

Uma luta de geografias e calendários: relatos zapatistas, princípios do *buen vivir* e reflexões sobre uma pedagogia do sonho

Imara Bemfica Mineiro¹

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Resumo: O presente artigo discute a potencialidade dos relatos zapatistas, em especial os contos reunidos em *Los otros cuentos: Relatos del Subcomandante Marcos* (2008a e 2013), como materiais de *input* linguístico e cultural em aulas de espanhol como língua estrangeira. Subsidiaram essas reflexões os conceitos de colonialidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005) e de interculturalidade crítica (WALSH, 2009), e são mobilizados autores que sinalizam para a necessidade de alimentar a autonomia do imaginário na contemporaneidade (GROSFOGUEL, 2009; KRENAK, 2019; NANDY, 2015). A partir da articulação com os princípios do *buen vivir* e das questões provocadas pela leitura dos contos, reflete-se sobre formas possíveis de pensar em uma pedagogia do sonho que articule memória, história e identidade cultural para alimentar visões de mundo mais generosas.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira; Interculturalidade crítica; Literatura zapatista; Pedagogia do sonho.

Title: A fight about geographies and calendars: Zapatista's reports, principles of the *buen vivir* and reflections on a dream's pedagogy

Abstract: This article discusses the potential use of the Zapatista's reports – especially the stories gathered in *Los otros cuentos. Relatos del Subcomandante Marcos* (2008a and 2013) – as linguistic and cultural input materials in the Spanish foreign language classes. These reflections are supported by the concepts of coloniality (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005) and critical interculturality (WALSH, 2009), and also by authors who point out the need of feeding the autonomy of the imaginary in contemporary times (GROSFOGUEL, 2009; KRENAK, 2019; NANDY, 2015). Starting with the articulation of the principles of the *buen vivir*, and the questions raised by reading the stories, we reflect on the conditions of possibility of a dream's pedagogy that can articulate memory, history and cultural identity in order to create more generous visions of the world.

Keywords: Spanish foreign language class; Critical interculturality; Zapatista literature; Dream's pedagogy.

¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais, atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado no Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA), da Universidad de Costa Rica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5616-8457>. E-mail: imara.mineiro@ufpe.br.

La cultura de consumo, cultura del desvínculo, nos adiestra para creer que las cosas ocurren porque sí. Incapaz de reconocer sus orígenes, el tiempo presente proyecta el futuro como su propia repetición, mañana es otro nombre de hoy.

Eduardo Galeano. *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*, p. 119.

De onde partem estas reflexões

“O problema com a realidade”, observa Don Durito de la Lacandona, “é que não entende nada de teoria” (MARCOS, 2008b, p. 27). Escaravelho versado em teoria política, Don Durito dividiu com o Viejo Antonio o papel de companheiro e conselheiro do Subcomandante Insurgente Marcos, porta-voz do Exército Zapatista de Libertação Nacional até 2014. Contraponto da destreza teórica de Don Durito, o Viejo Antonio encarna a sabedoria tradicional dos povos indígenas que vivem na região da Selva Lacandona, em Chiapas, sudeste mexicano. Entre ambos, o Subcomandante Marcos alinhava narrativas que fazem parte do repertório documental dos zapatistas e que refletem a potência e a necessidade de abertura no encontro entre o saber abstrato e a prática consciente.

No contexto da docência, tal encontro faz-se evidente e imperativo. E é desse contexto, mais especificamente do lugar de quem reflete sobre e atua na formação de professoras e professores de Espanhol como Língua Estrangeira para a Educação Básica, que partem as considerações aqui apresentadas. No fazer e pensar sobre, no exercício da prática docente reflexiva e na consideração dos cenários que experienciamos nos últimos tempos: seja na condição específica da exclusão do ensino de Espanhol do currículo escolar com a Reforma do Ensino Médio; seja nos cenários nacional e continental de guinada política; seja no âmbito global de uma pandemia que tornou patente o vaticínio de que “é mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do capitalismo” (FISHER, 2016, p. 19), a sobreposição dessas paisagens incitou o desejo e um certo sentido de urgência em vislumbrar alternativas. Vimos, então, pensando nos termos de pedagogias do sonho a fim de discutir a autonomia do imaginário sobre o futuro e, para tanto, as narrativas zapatistas têm se mostrado material profícuo (MINEIRO, 2021).

