

APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA E SOCIEDADES PLURAIS: ENTRE O USO INSTRUMENTAL E A EXPERIÊNCIA ESSENCIAL

Amanda Leal de Oliveira
Universidade de São Paulo (USP)
Brasil

RESUMO

A leitura já foi definida como ato de decifração de um texto. Essa definição, entretanto, é bastante restrita e seria mais correto compreender leitura como já o faziam Barker e Escarpit (1975), quando esta aparece como “um ato completo de comunicação”. No Brasil, a partir dos Anos de 1950, Paulo Freire também já relacionava as noções de leitura e contexto – “palavra” e “mundo” – revelando como estas caminham invariavelmente juntas, imprimindo aspectos objetivos e subjetivos, sociais e individuais à apropriação dos signos de que os textos são os portadores. Os estudos desses autores, dentre outros, nos mostram que a leitura é prática individual e social indissociável e, enquanto tal, as categorias dos textos, dos leitores e dos contextos se conjugam, se articulam, se combinam, se contradizem, em um movimento rico e complexo que abordagens mais comuns e simplistas da leitura não conseguem vislumbrar. Ao pensarmos nos processos de apropriação da leitura e da escrita na chamada “Sociedade da Informação”, quais caminhos têm sido ou a serem trilhados? Abordaremos os conceitos de letramento “progressista liberal” e “radical revolucionário” da pesquisadora Magda Soares (1998), procurando apresentar dimensões essenciais nos processos de mediação e apropriação da cultura escrita respeitando as singularidades dos sujeitos, seus usos e sentidos, nem sempre contemplados nos estudos que envolvem as adaptações informacionais na contemporaneidade.

Palavras-Chave: Letramento; Competência; Apropriação; Mediação; Negociação.

APPROPRIATION OF WRITING CULTURE AND PLURAL SOCIETIES: BETWEEN INSTRUMENTAL USE AND ESSENTIAL EXPERIENCE

ABSTRACT

Reading has already been defined as the act of decoding a text. This definition, however, is rather narrow and could be more adequate to understand reading as "a complete act of communication" (Barker & Escarpit, 1975). In Brazil, during the 1950s, Paulo Freire also related to the notions of reading and context - "word" and "world" - revealing how both of them cannot be dissociated from each other, since objective and subject aspects are socially constructed in order to attribute meaning to the text. These authors, among others, show that reading is an individual and such categories as well as readers and contexts are combined and articulated in a rich and complex way that other approaches to reading do not consider. When thinking about processes of appropriation of reading and writing in the so-called "Information Society", which paths have been taken? In this paper, two concepts of literacy will be used: "liberal progressive" and "radical revolutionary" (Soares, 1998), aiming to present essential dimensions in the processes of mediation and appropriation of the written culture respecting the singularities of the subjects, their uses and meanings, that are seldom considered in the studies that involve informational adaptation in contemporary world.

Keywords: Literacy; Competence; Appropriation; Mediation; Negotiation.

1 INTRODUÇÃO

A leitura já foi definida como ato de decifração de um texto. Essa definição, entretanto, é bastante restrita e seria mais correto, talvez, compreender leitura como já o faziam Barker e Escarpit, (1975, p.116), quando esta aparece como “um ato completo de comunicação”. A leitura será então, segundo tal perspectiva, a “contrapartida da escrita”; a “reconstrução de uma obra nova pelo leitor”, “uma experiência que se caracteriza pelo confronto entre as imposições do texto e a predisposição do leitor”, mas não apenas isso, uma vez que o embate entre o leitor e os textos está mediado por quadros histórico-culturais complexos em que os atos de ler se realizam.

Não considerar essa dimensão seria também uma redução da leitura aos aspectos cognitivos e psicológicos do leitor, assim como aos linguísticos dos textos, sem levar em conta, contudo, os contextos e as relações dinâmicas existentes entre diferentes dimensões da leitura. Barker e Escarpit (1975, p.118) afirmam que nos limitar à dimensão individual da leitura, seria “[...] mutilar o fenômeno e subestimar sua dimensão social”. Como esses pesquisadores advertiram, há mais de

trinta anos¹, apesar das aparências, o leitor “[...] nunca está sozinho quando lê”. Em realidade, “[...] ele está preso na imensa rede de comunicação que a vida social lança em volta dele” (BARKER, ESCARPIT, 1975, p.119).

Barker e Escarpit (1975) trazem à tona um aspecto que gostaríamos de destacar quando nos referimos à leitura, neste artigo: ela é “ato” e “gesto” em relações dinâmicas e inextricáveis, é experiência constituída por atividade cognitiva do indivíduo – “ato”; mas que se efetiva em tempos e espaços históricos e culturais definidos – “gesto”. Estes autores esclarecem:

[...] a leitura requer certa disponibilidade e esta depende não apenas das horas e condições de trabalho, mas também do ambiente geral do “leitor”: habitat, meio familiar, situação econômica, segurança no emprego etc. Só a disponibilidade não é suficiente (BARKER; ESCARPIT, 1975, p.123).

Os pesquisadores pretendem evidenciar como o leitor não é um sujeito sozinho diante do texto, isolado e fragmentado de toda uma trama que sustenta e dá sentido – ou não – à sua prática leitora. O leitor é alguém que vive em um mundo onde a leitura tem lugar, tem objetos e objetivos, apoio, sentidos e pode comportar “uma imensa

variedade de atos de leitura de toda espécie” – jornal, revista, publicidade, formulários, cartas, instruções. Na mesma direção, os autores esforçam-se para nos mostrar como a leitura não é algo que se define e encerra-se em si mesma, ao contrário, só se dá em relação a leitores, textos e contextos que lhe conferem – ou não – sentido.

