceira, apresenta as fundamentações para uma pedagogia intercultural. A quarta trata do conceito de gênero textual, apresentando o diário de leituras como dispositivo para formação intercultural. Na quinta seção, delineamos a metodologia, e na sexta, os resultados são apresentados e discutidos. O texto culmina com as considerações finais, sétima seção.

O CONTEXTO DE FORMAÇÃO EM LETRAS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Os cursos de Letras abrangem única ou dupla licenciatura (a língua materna e uma estrangeira): são os casos de cursos que contemplam Língua Portuguesa e Língua Espanhola, enfatizando o conhecimento das múltiplas linguagens, por meio das habilidades linguísticas, da formação pedagógica e dos estudos da literatura. Um curso de Letras geralmente pode ser concluído em 8 ou 9 semestres, a depender da regulamentação do Projeto Pedagógico de Curso – PPC de cada instituição. Todos os cursos de licenciatura devem ancorar seu PPC nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN – que, por sua vez, são regidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão dirigido pelo Ministério da Educação – MEC. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para os cursos de Letras seguem as normas estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002. Por meio do Parecer CNE/CES nº 492/2001, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, encontram-se as DCN referentes à diversos cursos de graduação, inclusive referente ao de Letras (BRASIL, 2007).

Mas qual a demanda vigente para a formação inicial de professores de Letras no cenário contemporâneo? O que tem fundamentado os cursos de formação na área de Letras? É pertinente então discutir essas questões a partir da literatura recente e da legislação vigente. Essa abordagem não pretende ser completa, mas pontuar algumas discussões relevantes sobre este panorama.

Segundo Garcia et al. (2018), a formação inicial de professores de Letras tem como propósito uma educação humanizadora e universal, capaz de favorecer a emancipação, com indivíduos autoconscientes. Nesse sentido, a linguagem

como mediadora do conhecimento é uma ferramenta necessária para todas as áreas do saber. E a formação do professor de línguas se ampara na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI et al., 2001), em que a linguagem é uma das principais ferramentas para a apropriação cultural.

Outro dado importante é esboçado por Martins (2010), ao fazer um estudo mais detalhado sobre a formação do profissional de Letras e dos profissionais de outras áreas da educação por meio de um apanhado histórico das políticas educacionais do século XX, apontando que os desafios atuais para essa formação se dão pelo legado deixado pelas políticas e concepções educacionais do século passado. Nessa conjuntura, esses estudiosos alegam que a concepção de educação se apoiou no ideal de “modernização” do país, passando pelas tendências neoliberais; daí o surgimento da educação tecnicista, neotecnicista, escolanovista e neoescolanovista. Todas essas tendências pedagógicas têm como propósito a formação de profissionais para o mercado do trabalho, deixando em segundo plano qualquer espécie de formação crítica. Assim, o contexto sociopolítico daquele século guiou a educação por várias décadas, com resquícios até hoje.

Sobre essa perspectiva, Martins (2010) faz uma crítica à ideia da educação que prepara apenas para resolução de problemas sob o pretexto de incentivar a criatividade. Segundo o autor, essa ideia não foge da alienação promovida por uma educação que prepara para uma “prática” sem conteúdo.

Essa prática, entre outras razões, tem despertado a necessidade de repensar a educação. Tratam-se de questões imprescindíveis para a emancipação de teorias da educação que buscavam desenvolver os ideais de democracia e humanidade. Entretanto, essas ideias não são hegemônicas. Isso é um indicativo que serve para refletir sobre o cenário contemporâneo de crise em torno da democracia e da própria humanização em vários países, e o Brasil tem se destacado nesse panorama de tensão e conflito no final dessa década de 20, do séc. XXI. A exclusão das ciências humanas e sociais aplicadas – inclusive Linguística, Letras e Artes – das áreas prioritárias de fomento, em 2020, no Brasil, é um indicativo de retrocesso e desvalorização de ciências fundamentais. A Portaria N^o 1.122, de 19 de março de 2020⁶, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC, limitou o apoio financeiro aos projetos de pesquisa

⁶ Disponível: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/DI%c3%81RIO%20OFICIAL.pdf>.

que estivessem no escopo de cinco áreas de tecnologia: Estratégicas, Habilitadoras, de Produção, para Desenvolvimento Sustentável e para Qualidade de Vida. Assim, as ciências humanas e sociais seriam contempladas com a condição de demonstrar aderência a essas áreas prioritárias.