Por pedagogias do sonho denomino gestos, textuais ou extratextuais, que provocam a abertura à imaginação e à aspiração de um porvir minimamente desembaraçado das teias do presente de referenciais autotélicos – como sugerido pela epígrafe de Galeano – que tem paulatinamente marcado a cultura da globalização desde fins do século XX. As pedagogias do sonho residem, pois, onde o passado e a memória são evocados para alimentar projetos de autonomia, onde se adivinham relações que ressignificam as noções de “eu” e de “outro”, para além dos parâmetros de subjetividade instaurados no processo de constituição de uma modernidade sustentada na colonialidade e residem, por fim, onde diferentes possibilidades de futuro são semeadas no próprio movimento de interpelar os alicerces dessa modernidade no presente da comunidade. O sonho é, assim, aqui entendido como produto cultural e na

dimensão comunitária implicada na própria ideia de cultura como coletividade. É entendido também, como ensinou Paulo Freire (2013), no diálogo da realidade presente com a dimensão de possibilidade do porvir, cuja abertura à transformação através da prática consciente de ação no mundo recusa toda perspectiva inexorável ou predeterminada do futuro.

A disjunção aparente entre “realidade” e “teoria”, que Don Durito designa, não sem ironia, como o “problema” da realidade, sinaliza para a miopia de certos campos teóricos com relação àquilo que extrapola suas geografias e seus calendários. Aponta para a necessidade de um caminhar teórico que se faça no próprio contato com a prática, que seja capaz de enxergar através da geopolítica do saber (QUIJANO, 2005) e para além dela, que seja capaz de reconhecer outras temporalidades e historicidades e dialogar com elas. Daí a imagem mobilizada pelos zapatistas de que “a luta, a nossa luta pelo menos, podia ser explicada como uma luta de geografias e calendários” (MARCOS, 2008b, p. 27).

Os relatos do Subcomandante Marcos reunidos em *Los otros cuentos* e os princípios do *buen vivir*, aqui propostos como materiais para aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, convidam à abertura e ao contato com geografias e calendários distintos dos ordinários e usuais. Tanto os contos zapatistas como os princípios do *buen vivir* evocam relações com o passado e com a memória que dialogam com questões pertinentes ao nosso presente, e deixam vislumbrar formas de significar a vida que não se assentam nos pressupostos da individualidade, naturalizados pela chamada modernidade ocidental. É nesse sentido que são aqui propostos para pensar em práticas e perspectivas decoloniais no ensino de línguas, especialmente nos termos do traçado de uma pedagogia do sonho, como abertura e convite para imaginar outros futuros e outros mundos possíveis.

Sobre os materiais

Los otros cuentos, relatos del Subcomandante Marcos

No primeiro dia do ano de 1994, o estado de Chiapas, um dos mais pobres de seu país, entra no radar dos principais meios de comunicação de todo o mundo. Nesse dia os holofotes da imprensa internacional já se direcionavam ao ingresso do México no Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Alca, ou Nafta, conforme sua sigla em inglês), o que significava uma tomada de posição definitiva da política exterior mexicana em direção aos vizinhos do norte. Dizia-se que esse dia marcaria a admissão do México no rol dos países de Primeiro Mundo. Mas aí residia o primeiro engano, atestado pela história e pela recente reformulação dos termos do tratado ideada pelo ex-presidente norte-americano Donald Trump, desde 2017 em negociação entre os países envolvidos (México, Estados Unidos e Canadá). O segundo engano, por sua vez, estava em que a assinatura do Alca por homens de colarinho branco seria a principal pauta de notícias sobre o México daquele momento.