Michel de Certeau (1994, p.38), outro pensador francês, por volta dos Anos 1980, também já notava como “as artes do fazer individuais”, como a leitura, inscrevem-se em um quadro social, sendo a individualidade o lugar onde atua a pluralidade incoerente de suas determinações relacionais. E, defendendo os “espaços e jogos de astúcia” do leitor diante das imposições do texto e do contexto, afirma que “[...] a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobre determinam a sua relação com os textos”.

No mesmo sentido, Roger Chartier, pesquisador da história da cultura escrita, também procurou evidenciar como as sociabilidades da leitura vêm oferecer “[...] um contraponto fundamental à privatização do ato de ler e seu recolhimento na intimidade solitária” (CHARTIER, 1988), demonstrando que, para ser leitor, é

preciso “um discurso inscrito no mercado da leitura”, ou seja, é na comunidade que os leitores se afirmam e é pela comunidade que são reconhecidos como tal.

Max Butlen (2008), outro pesquisador dedicado à investigação dos processos que envolvem a formação do leitor na contemporaneidade, em conferência no Brasil², afirmava que, na França, desde o Século XVII, os salões literários que reuniam a aristocracia e os escritores já tinham por finalidade justamente “promover coletivamente a escrita, a cultura da escrita”, “[...] valorizando os autores, os leitores e afirmando a leitura como uma prática social”³.

No Brasil, a partir dos Anos de 1950, Paulo Freire também já relacionava as noções de leitura e contexto – “palavra” e “mundo” – revelando como estas caminham invariavelmente juntas, imprimindo aspectos objetivos e subjetivos, sociais e individuais à apropriação dos signos de que os textos são os portadores: “Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui no mundo através da leitura que dele fazemos” (FREIRE, 1982, p.20).

Perrotti (1990), valendo-se de

abordagem histórico-cultural do ato de ler, seguindo trilhas abertas por Hoggart (1957), Escarpit (1975), Freire (1981) e outros, cunhou a expressão “confinamento cultural” para caracterizar o leitor e a leitura apartados da cultura, do “mundo”, no sentido dado ao termo por Freire. O autor enfatiza:

A formação de um quadro vivo de leitores não se dá no vazio ou apenas no acaso. O gesto aparentemente banal e corriqueiro de abrir as páginas de uma publicação qualquer está mediado por complexa trama de relações que, se escapa ao leitor no momento em que se depara com os códigos, nem por isso deixa de ser concreta e atuante (PERROTTI, 1990, p.63).

Da mesma maneira, todas as discussões sobre letramento (*literacy*), realizados por Magda Soares (1998) e Ângela Kleiman (1995) e que procuram ampliar o conceito de alfabetização no Brasil, também procuram discutir, para além da aquisição da técnica, as consequências sociais, culturais, políticas e econômicas envolvendo aqueles que aprendem a ler e escrever.

Os estudos desses autores, dentre outros, conseguem nos mostrar que a leitura é prática individual e social indissociável e, enquanto tal, as categorias dos textos, dos leitores e dos contextos se conjugam, se articulam, se

combinam, se contradizem, num movimento rico e complexo que abordagens mais comuns e simplistas da leitura não conseguem vislumbrar. Ao pensarmos nos processos de apropriação da leitura e da escrita na chamada “Sociedade da Informação”, quais caminhos têm sido ou a serem trilhados?

2 LER: ENTRE O USO INSTRUMENTAL E A EXPERIÊNCIA ESSENCIAL

É com a educadora e pesquisadora de letramento Magda Soares que faremos uma distinção que, a nosso ver, se revela fundamental quando pensamos nos processos de apropriação da cultura escrita nos dias atuais: mesmo entre aqueles que, como nós, defendem a importância da leitura e a compreendem como experiência pessoal e social, ato e gesto, definidos e construídos em relação a contextos onde se inscrevem, é fundamental notar que existem diferenças de concepções sobre a essencialidade de se aprender a ler nas sociedades letradas.

Por essa razão, é necessário fazermos aqui uma distinção do significado da palavra essencial: 1. A leitura é essencial porque instrumentalmente necessária à sobrevivência (adaptação), à vida nas

sociedades letradas; e 2. A leitura é essencial, pois com e por meio dela o sujeito se constrói (FERREIRA, 1977). No primeiro sentido, segundo Soares, trata-se de uma interpretação “progressista”, mas “liberal” (SOARES, 1998); no segundo, de uma perspectiva radical, “revolucionária” (SOARES, 1998)⁴.

De acordo com a perspectiva progressista “liberal”, das relações entre escrita e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos e funções, das formas empíricas que estas assumem na vida social. A apropriação da escrita, nessa dimensão, é definida de acordo com as habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione adequadamente* em um contexto social – vem daí o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional), difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita, realizado por Gray, em 1956, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Gray (1956), citado por Magda Soares (1998, p.72), enfatiza a natureza pragmática do letramento quando adota o conceito de letramento funcional que surgirá a partir de pesquisas e

experiências sobre leitura desenvolvidas nas duas décadas anteriores. Ele define o letramento funcional como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de “[...] engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido”.