Essa Portaria enfraqueceu o incentivo à formação humanística, repercutindo na indignação de várias instituições em todo país⁷, ao tentar colocar as ciências humanas e sociais numa perspectiva instrumental, negando sua principal essência. Para Freire (1996, p.76), “a adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política”. Felizmente, a luta das instituições e órgãos relacionados à educação contribuíram para um desfecho positivo, com a alteração da portaria inicial, contemplando também os projetos de pesquisa básica, ciências humanas e sociais. No entanto, essas questões não parecem totalmente solucionadas no atual contexto político brasileiro.

De todo modo, a formação de professores tem recebido muita atenção e tem sido tema de vários congressos de educação, programas estaduais e federais, pensada a partir de premissas que visam o pensamento reflexivo. Assim, os desafios atuais têm como núcleo formar um profissional crítico, que seja também capaz de formar estudantes pensadores, capazes de questionar a realidade.

Por essa razão, o discente do curso de Letras tem, assim como todos profissionais de outras áreas, vários desafios, entre eles, a formação intercultural, conforme regulamenta o Parecer CNE/CES 492/2001:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e

⁷ Em recente pesquisa no Google, foi possível encontrar cartas de algumas instituições questionando, reivindicando ou manifestando repúdio a essa Portaria. Algumas delas:

- <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-e-abc-cobram-definicao-de-programas-prioritarios-para-apoio-a-pesquisa-basica/>;
- <http://www.ufs.br/conteudo/65251-carta-questiona-ministro-sobre-exclusao-de-areas-de-ciencias>;
- <http://www.propq.ufscar.br/news/mocao-de-indignacao-a-definicao-de-201careas-prioritarias201d-e-em-defesa-do-investimento-em-ciencia-no-brasil>;
- <https://www.brasildefatope.com.br/2020/05/04/ufpe-repudia-corte-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-para-ciencias-humanas-e-sociais>.

escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001, p. 30).

Entre as diversas competências e habilidades a serem desenvolvidas, destaca-se a “percepção de diferentes contextos interculturais [...]” (BRASIL, 2001, p. 30). Como podemos notar, o Parecer (BRASIL, 2001) prioriza a abordagem intercultural, que deve ser articulada numa dimensão reflexiva teórico-prática, cuja forma para alcançar o desenvolvimento crítico diante da realidade requisita a concepção de diferença como valor antropológico. As interações entre culturas e sociedades precisam então ser estabelecidas no intuito de favorecer o exercício analítico e crítico sobre a linguagem como fenômeno social, cultural, psicológico, educacional, histórico, político e ideológico (BRASIL, 2001).

Ainda de acordo com esse Parecer, as orientações para a demanda de formação do curso de Letras precisa contemplar o diálogo entre “o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (BRASIL, 2001, p.29), em que a imaginação criativa e os estudos das línguas, da literatura e das manifestações culturais se tornam fontes para o desenvolvimento da reflexão crítica, de modo a potencializar sua capacidade de intervir na sociedade de modo ético.

Assim, concebendo a formação intercultural e humanística do Curso de Letras como competência fundamental e imprescindível, torna-se imperativo traçar alternativas para implementação de uma pedagogia favorável à realização de experiências interculturais enriquecedoras em cursos de Letras.

POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL

A interação com vários contextos culturais é fundamental para o processo educacional, pois a cultura nos conecta com a sociedade. É através dela que os indivíduos aprendem a se relacionar e se comunicar. O ser humano é um ser cultural, propagador e cultivador da cultura, sempre a manifestá-la de diversas maneiras. Para Xavier Albó (2003), há três grandes áreas da cultura: a área de tecnologia (cultura material, sobrevivência em face da natureza), que envolve território, habitação, produção, alimentação, consumo, saúde, entre outros; a área das relações sociais (cultura e sociedade), contemplando família, as relações de gênero, relações de produção, política interna etc.; e a área do mundo imaginário

(cultura simbólica), que vai desde a língua, mitos, contos, música, artes plásticas, ritos, celebrações, provérbios, ditados populares e a transmissão da cultura a outras gerações por meio das formas de educação, entre muitas outras formas.

Nesse leque de possibilidades, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos mantêm relações diferentes com essas áreas de mediação cultural. Isso se pode afirmar também quando se trata de grupos sociais, comunidades, e ainda, na perspectiva da nacionalidade. De forma ainda mais complexa, a cultura pode se apresentar do ponto de vista de nações, continentes, separados por fronteiras físicas e simbólicas. Pensando a cultura na modernidade tardia, a característica principal é a identidade em sua compressão espaço-tempo, a partir da distância mais curta provocada pela globalização, com “efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2015, p.41).

Nesse ponto de vista, não há espaço para barreiras, mas abertura e câmbios culturais. De modo semelhante, não cabe a monocultura, mas a pluralidade, fortalecida pelo prefixo “inter”, que demanda igualdade, respeito e intercâmbios dentro da perspectiva econômica, cultural, social e política. Esse é um desejo expresso na Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001, p.1), que aspira “uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais”.

Nesse sentido, não cabe o racismo, nem qualquer discriminação por traços físicos ou por motivos de posição ideológica, política, de crédito, de gênero, de modo de vida etc. Em outras palavras, é uma abertura a uma orientação pluri, multi, intercultural.

Pensando numa perspectiva para uma educação intencional que estimule a entrada do sujeito no mundo do “outro” por meio de uma interação reflexiva e uma sensibilidade antropológica, Candau e Moreira (2003) afirmam que a cultura é um componente fundamental na vida do ser humano, um fenômeno plural e multiforme, sempre passando por transformação, num processo de criação e recriação ininterrupto. Assim, ao tratar da cultura no contexto escolar, os autores defendem que

não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como

entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (CANDAUI; MOREIRA, 2003, p. 159-160).

Por esse ângulo, a pluralidade cultural se torna uma alternativa para o contradiscurso da hegemonia cultural, considerando que o papel da instituição escolar deve ser comprometido com o desenvolvimento de ações que desempenhem formas de socializar as diferenças, compreendendo o ambiente educacional como palco de multiculturalidades. Para Xavier Albó (2013), esse é caminho para o desenvolvimento de uma interculturalidade positiva, isto é, o que esse antropólogo defende como pedagogia intercultural. Ela implica docentes interculturais, isto é, atentos e sensíveis às situações e conflitos com o propósito de resolvê-los adequadamente.

Nessa perspectiva, como forma de atender a essa demanda do contexto escolar, cabe aos cursos de graduação desenvolver ações que possam contemplar uma formação multicultural e humanística, numa dimensão pedagógica que contemple a reflexão e análise crítica. E no que se refere ao contexto de formação inicial de professores de Letras, um trabalho inovador e coordenado com vista a contemplar a abordagem intercultural necessita perpassar, inevitavelmente, pela prática de produção e recepção de textos em torno das manifestações culturais presentes na literatura.

A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO SUPERIOR: O DIÁRIO DE LEITURAS

A atividade escrita, em qualquer nível de ensino, é requisito fundamental para a aprendizagem; e no ensino superior, essa prática tende a ser ainda mais específica no que se refere aos propósitos comunicativos. Conforme apontam Queiróz et al. (2015), os gêneros mais utilizados no ensino superior são o resumo, a resenha e o artigo científico. Todos esses gêneros guardam características comuns, como a formalidade quanto à norma linguística utilizada e suas especificidades normativas de caráter acadêmico-científico.

Outro fator relevante é que a escrita dos gêneros acadêmicos requer um grande planejamento, pois exige etapas prévias, como a leitura de textos que embasarão sua escrita; e etapas posteriores, como a revisão. Motta-Roth &

Hendges (2010) trazem uma discussão sobre a cultura acadêmica denominada “publique ou pereça”. Nessa cultura, proveniente dos Estados Unidos, os discentes do ensino superior devem publicar trabalhos, caso contrário, sua vida acadêmica terá curta duração. No Brasil, essa cultura geralmente é vivenciada pelos discentes que fazem parte de grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica, a fim de expor os trabalhos que foram desenvolvidos. Segundo as pesquisadoras,

essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores e pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigo para periódicos acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar espaço profissional (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010. p. 13).

As autoras utilizam o substantivo “pressão” para se referir à necessidade de os estudantes universitários publicarem. Este sentimento, muitas vezes, os leva a escrever sem fazer uma reflexão pessoal acerca do próprio texto, visando apenas a quantidade de publicações, deixando em segundo plano, a qualidade.