O enfoque na *funcionalidade* como atributo das habilidades de leitura e escrita influenciou significativamente a definição de letramento da UNESCO, formulada com o objetivo de padronização internacional de estatísticas educacionais (SOARES, 1998, p.73).

Reverendo, em 1978, a Recomendação de 1958, a Conferência Geral da UNESCO julgou necessário introduzir um novo grau de letramento. Manteve a definição de 1958 de uma pessoa letrada, baseada em habilidades individuais, mas introduziu o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, fundamentando-se nos usos sociais da leitura e escrita:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a

escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e de sua comunidade (UNESCO, 1978a, p.1 *apud* SOARES, 1998, p.73).

Letramento funcional, nesses termos, significa adaptação, como na metáfora proposta por Scribner (1984, p.9): “Esta metáfora [letramento como adaptação] é proposta para caracterizar conceitos de letramento que enfatizam seu valor pragmático ou de sobrevivência”. O autor, no caso, reforça a importância do letramento funcional ou de sobrevivência:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças habilidades de letramento que a tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas (SCRIBNER, 1984, p.9).

Assim, conforme constata Magda Soares (1998, p.74), letramento envolve mais do que meramente ler e escrever,

requer o “[...] uso dessas habilidades para atender às exigências sociais”.

Tal como podemos verificar, nessa perspectiva “liberal”, a aprendizagem da leitura e da escrita deve-se à sua funcionalidade, para permitir que as pessoas atinjam seus próprios objetivos e desenvolvam seus conhecimentos e potencialidades na sociedade que está dada.

Podemos destacar que a leitura e a escrita são pensadas como pré-requisitos a outras aprendizagens posteriores: é necessário que se aprenda a ler e a escrever o mais rápido e da maneira mais neutra possível para que, a partir dela, se possa rapidamente acessar todas as oportunidades – produtos – disponíveis na sociedade.

Essa concepção funcional / instrumental da leitura e da escrita se torna um fenômeno social massivo, substancial à vida em uma sociedade urbana. Essa concepção, por sua vez, pode significar a formação do leitor restrita à de consumidor de uma “técnica socialmente consagrada”, como denuncia Hébrard (1988).

E então retomamos o outro aspecto que nos esclarece Soares (1998), quando procura evidenciar a essencialidade do letramento, ou seja, uma concepção que não se resume aos

aspectos funcionais, instrumentais, de sobrevivência em uma realidade dada. Diferentemente da visão “liberal”, teríamos aqui uma perspectiva de outra ordem sobre as relações entre a apropriação da escrita e a sociedade, e que a autora chama de “revolucionária”, por se inscrever em direção oposta às tendências que dominaram discursos e práticas envolvendo atos escritos em nosso país.

Desse modo, enquanto na interpretação “liberal” ou “progressista” essas aprendizagens são defendidas como habilidades ou competências “neutras” e necessárias ao sujeito para que “funcione” adequadamente em uma sociedade na qual as práticas de leitura e escrita sejam exigidas, na interpretação “revolucionária” ou “radical”, letramento não é considerado um “instrumento” neutro, adaptativo, a ser usado nas práticas sociais quando exigido. Nesses termos, ele passa a ser compreendido como “[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos” (SOARES, 1998, p.98). Mas não apenas isso: ele passa a ser

compreendido como forma de expressão, de possibilidade de afirmação dos sujeitos na cultura, modo de ser e de estar no mundo e em relação com o mundo. Além de “competência”, ler é “atitude”, forma de ser singular e específica.

De acordo com Street *et al.* (1984), um dos representantes dessa interpretação “revolucionária” da leitura e da escrita, o letramento tem um significado político e ideológico do qual não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno isolado das questões culturais e sociais gerais. Street *et al.* (1984) afirma que a verdadeira natureza da leitura e da escrita são as formas que estas assumem concretamente em determinados contextos históricos e isso depende fundamentalmente dos dispositivos intelectuais e materiais que propõem e exigem essas práticas.

É interessante que, do ponto de vista dessa abordagem, as qualidades que poderiam ser consideradas inerentes ao letramento e suas consequências positivas, são aqui negadas. Nessa perspectiva, as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais amplos, gerados em relação com a escrita e que resultam

das conexões possíveis a partir dessa forma particular de transmitir, reforçar, expressar valores, crenças, comportamentos.

Segundo Soares (1998), essa nova maneira de compreender o letramento foi proposta no Simpósio Internacional para o Letramento, ocorrido em Persépolis, em 1975, com o apoio da UNESCO. Um conceito mais amplo de letramento funcional foi então sugerido pelos participantes: distinguir entre as duas principais categorias de funcionalidade: a primeira, de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra, de caráter cultural, relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “conscientização”) e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento (STREET *et al.*, 1984 *apud* SOARES, 1998, p.77).

Seguindo então essa distinção, a Declaração de Persépolis considerou letramento como sendo:

[...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em

que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (BHOLA 1979 *apud* SOARES, 1998, p.77).

Levine (1982 *apud* SOARES, 1998, p.78) faz interessante endosso quando enfatiza o papel do letramento no processo de “produzir e reproduzir – ou de falhar em reproduzir – a distribuição social do conhecimento”. O letramento “revolucionário” parece abarcar uma dimensão negligenciada no letramento funcional: ler e escrever “para dizer e dizer-se”.

A dimensão pragmática dos atos de dizer mostra que a linguagem não é somente um aspecto cognitivo que permite designar o mundo. O linguista Émile Benveniste, por exemplo, se interessa menos pelo resultado do ato da palavra e mais pela relação que a enunciação estabelece entre locutor, o mundo de referência e seu interlocutor. Em um texto fundamental, ele mostra como o fato de produzir um enunciado linguístico inscreve este que fala em uma “atualização de uma experiência essencial” (BENVENISTE, 1966; 1974) e o mecanismo da enunciação faz

entrever isto que é um jogo no fenômeno da expressão cultural: uma mediação entre o indivíduo e o mundo.

No ato do discurso, segundo o linguista, o indivíduo, que se refere a ele mesmo pelo indicador “eu”, realiza, a cada vez, um novo ato: ele se situa em um tempo e circunstância novos do discurso. A enunciação linguística, ainda com Benveniste, faz passar a língua de um estado de virtualidade ao de apropriação pelo sujeito no instante presente. “Uma experiência humana se instaura quando o ‘eu’ aparece no enunciado”, tal como também evidenciar Jean Caune (1999).

Esse fenômeno da enunciação – dizer – pode ser substituído por um “fazer” (CERTEAU, 1994) que situa o sujeito em um mundo de relação e, assim, permite que ele afirme sua subjetividade, ao mesmo tempo que afirma, e se afirma no mundo objetivo.

Temos aqui, portanto, duas maneiras bem diferentes de compreender a essencialidade da escrita nas sociedades letradas. Se, por um lado, existem aqueles que enfatizam somente seu valor no sentido de fazer funcionar uma sociedade que está dada (adaptação), há outros, com os quais compartilhamos, que entendem a escrita em seu potencial transformador

do sujeito, das relações e práticas culturais – o que chamaremos de apropriação.

E então retomamos o sentido da palavra essencial – de essência, de algo que constitui o sujeito em relação a si mesmo, ao outro, ao mundo. Daí podemos perguntar novamente: a leitura e a escrita vêm sendo tratada de modo essencial na contemporaneidade, nas chamadas sociedades da informação? Talvez, como evidencia a antropóloga Michèle Petit, possamos responder que não. Em muitos casos, elas têm sido difundidas e incentivadas como instrumento: de poder, de discriminação, ou tal como também nomeia a antropóloga, “em sua concepção instrumentalista, mecanicista da linguagem” (PETIT, 2008, p.12; 18).

3 A ESCRITA ESSENCIAL

Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria, se lhe fosse vedado escrever? Rainer Maria Rilke

Esse trecho do conhecido livro *Cartas a um jovem poeta* pode ser um ponto de partida para pensarmos uma dimensão da relação com a escrita mais

próxima do que estamos chamando aqui de uma escrita “essencial”, que constitui um modo de ser.

No Brasil, temos depoimentos da escritora Clarice Lispector, por exemplo, que afirmava objetivamente: “se não escrevo, eu morro” (LISPECTOR, 1992, p.69).

Sobre essa relação pessoal com a escrita, Clarice declara: “Escrevo porque encontro nisso um prazer que não consigo traduzir. Não sou pretensiosa. Escrevo para mim, para que eu sinta a minha alma falando e cantando, às vezes chorando...” (LISPECTOR, 1992, p.46).

Sobre a “função” da escrita, a autora revela algo que se relaciona mais com um desejo do que com uma obrigação social: “Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...”. E completa: “É preciso coragem. Uma coragem danada. Muita coragem é o que eu preciso. Sinto-me tão desamparada, preciso tanto de proteção... porque parece que sou portadora de uma coisa muito pesada. Sei lá porque escrevo! Que fatalidade é esta?” (LISPECTOR, 1992, p.64).

Mais recentemente, tivemos a oportunidade de conhecer e ouvir o “escritor marginal”⁵ Rodrigo Ciríaco, professor de história em uma escola estadual da zona leste de São Paulo que passou a participar de saraus da periferia da cidade. Depois de fazer um curso de escrita criativa se deparou, não sem espanto, com o prazer de se descobrir na palavra escrita: “Eu faço a minha luta diária com meus textos, meus contos, meus versos, uns saraus. Meu escudo é meu estudo, tatuei no braço esta frase que diz muito de mim” (CIRÍACO, 2013). E completa: “Pouco tempo atrás eu tinha uma amiga que já estava escrevendo uns poemas e que falavam dela, da briga com o namorado, das coisas que ela sentia. Isso para mim foi um choque. Eu posso escrever sobre isso? Eu posso escrever também? Eu não sabia que todo mundo podia escrever” (CIRÍACO, 2013).

Ciríaco (2013), conhecendo os termos usados nos becos e vielas para venda de droga e também a imagem comum associada aos moradores da periferia, sintetiza essa experiência que aqui destacamos (de consumidor a autor) na brilhante passagem poética: “Vendo pó... esia”⁶.

Quando no deparamos com o outro poeta, esse do Mato Grosso do

Sul, Manoel de Barros, temos:

Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das
tartarugas mais que a dos
mísseis.
Tenho em mim esse atraso de
nascença.
Eu fui aparelhado para gostar
de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz
por isso.
Meu quintal é maior do que o
mundo (BARROS, 2011, p.11).

Manoel diz, com seus versos, até de seu “desinteresse” em participar de todos os circuitos da escrita e do que ela oferece (“tenho esse atraso de nascença”); a escrita, para ele, não é o alcance do progresso, do futuro, do “estar bem preparado para este mundo que aí está”. Ao contrário, Manoel, “aparelhado para gostar de passarinhos”, prefere ficar no seu quintal. Mas, com a escrita, pode expressar-se, pode fazer com que sua voz saia dali.