Contrariando essa “corrida” quantitativa, em coerência com uma formação humanística, espera-se posturas que não apenas objetivem a produção de textos para publicação, mas que, de fato, possam contribuir para a formação do estudante de graduação. É nesse intuito que o diário de leituras tem sido uma ferramenta muito produtiva no ensino superior. Como é de conhecimento geral, não há chamadas em periódicos para publicação de diários de leituras, nem tampouco há critérios avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para qualificar esse tipo de produto. O intuito maior da implementação dessa prática deriva das próprias potencialidades desse gênero para a formação dos estudantes.

Mas qual a origem desse gênero? Quais as suas especificidades? Antes de responder a essas questões, é imprescindível considerar que toda produção de texto passa a concepção dos gêneros textuais.

De acordo com Karlo-Gomes (2019, p. 130), “a chave para se compreender o gênero textual são as características sociocomunicativas: estilo, propriedades funcionais, conteúdos e composição”. A noção de gêneros textuais deriva da abordagem dialógica bakhtiniana, visto que os usos da linguagem são reflexos dos diversos campos da atividade humana. Seu emprego se efetua por meio de enunciados, orais e escritos, que correspondem às finalidades específicas. Assim,

“cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.12). A partir dessa terminologia, surge também a adjetivação “textuais”. Para Marcuschi (2008 *apud* KARLO-GOMES, SOBRINHO, 2020), os gêneros textuais são todos os textos encontrados no cotidiano responsáveis por designar as finalidades de cada enunciado em suas condições específicas. Assim, ele é definido de acordo os propósitos comunicativos.

Conforme pontua Miller (1984 *apud* MOTTA-ROTH, 2006), a aprendizagem de um gênero de uma dada cultura implica na participação do sujeito nas ações da comunidade. Sobre essa característica, Motta-Roth (2006) explica que o desafio docente é descobrir como o ensino pode ser ancorado nas concepções de gêneros textuais, visto que a formação em Letras (com o ensino de línguas e literaturas) perpassa atividades de análise, avaliação e crítica das culturas, e a linguagem é veículo para mediação das práticas sociais.

Nesse intuito, o diário de leituras permite ao interlocutor manter um diálogo com o autor da obra. Muito semelhante ao diário íntimo no que se refere ao estilo, o diário reflexivo de leituras se tornou instrumento para subsidiar as atividades de leitura no contexto universitário (MACHADO, 1998). Anna Rachel Machado foi pioneira nesse estudo no Brasil, o que rendeu um valioso trabalho para sua tese de doutorado. Para a autora,

o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (MACHADO, 2005, p.64).

Assim, o diário de leituras se torna ferramenta primordial para se obter uma leitura crítica de um texto, pois favorecer o desenvolvimento do leitor ativo, interativo, capaz de fazer reflexões sobre o texto lido e expressar suas próprias impressões num processo concomitante à leitura.

Barricelli (2018), recuperando arquivos de Anna R. Machado para uma entrevista fictícia com a pesquisadora, explica que

[...] o Diário pode ser visto como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual, as características do leitor interagem com as do texto para produzir uma significação

específica ao contexto na qual a atividade de leitura se realiza (BARRICELLI, 2018, p. 26).

Nesse sentido, o diário de leituras pode auxiliar no desenvolvimento das competências acadêmicas dos estudantes, possibilitando a reflexão crítica e favorecendo a autoria do estudante enquanto aprendiz e construtor de novos conhecimentos. Assim, concebendo esse gênero enquanto forma significativa para o diálogo sobre temas complexos e de natureza profunda, como aqueles que remetem à formação humanística e às questões de ordem ética, o diário de leituras pode se revelar um dispositivo promissor para a formação intercultural dos discentes de Letras.

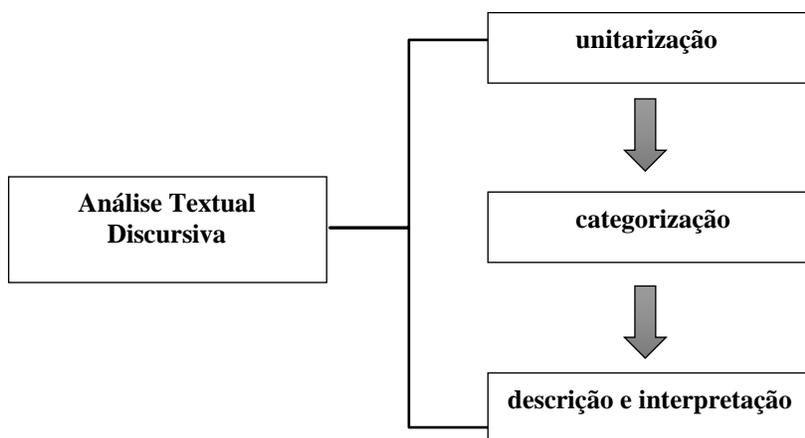
PASSOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, busca investigar a percepção de graduandos do curso de Letras (Licenciatura Português-Espanhol) sobre a interculturalidade na literatura de língua espanhola. O trabalho partiu da análise dos diários de leituras produzidos por estudantes de uma universidade no Nordeste brasileiro, durante a vivência do projeto de ensino “A formação intercultural em Literatura Espanhola: uma práxis pedagógica a partir do dispositivo Diário de Leituras”, no componente curricular Literatura Espanhola I: da Idade Média à Contemporaneidade, do 7º período do Curso.