Goiandira Camargo (1997), em sua leitura da obra de Barros, afirma que Manoel expõe a sua poética se escrevendo, se reescrevendo e se inscrevendo na busca de uma linguagem que recupera sua relação original de homem com a palavra: “Na poesia de Manoel de Barros a palavra retorna à fonte original para recuperar a linguagem perdida” (CAMARGO, 1996, p.240).

Clarice, Rodrigo e Manoel são casos que expressam um aspecto importante: revelam como é através da escrita, especificamente, que eles se descobrem, se expressam, se comunicam, se reconhecem.

Pensando de modo mais abrangente, mesmo que a apropriação da escrita não faça de nós escritores, será que ela pode nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nossos próprios textos, a sermos mais autores de nossas vidas? Ou, ainda, estamos tendo (e possibilitando) condições, oportunidades de descobrirmos seus alcances? Será que não existirão por aí “Clarices mortas” por não terem conhecido sua forma de “existir” (ou resistir)? Será que essa dimensão da escrita está contemplada em nossas ações, projetos e programas de formação de leitores? Se sim ou se não, por quais razões uma opção ou outra?

Perguntamo-nos se nesses índices de avaliação nacionais e internacionais, ou mesmo dentro das escolas e em projetos culturais, estamos considerando também essa dimensão da escrita? Esses poetas, talvez, aparecessem em níveis abaixo do esperado em uma avaliação, porque não falamos aqui somente de dominar a

escrita em função somente do que é exigido na sociedade; ao contrário, enfocamos sua apropriação como uma linguagem e, como tal, aquela que nos permite ser e dizer.

Falamos aqui então de outra experiência com a escrita que é essencial, algo que nos constitui.

A apropriação da escrita, desse modo, poderia se dar tanto em sua dimensão instrumental como essencial, pois a linguagem possui essa ambivalência. Reconhecer essas dimensões é considerar seus múltiplos alcances e, do mesmo modo, garantir aos sujeitos o direito de realizar as negociações entre essas dimensões na relação com seus diferentes suportes e contextos.

4 PRÁTICAS E SOCIEDADES SINGULARES E PLURAIS

Tomaremos como exemplo um filme que nos permite avançar na reflexão sobre a escrita difundida como instrumento de poder e discriminação: o documentário norte-americano e indiano 'Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco' (2012).

Em sequência de relatos, entrevistas e belas imagens, podemos assistir como estão propagadas e funcionando as escolas internacionais

nas regiões rurais da Índia e da China. O documentário revela projetos educacionais que, no discurso, procuram ajudar crianças a "escapar para uma vida melhor", mas, na prática, acabam por retirá-las de suas experiências culturais familiares, milenares, sem que isso possa ser integrado à sua inserção na cultura ocidental.

Carol Black (2013) mostra, de maneira constrangedora, os efeitos da "educação moderna", marcada, entre outros aspectos, pela valorização da ação individual (o individualismo), o pensamento analítico e impessoal, a informação, o conhecimento laico, o consumo em oposição aos modos de viver, valores e conhecimentos dos jovens de famílias provenientes de culturas indianas e chinesas tradicionais.

As crianças, enviadas à escola a partir dos 6 anos, passam a aprender a falar, ler e escrever em inglês, assim como a se preparar para "competir no mercado internacional" (ESCOLARIZANDO..., 2012).

Em Ladack, Índia, uma mulher relata:

A minha filha mais nova se mudou para a cidade para frequentar a escola. A mais

velha também se foi com seu marido para levar seus filhos para a escola, em Leh. Eu fico aqui sozinha, para cuidar da casa... Regar as plantações, cuidar das vacas... Não é como era antes... Estão todos “educados” agora, então eles não ficam aqui (ESCOLARIZANDO..., 2012).

Do mesmo modo, em outra fala, a mesma senhora afirma:

Tradicionalmente nós criamos nossas crianças de acordo com os ensinamentos de Buda. Mas agora, com o “desenvolvimento”, todos mandam suas crianças para a escola e os antigos valores de bondade e compaixão estão começando a declinar... Agora, as pessoas aqui estão pensando: “Eu tenho que ser um médico ou um engenheiro” e as formas tradicionais de compaixão, bondade e ajuda mútua estão lentamente desaparecendo (ESCOLARIZANDO..., 2012).

“Toda a ideia de aprendizagem foi transformada em ‘como eu posso ganhar mais dinheiro’”, sintetiza também uma outra mulher indiana (ESCOLARIZANDO..., 2012).

O rompimento com a memória torna-se exigência: “A professora não nos deixa falar a nossa língua nativa. Quem é pego falando Ladakh é punido”, relata uma das crianças que frequenta uma escola inglesa, também na Índia (ESCOLARIZANDO..., 2012). No mesmo sentido, o documentário revela

como, de fato, essas crianças estão saindo das escolas para disputar empregos secundários na economia capitalista.

A educação não te ensina nada sobre sua ecologia local, cultura local, economia local ou sua habilidade de ser produtivo; ela te ensina basicamente a ser um semianalfabeto em um sistema ao qual você não tem acesso porque não pertence a ele, porque não pertence à classe certa, aos privilégios definidos... É como o ditado hindu, que diz: “É o cachorro do lavadeiro, que não pertence nem ao lugar onde a lavagem é feita e nem à sua casa”. São pessoas excluídas, caindo pelas rachaduras de mundo excludente (ESCOLARIZANDO..., 2012).

O filme, com duração de uma hora, é repleto de relatos perturbadores que questionam definições ocidentais de riqueza e pobreza, assim como de conhecimento e ignorância, desmascarando certas instituições – principalmente a escola –, revelando, assim, seu papel como propagadoras de um projeto colonialista de destruição dos conhecimentos tradicionais e do rompimento da transmissão de saberes milenares entre pais, filhos, famílias e comunidades.

A “educação ocidental”, segundo a abordagem presente no documentário, é responsável por uma “monocultura humana” ao redor do mundo que vem

destruindo a diversidade de culturas, assim como de indivíduos únicos.

No final, o documentário apresenta um chamado por um “diálogo profundo” entre as culturas, sugerindo que temos “tanto a aprender quanto a ensinar” na relação com as sociedades ancestrais e outras, as quais “[...] podem ser portadoras de conhecimentos vitais para nossa própria sobrevivência no próximo milênio”: “Chegar dizendo: ‘ei, eu tenho algumas habilidades que vocês não têm e que talvez possam ser úteis’ é muito diferente de ‘seus caminhos não são mais aceitáveis, sigam os nossos””, esclarece o antropólogo entrevistado no documentário (ESCOLARIZANDO..., 2012).

Através de nossa ‘miopia cultural’ achamos que educamos nossas crianças, enviamos nossas crianças para a escola... Nós temos uma forma de ‘enculturar’ as crianças em nossa sociedade [...] e os povos que não seguem aqueles mesmos padrões de educação, de alguma forma, não educam seus filhos... Com certeza, isso é um absurdo (ESCOLARIZANDO..., 2012).

“Gerações à frente, olharemos para trás e diremos: ‘Como pudemos fazer esse tipo de coisa com as pessoas?’”, questiona-se outro

especialista (ESCOLARIZANDO..., 2012).

Mesmo em se tratando do fenômeno da educação ocidental de forma mais ampla, e especialmente sobre o papel da escola, o documentário nos parece relevante em nossa tese por examinar dois pressupostos fundamentais: o da superioridade cultural inculcada em nossa cultura ocidental, e especialmente em se tratando da cultura escrita, e o da exigência de adaptação à realidade incontestável da supremacia da escrita, tal como a necessitamos hoje.

Como afirma Rodrigues (1994, p.5):

Seria um erro pensar que a evolução técnica tem de seguir necessariamente numa sociedade concreta a mesma orientação e o mesmo sentido que observamos noutras sociedades. Este erro era muito frequente em pensadores do século XIX, numa época em que se pensava que a evolução tecnológica que tinha ocorrido na Europa deveria dar-se igualmente da mesma maneira noutros continentes. O fundamento deste erro é uma visão determinista das sociedades e da cultura, segundo a qual a invenção e o desenvolvimento técnicos resultariam de uma evolução necessária, naturalmente determinada. Esta visão determinista esquece que a cultura não é regida por leis naturais e obrigatórias, mas por

processos que fazem intervir escolhas e projectos culturalmente concebidos. Enquanto dimensão cultural, a evolução técnica depende muitas vezes do acaso das descobertas e da livre deliberação dos inventores.

No Brasil, a antropóloga Maria Manuela Ligeti Carneiro da Cunha, professora emérita do Departamento de Antropologia da Universidade de Chicago e professora aposentada da Universidade de São Paulo, ao participar da abertura da Reunião Regional da América Latina e Caribe da *Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços e Serviços de Ecossistemas*, afirmou que na região do alto e do médio Rio Negro, no Amazonas, existem mais de cem variedades de mandioca, cultivadas há gerações por mulheres das comunidades indígenas, que costumam fazer e compartilhar experiências de plantio, chegando a experimentar dezenas de variedades em seus pequenos roçados ao mesmo tempo.

A partir da constatação de que essas práticas culturais geram uma diversidade de grande importância para a segurança alimentar, elaborou-se um projeto-piloto⁷ de colaboração entre a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e as

organizações indígenas do médio e alto Rio Negro.

A iniciativa, coordenada por Carneiro da Cunha (2013, p.34), é “[...] um bom exemplo de como é possível a colaboração entre a ciência e os conhecimentos tradicionais e locais, capazes de dar grandes contribuições para a conservação da diversidade genética de plantas – um problema extremamente importante”.

A antropóloga ressalta que, diferentemente do que costuma se entender, os conhecimentos tradicionais não são um “tesouro” e são apenas “dados” que devem ser armazenados e disponibilizados para uso quando se desejar: “[...] a sabedoria tradicional é um processo vivo e em andamento, composto por formas de conhecer a natureza, além de métodos, modelos e ‘protocolos de pesquisa’ que continuamente geram novos conhecimentos” (CUNHA, 2013, p.53).

As denúncias reunidas no documentário, a compreensão de cultura(s) defendida pela antropóloga, assim como esse projeto que pretende viabilizar um “diálogo profundo” entre diferentes saberes para a construção de novos conhecimentos, são experiências a serem destacadas quando nos debruçamos sobre os processos

complexos que envolvem a apropriação da cultura escrita na contemporaneidade, considerando a pluralidade pessoal e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto tratarmos os modos diferentes de ser, se inscrever e significar o mundo sob o ponto de vista “evolutivo”, criamos rupturas artificiais, mas muito concretas, que se manifestam nos sujeitos. Estes passam a ter que fazer falsas opções entre o que seria o progresso e sua memória, sem considerar, entretanto, justamente suas especificidades, complementaridades, contribuições recíprocas (OLSON; TORRENCE, 1995).