O referido Projeto tomou como base o pensamento de Moreira (1999), de que o sujeito precisa lidar com as informações criticamente, sem idolatrias; tendo o diário de leituras - denominado aqui como dispositivo para pedagogia intercultural - funcionando como artefato fundamental para descoberta de ideias, “para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica”, contribuindo para a construção da autonomia discente e de “relações mais igualitárias entre os participantes [...]” (MACHADO, 2005, p.64). As atividades do Projeto consistiram em: a. sessões de aula expositiva dialogada e interativa, a partir de referencial teórico concernente à ementa do componente curricular citado; b. produção de diários de leituras; e c. a organização de estudo em grupo, por meio de problematizações. Todas essas atividades buscaram articular os referenciais teóricos às leituras dos textos literários na escrita dos diários, culminando com o debate regrado.

Em razão das limitações de extensão deste texto, o *corpus* analisado é composto por quatro trechos de diários de leituras, selecionados a partir dos arquivos compartilhados com o professor do componente curricular. Os diários selecionados versaram sobre a análise intercultural em duas obras de Federico García Lorca [1898-1936]: a tragédia *Bodas de Sangre* (1933) e o poema *Romance de la luna, luna*, presente na obra *Romancero Gitano* (1928).

Figura 1: Percurso da análise



Fonte: Autores

A análise foi realizada por meio da técnica Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2003), que consistiu nas seguintes etapas (Fluxograma 1): 1. unitarização, com a fragmentação dos diários para identificação dos temas; 2. categorização, com a aglutinação dos fragmentos a partir de unidades significativas que indiquem duas categorias: relações sociais (cultura e sociedade) e mundo imaginário (cultura simbólica) (XAVIER ALBÓ, 2003); e 3. descrição e interpretação, com a teorização da pedagogia intercultural no curso de Letras em consonância com a análise crítica de estudantes. Priorizou-se o critério de validade (MORAES; GALIAZZI, 2003) por meio da ancoragem em argumentos manifestados nas “citações” extraídas do *corpus*, os diários de leituras, que foram identificadas pela sigla (DL- e o número sequencial).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em *Bodas de Sangre* (1933), de Federico García Lorca, a mãe do noivo, a noiva, Leonardo e o noivo compõem os personagens principais dessa tragédia, que culmina com a luta entre as figuras masculinas até a morte. Representada por um mendigo, a morte acentua a característica simbólica da trama. De acordo com Gonzáles del Valle (1971, p. 97), há uma série de elementos (paixão, ódio, fatalidade e morte), que contribuem para acentuar o desfecho semitrágico, cujo tema principal é “a perda de toda esperança de continuação de uma família, de uma linhagem, na figura do seu último descendente⁸” (tradução nossa).

A obra poética consagrada de García Lorca, *Romancero Gitano* (1928), composta por 18 poemas, toma de empréstimos elementos da natureza para metaforizar a condição dos ciganos de Andaluzia - Espanha. De acordo com Vargas (2011, p.10), não se trata de uma obra estereotipada e folclórica do povo cigano ou de uma pitoresca e flamenca. Andaluzia, entretanto, é uma genuína “representação do mundo andaluz e do marginalizado social”, de um povo “que luta contra a coação da sociedade e a coerção de um Estado opressor, carregando consigo um destino trágico”. Nela, elementos como a lua e o menino plenificam o simbolismo do poema *Romance de la luna, luna*, que serviu de inspiração para a interpretação dos graduandos expressa nos diários de leituras.

A seguir, são analisados os diários de leituras que versam sobre a interpretação da interculturalidade presentes nessas duas obras lorquianas. Muitos dos diários se destacaram pela profundidade e maturidade na escrita acadêmica, outros apresentam alguma dificuldade na compreensão do conceito de interculturalidade e sua aplicação dentro dos elementos da obra. A seleção dos trechos dos diários de leituras para análise levou em consideração à pertinência às categorias de análise. Embora as duas obras contemplem aspectos referentes às duas categorias, e em função dos limites de extensão deste texto, priorizou-se apresentar: na categoria 1, os trechos que versam sobre a tragédia

⁸ “la pérdida de toda esperanza de continuación de una familia, de una estirpe, en la figura de su último descendiente.”

Bodas de Sangre, e na categoria 2, os trechos que interpretam o poema *Romance de la luna, luna*.

Categoria 1: interculturalidade nas relações sociais

Os diários de leituras que se concentraram na análise da interculturalidade em *Bodas de Sangre* trazem elementos que remetem à cultura de povos diferentes: mouros, judeus e ciganos, o que evidencia o olhar atento dos estudantes do curso de Letras sobre a riqueza intercultural na literatura espanhola. Os diários a seguir abordam aspectos referentes às relações de gênero, especificamente em relação ao papel da mulher no início do séc. XX; os níveis superiores de organização da comunidade a partir da instituição religiosa, a Igreja Católica; e a organização básica entre famílias, com o casamento arranjado. Estes trechos revelam as percepções dos estudantes em relação à tragédia de Lorca, que apresentam duas cenas emblemáticas: uma em que a sogra e o pai da noiva negociam o casamento dos seus filhos; e a outra, em que a sogra alerta o seu filho, o noivo, sobre como se portar com a sua esposa a fim de assegurar a relação do casal sob o domínio da figura do esposo.

DL-01 - A obra aborda a Espanha do início do século XX, em que as mulheres *eram* destinadas a um papel de submissão, tratadas com muito desrespeito e não *tinham* o direito de escolher o seu próprio destino, *eram* controladas pelos homens e pela moral da época. A religião Católica *era* predominante e estabelecia suas regras morais e sexuais, as quais afastavam as mulheres dos seus desejos, tidos como pecados. (grifos nossos)

DL-02 - Os preceitos culturais são importantes para que as culturas possam respeitar as demais, criando vínculos de vivências positivas e de trocas. Através do aspecto “relaciones de género”, posso perceber que em *Bodas de sangre*, o *casamento*, que pode ser considerado algo cultural e divino, é tido como uma “prisão” romantizada e voltado para atos sexuais. (grifos do (a) estudante)

No DL-01, a recorrência do verbo “ser” e “ter”, no pretérito imperfeito, estabelece a inter-relação entre a condição da mulher na Espanha do séc. XX e a sua condição na contemporaneidade. Os vocábulos “submissão”, “desrespeito”, “controladas”, reforçam uma crítica à situação de opressão do feminino em comparação com os direitos conquistados pela mulher em nosso século. No último período, há uma exposição explicativa caracterizando o poder

predominante da Igreja Católica na legitimação desse papel de submissão da mulher frente ao poder patriarcal.

Já no DL-02, o (a) estudante universitário (a) ressalta o papel positivo da interculturalidade por meio da dimensão do respeito e dos intercâmbios. E em seguida, perfaz uma crítica sobre como tem sido concebido o casamento em diversas culturas: um ato sagrado, com a convivência, a relação de cumplicidade e o amor; uma condição de submissão ao patriarcado, em que as mulheres deviam total obediência aos seus maridos; e uma relação com intuito exclusivo para a consumação sexual (prazer). Assim, essa visão do (a) graduando (a) é consonante com a perspectiva defendida por Xavier Albó (2003): a abertura ao novo, em que a capacitação do uso crítico no cenário contemporâneo é extremamente prioritária. E, nessa conjuntura, como ainda reforça o autor a respeito de docentes interculturais, espera-se que esses sejam sensíveis para perceber as situações de diferenças, de modo a analisar e planejar enfoques coerentes e adequados a cada situação.

Categoria 2: interculturalidade na cultura simbólica (mundo imaginário)

No poema *Romance de la luna, luna*, a lua - que simboliza os mistérios e a magia na cultura cigana - seduz uma criança com todo o seu esplendor e a conduz a morte antes da chegada do cavaleiro cigano. Há, nos DL-03 e DL-04, uma discussão sobre a representação simbólica do poema por meio de um paralelo entre a criança do poema e os povos ciganos, discutindo o papel da figura da criança, do bem, do mal e a reencarnação.