Dentro da perspectiva ‘entrecultural’, estamos compreendendo a diferença sem estabelecer hierarquias ou seguir os binarismos fixos da alteridade. Olhar para o outro – suas escolhas, práticas e conhecimentos – como algo misterioso e possível. Como falar, estar com o outro sem asfixiá-lo ou inscrevê-lo nos discursos fechados da lógica etnocêntrica, na qual o outro é sempre o “não ser”, o “não branco”, o “não leitor”? Como falar do outro enquanto outro, sem ter a pretensão de absorvê-lo ou assimilá-lo? Dito de outra forma, como estabelecer contatos

culturais dentro de um horizonte entrecultural?

Com Bhabha (2001) passamos a refletir sobre as identidades culturais enquanto processos permanentes de negociação. Entendê-las dessa forma ajuda-nos a desmembrá-las da rigidez suposta da (ou imposta pela) polaridade nós/outros, contraída ao longo da modernidade.

A partir das colocações de Bhabha (2001) percebemos que, ao supormos a impossibilidade de pensar as identidades culturais como híbridas e cambiantes através de teorias eurocêntricas, estamos cometendo no mínimo dois equívocos. Em primeiro lugar, estamos tomando a cultura europeia como pura e cristalizada como se esta não tivesse sido o resultado dos constantes contatos culturais. Ainda que esses contatos tenham se dado a partir de uma lógica monocultural, houve inúmeros hibridismos.

Para Bhabha (2001, p.164), que fundamenta seus estudos no embate entre colonizadores e colonizados, o hibridismo cultural é um processo “agonístico” e “[...] antagonístico, resultante do conflito e da tensão da diferenciação cultural”. O hibridismo de que trata o autor funciona como uma ameaça à autoridade colonial. Resulta

da contestação do discurso hegemônico dominante no qual a autoridade do colonizador é subvertida através da ironia do colonizado, que exige que suas diferenças culturais sejam observadas, produzindo assim, um discurso híbrido.

Reconhecer o hibridismo faz com que “[...] outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 2001, p.165), mas, segundo o autor, o hibridismo ainda parece operar binarismos (centro/periferia, opressor/oprimido, bom/mau...), o que seria o segundo equívoco, criando um contramito, com as mesmas características que se pretende criticar (BACKES, 2003, p.3).

A superação dos binarismos possibilita a compreensão de novas identidades, novas posições de sujeitos, que não sejam nem um, nem outro, nem “isso” ou “aquilo”, como já provocava a poeta Cecília Meireles. Simplesmente o outro, indefinível, incompreensível, em transformação.

Para Stuart Hall (2003) tendo observado em seus estudos a experiência da diáspora vivenciada por Caribenhos que imigraram para a Grã-Bretanha, a hibridização acontece no processo de tradução cultural⁸ que os

indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da sua de origem. Stuart Hall propõe que:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p.74).

Nesse contexto de análise, o hibridismo não é um processo que traz ao sujeito a sensação de completude ao conciliar duas ou mais culturas; ao contrário, seria a percepção de que sua identidade está sempre sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, em jogo constante de assimilação e diferenciação com o “outro”, permanecendo a indecisão e oscilação sobre qual matriz cultural mais o “representa”.

Não é, portanto, uma questão de adaptação; é um processo através do qual se demanda dos sujeitos uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, negociando com a “diferença do

outro” e revelando a insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação (BHABHA, 1997 *apud* HALL, 2003, p.75).

Segundo Bhabha (2001), falar em negociação de identidades reforça o caráter ambíguo, contraditório, antagônico, contingente das identidades sem pretensão de superá-las: “Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de interação que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2001, p.52).

Ainda segundo Bhabha (2001), pensar as identidades fora das construções teóricas binárias do racionalismo iluminista só tem sentido se isso implicar concomitantemente um processo concreto e simbólico de aquisição de poder dos grupos minoritários, daqueles “sem história”, que a história registra. Para que seja possível essa aquisição de poder dos grupos subalternos precisamos pensar as redes de poder na sua complexidade. Fugirmos das formas simplistas e binárias (dominante/dominados), em que existe de um lado só algo que deve

ser combatido, transformado e, do outro, algo a ser transmitido, celebrado.

Isso implica uma rearticulação de elementos numa perspectiva em que não há a centralidade de uma ou outra modalidade cultural, mas sim experiências de interstícios entre sujeitos, textos e contextos que, em relação, se questionam, contestam, desafiam, se apropriam uns dos outros. É uma negociação em que não há vencidos nem vencedores, mas “fertilização recíproca” (BACKES, 2003)

Também não se trata do que Bhabha (2001) denomina de “panaceia humanista” na qual acreditaríamos que acima das inúmeras culturas individuais todos fazemos parte da grande cultura: a cultura da humanidade. Esse conceito, além de ser tão extenso que acaba não significando nada, mantém de certa forma uma ideia universal e acaba por, novamente, legitimar hierarquias de toda ordem, pois se todos pertencemos à grande cultura, qual é o lugar que cada uma ocupa ou deve ocupar? Do mesmo modo, ao supormos que somos capazes de nos colocar no lugar desse outro (tão humano quanto nós), somos capazes de nos tornar um deles, de pensar e prever o que querem, gostam e precisam. Tarefa impossível, pois, como aponta, não conseguimos nunca nos descolar

totalmente das nossas identidades. O que conseguimos é pensar a cultura do outro a partir da negociação, a partir de entretempos e entrelugares, interstícios e fendas culturais, o “terceiro espaço” (BHABHA, 2001) que confere aos sujeitos sentidos nunca totalmente definidos e tão pouco transparentes.