DL-03 - A relação feita é simbólica e importante, pois, uma vez que olhamos para a *criança* do poema de Federico García que representa a população cigana e a sua necessidade em migrar, associando aos sírios, venezuelanos, e tantos outros povos que hoje precisam também recorrer para a migração, nós encontramos um ponto em comum: todos eles querem sobreviver e é alvo de preconceitos. E quando seus corpos são encontrados mortos na beira de uma praia, o seu povo chora. (grifos nossos)

DL-04 - Dentre os poemas de Lorca pude perceber um ideal de liberdade alorada no povo cigano, representado inclusive pela simbologia expressa através dos elementos da natureza como se cada estação ou fenômenos naturais para eles fossem como uma revelação do sagrado. Interessante pensar na simbologia e na

associação de sagrado e do profano, do bem e do mal, da *vida pós morte* ou na possível *reencarnação dos pais nos filhos*, pois, em nossa sociedade miscigenada podemos associar as várias religiões e a presença de símbolos para representar, é algo muito importante para os participantes de uma mesma religião. O espiritismo por exemplo acredita na reencarnação pós morte, em poder ter a chance de viver outra vez nesta terra em outro corpo outra vida, não propriamente nos filhos, mas em outra pessoa. (grifos nossos)

Nesses fragmentos, ressaltam-se as especificidades dos povos ciganos de Andaluzia, em que traça uma análise intercultural positiva em torno desse grupo minoritário que ainda sofre processos de exclusão após quase um século desde o lançamento da obra de Lorca (1928).

No DL-03, é ressaltada a situação de crianças na busca pela sobrevivência em comparação a outros povos em situação de migração no cenário contemporâneo. O (a) estudante de graduação resalta uma característica fundamental da cultura cigana: o deslocamento como reflexo do nomadismo. Trata-se da percepção de uma identidade dinâmica que é rechaçada até os dias atuais em face dos estereótipos da ciganidade nas interações sociais.

Para Hall (2015), a identidade é interior e, muitas vezes, contraditória, cabendo ao indivíduo a aceitação, negação, negociação ou trocas num processo de formação da identidade. Essa perspectiva é ampliada no DL-04, em que o papel da criança é acentuado como símbolo da perpetuação das tradições culturais da ciganidade: suas crenças e sua cosmovisão, em comparação à outras religiões que possuem escatologias e cosmogonias com raízes simbólicas aparentemente semelhantes. Essa crítica do professor em formação aproxima-se de uma perspectiva, *lato sensu*, do ecumenismo, isto é, a dimensão da liberdade e do respeito à todas formas de manifestações e crenças religiosas, sejam elas institucionalizadas ou não. Assim, o docente intercultural está atento ao pluralismo religioso com empatia, acolhida, sensibilidade e abertura ao diálogo inter-religioso numa postura de respeito mútuo e de paz.

Além disso, o vocábulo “preconceitos” e a expressão “corpos são encontrados mortos” (DL-03) reforçam também a percepção do professor de Letras em formação sobre os crimes contra a dignidade da pessoa humana. Essa dimensão faz parte da Declaração Universal da Diversidade Cultural, cujo artigo 4º apresenta que

a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2001, p.3).

Assim, ao suscitar a dimensão da defesa da diversidade cultural, o (a) graduando (a) demonstra abertura para o que Xavier Albó (2003) classifica como raiz para as atitudes opostas, a partir de uma sólida formação ética, social, política e econômica suficientemente capaz de desencadear ações transformadoras.

CONSIDERAÇÕES (PROVISÓRIAS)

A proposta de compreender a percepção dos professores em formação da área de Letras sobre a interculturalidade através da hermenêutica de textos literários revelou que o dispositivo intercultural diário de leituras favoreceu o registro da leitura crítico-reflexiva. Os textos produzidos pelos estudantes universitários demonstraram um olhar aguçado sobre a cultura e a identidade por meio de analogias à aspectos contextuais suscitados em indícios dos textos literários por eles lidos. Assim, perfazendo interdiscursos entre a obra literária e questões de ordem social, política e religiosa, entre outras, os discentes apresentam esforço cognitivo a fim de compreender o diverso: pluri, multi e intercultural.

Vale salientar, também, que foi possível perceber uma recepção muito positiva do Projeto com o diário de leituras por parte dos professores em formação, em detrimento da revelação de uma escrita engajada. Mesmo não sendo um gênero acadêmico convencional, instigou a curiosidade, o senso crítico e a prática de leitura e escrita reflexiva na busca de compreender o intercultural por meio da interpretação de textos de literatura espanhola. Nessa prática, foi possível perceber ainda um direcionamento para a investigação científica, tendo a interculturalidade como objeto de estudo em todo o Projeto de Ensino desenvolvido. Essa dimensão potencializou a dimensão Ensino-Pesquisa, dois pilares que, junto à Extensão, são cruciais no papel que deve desempenhar a



universidade e reúnem condições fundamentais para a qualidade da formação inicial de professores.

Assim, longe de uma pedagogia excludente, a análise das categorias de interculturalidade nas relações sociais e na cultura simbólica no exercício hermenêutico revelou uma atitude reflexivo-crítica positiva diante das diferenças, seja no contexto das religiões, das relações de gênero, da dignidade da pessoa humana, entre outros temas. Certamente, a formação humanística do professor de línguas demanda essa atitude de compromisso e responsabilidade diante da resolução de conflitos provocados por racismo, sexismo, preconceitos etc. Essa é a formação esperada para atuar numa pedagogia intercultural, requisitando uma postura ética aberta à compreensão da dinâmica da identidade na modernidade tardia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad., posfácio e nota de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRICELLI, E. M. Diálogo com Anna Rachel Machado: uma entrevista fictícia a partir de textos não publicados da autora. In: KARLO-GOMES, G.; BARRICELLI, E. M. (org.) **O diário de leituras na escola e na universidade**: estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 23-32.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº: 83/2007**. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Publicado no Diário Oficial da União de 24/09/2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2007.

BRASIL. **Parecer N.º: CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Publicado

no diário oficial da união de 9/7/2001, Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B.; Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-68, Ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **PORTARIA Nº 1.122, DE 19 DE MARÇO DE 2020**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. GABINETE DO MINISTRO. Nº 57, terça-feira, 24 de março de 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/DI%C3%81RIO%20OFICIAL.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2020.

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

GARCIA, A. A. et al. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 142-160, dez. 2018. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1298> Acesso em: 01 jun. 2020.

GONZÁLES del VALLE, L. T. "Bodas de sangre" y sus elementos trágicos. **Archivum**: Revista de la Facultad de Filología. **Tomo 21**, p. 95-120, 1971. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=865778> Acesso em: 11 jun. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KARLO-GOMES, G. ; SOBRINHO, F. S. Mapas conceituais como estratégia para a aprendizagem significativa da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental. In: KARLO-GOMES, G.; SOUZA, J. M. **Saberes Necessários ao Cotidiano Escolar**: Gestão escolar - inovação pedagógica - educação e tecnologia - leitura e escrita. Curitiba [PR]: CRV, 2020.

KARLO-GOMES, G. ; SOBRINHO, F. S. Gêneros e tipologias textuais na escola: Alternativas didáticas com o diário de leituras. *In: Educação no Século XXI - Volume 44 - Prática Pedagógica*. Organização: Editora Poisson. Belo Horizonte-MG: Poisson, 2019.

LORCA, F. G. **Bodas de Sangue**. Obra reproducida sin responsabilidad editorial. Luarna, *E-book*. c1933. Disponível em: <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/Cl%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Federico%20Garc%C3%ADa%20Lorca/Bodas%20de%20sangre.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

LORCA, F. G. **Romancero Gitano**. Obra reproducida sin responsabilidad editorial. Luarna, *E-book*. c1928. Disponível em: <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/Cl%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Federico%20Garc%C3%ADa%20Lorca/Romancero%20gitano.pdf> Acesso em: 26 jan. 2019.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, n. 18, p. 61-80, 4 dez. 2005. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2010. p. 13-33.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 1999.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Universal da Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2001.

VARGAS, F. A. Introdução: Resgatando a “ciganidade” do Romancero gitano. In: LORCA, F. G. **Romancero Gitano**. Edição bilíngue espanhol-português com cronologia em apêndice. Trad. Fábio Aristimunho Vargas. São Paulo: Hedra, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

XAVIER ALBÓ, S. J. **Cultura, interculturalidad, inculturación**. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.

Recebido em 14 de junho de 2020

Aprovado em 28 de setembro de 2020