Esse terceiro espaço, o espaço entre o nós e os outros, que não é nem nosso nem dos outros, pode ser um espaço instigante para cultivarmos o “entre”, o espaço privilegiado onde se dão as *negociações* (OLIVEIRA, 2009; 2014). Pode ser o espaço de possibilidade para a articulação da diferença cultural. Um espaço gerador de conflitos que favorece o diálogo, onde se negocia com vista a garantir as conexões significativas sem que o encontro com o outro vise à superação da “diferença” enquanto retorno ao mesmo, a uma imagem de si mesmo.

A questão central é, pois, compreender o que representamos como conflito, pois concebendo-o prematura e abstratamente como algo perigoso e ruim, ao procurar escondê-lo ou evitá-lo, estamos empobrecendo ou impossibilitando negociações nem sempre fáceis, mas próprias aos processos de significação (OLIVEIRA, 2009; 2014).

REFERÊNCIAS

BACKES, J. L. A diferença cultural como processo de negociação cultural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNEROS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., Florianópolis. Florianópolis: UFSC/Rizoma, 2003.

BARKER, R.; ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1975.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BUTLEN, M. **Les politiques de lecture et leurs acteurs**, 1980-2000. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008.

CAMARGO, G. F. O. Manoel de Barros e Oswald de Andrade: afinidades. In: _____. **A poética do fragmentário: uma leitura da poesia de Manoel de Barros**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996. p.39-53.

CAUNE, J. **Pour une éthique de la médiation: Le sens des pratiques culturelles**. PUG: Presses Universitaires de Grenoble, 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. v.1.

CHARTIER, R. **Textes, imprimés, lectures: Pour une sociologie de la et**

lecteurs dans la France contemporaine, Cercle de la librairie. Paris: La Trasposición Didáctica; Buenos Aires: Aique, 1988.

CIRÍACO, R. Palestra conferida no Centre Universitaire Clignancourt – Paris – Sorbonne, por ocasião do Sallon Du livre de Paris, em 23 de março de 2013.

CUNHA, M. C. da. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.8, n.20, p.121-136, jan./abr.1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a16.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

ESCOLARIZANDO O MUNDO: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. 1 filme (60 min.) cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs>. Acesso em: 1 jul. 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HÉBRARD, J. La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. **Histoire de l'Éducation**, n.38, p.7-58, 1988. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1592>. Acesso em: 1 jul. 2017.

HOGGART, R. **The uses of literacy**: Aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments. London: Chatto and

Windus, 1957. 319p.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

OLIVEIRA, A. L. **Cultura na fazenda**: um estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br&filtro=Cultura%20na%20Fazenda>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **A negociação cultural**: um novo paradigma para a mediação e a apropriação da cultura escrita. 2014. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: <10.11606/T.27.2014.tde-16102014-104805>. Acesso em: 1 jul. 2017.

OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas Buscas em Educação, v.38).

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RODRIGUES, A. R. As tecnologias da informação. In: _____.

Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Presença, 1994. p.187-227.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, v.93, n.1, p.6-21, Nov. 1984. Disponível em:

<<http://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/443783>>. Acesso em: 1

jul.2017.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. *et al.* **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NOTAS

¹ Em *A fome de ler*, publicado a primeira vez em 1973, em Paris, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por ocasião do Ano Internacional do Livro (1972), Ronald Barker, secretário da Associação dos Editores do Reino Unido, e Robert Escarpit, Professor da Universidade de Bordeaux, realizam um panorama das causas da “fome de livros” e das “soluções possíveis” para reverter esse quadro, apoiando-se em quatro temas principais: estímulo ao autor e a traduções; produção e distribuição de livros – incluindo o desenvolvimento das bibliotecas; promoção do hábito de ler; e os livros a serviço da educação, do entendimento internacional e da cooperação pacífica.

² Palestra conferida no Seminário Internacional do Programa “Quem lê sabe por quê”, Prefeitura do Município de São Paulo. Anhembi, novembro de 2013.

³ Butlen também conduziu uma pesquisa sobre as contribuições e limites das sociabilidades em torno da apropriação da escrita, sobre a qual falaremos mais adiante.

⁴ A autora Magda Soares define essas distinções ao tratar da divergência na dimensão social do letramento; escolhemos, todavia, utilizá-las para o que denominamos apropriação da cultura escrita.

⁵ É assim nomeado por compor o movimento da escrita marginal definido como: “uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas”.

⁶ Parte da obra do artista encontra-se disponível no blog: <http://efeito-colateral.blogspot.com.br>.

⁷ O projeto integrará uma iniciativa criada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de chegar a um programa que estimule a colaboração entre cientistas e detentores de conhecimentos tradicionais e locais. Mais informações em <<http://agencia.fapesp.br/17584>>. Acesso em 10 de junho de 2017.

⁸ Stuart Hall (2000, p.88-89) define como tradução cultural o processo de negociação entre novas e antigas matrizes culturais, vivenciado por pessoas que saíram de sua terra natal. Elas têm diante de si uma cultura que não as assimila e, ao mesmo tempo, elas não perdem completamente suas identidades originárias e nesse confronto dialogam constantemente com as duas realidades.

Amanda Leal de Oliveira
Universidade de São Paulo (USP)
E-Mail: amanleal@gmail.com
Brasil