Nesse mesmo primeiro de janeiro, sete cidades de Chiapas amanheceram tomadas por um exército de mulheres e homens, majoritariamente indígenas, de rostos encobertos, que vinham se organizando e articulando ao longo de dez anos dentro da Selva Lacandona. Essa

foi a primeira aparição pública do Exército Zapatista de Libertação Nacional e a proclamação de suas demandas por justiça, saúde, paz, educação, liberdade, comida, trabalho, terra e independência. Nesse momento foi divulgada a *Primera Declaración de la Selva Lacandona*, na qual os zapatistas se filiam historicamente a 500 anos de luta (EZLN, 1993). Após 12 dias de confronto armado, sob pressão de uma enorme mobilização civil e uma volumosa *Marcha por la paz* na cidade do México, foi acordado o cessar-fogo (na prática cumprido unilateralmente pelo EZLN) e iniciaram-se as negociações com o governo. Dois anos mais tarde, em 1996, foram firmados os *Acuerdos de San Andrés* nos quais o Estado mexicano se comprometeu a reconhecer uma série de direitos e demandas indígenas.

Contudo, o governo federal nunca chegou a cumprir os acordos e, uma década mais tarde, em 2005, o EZLN torna pública a *Sexta Declaración de la Selva Lacandona* que, entre outros itens, declara o fim do diálogo com o Estado mexicano, estabelece o cumprimento dos *Acuerdos de San Andrés* nos municípios autônomos zapatistas e ressalta o propósito de estender as mãos a movimentos sociais de outras localidades (EZLN, 2005). É nesse marco que se estabelecem redes de solidariedade e articulação com outros coletivos, gesto que reverbera na atuação do movimento zapatista até a atualidade. É também nesse marco, da *Sexta*, que são publicados os dois volumes de *Los otros cuentos*, o primeiro em 2008 e o segundo em 2013, como antologia de contos do Subcomandante Marcos, editados na forma de audiolivro pela Red de Solidariedad con Chiapas de Buenos Aires. Diversos artistas, intelectuais e militantes pela justiça e direitos humanos como Eduardo Galeano, Daniel Viglietti, Madres e Abuelas de la Plaza de Mayo, H.I.J.O.S., León Gieco, Julieta Díaz, entre outros, emprestam suas vozes às narrativas que são, também, acompanhadas por fotografias das comunidades autônomas zapatistas. A conjugação das formas literárias com o material audiovisual permite estender o alcance de *Los otros cuentos* a um amplo espectro geracional. De maneira simbólica e material, a coletânea reverbera a proposta da *Sexta Declaración de la Selva Lacandona* de estabelecer uma rede de afinidades e estender o contato a outras latitudes e sensibilidades.

Quando, em meio à crise social e econômica do México, em 1983 um pequeno grupo de orientação marxista-leninista adentra as montanhas do sudeste mexicano com o intuito de formar uma frente guerrilheira, surpreendem-se com extenso e variado movimento indígena já organizado e com militantes chiapanecos experientes e politizados, vinculados à atuação do Bispo Samuel Ruiz, eminente nome da Teologia da Libertação. Esse encontro transforma os planos daquele pequeno grupo que, no contato e no convívio com as comunidades indígenas, passam por uma guinada epistemológica que ressignifica seu propósito. Tal convergência é fundamental para a transformação nos modos de conceber as necessidades locais e as formas de resistência ao longo dos dez anos de preparação que antecederam o levante de 1994: “achei que estava chegando para ensinar, logo aprendi que tinha chegado para aprender”, afirma o Subcomandante Marcos ao lembrar os primórdios do movimento (BRIGE, 2006, p. 54). Don Durito de la Lacandona e o Viejo Antonio personificam, de certa forma, essas duas vertentes que fundamentam o movimento zapatista: Don Durito, como representante de uma esquerda ilustrada, maneja com bom humor conceitos como os de

exploração e mais-valia, e o Viejo Antonio, como depositário de saberes tradicionais, apresenta elementos da cosmovisão indígena e conta histórias que conferem sentido aos valores fundamentais do movimento. Os relatos que compõem a coletânea *Los otros cuentos* expressam essa conjunção de perspectivas e, no tecido de suas narrativas, vemos transitar Don Durito e o Viejo Antonio.

Após os doze dias de confrontamento armado que se seguiram ao levante de 1º de janeiro de 1994, com o acordo de cessar-fogo a pedido da sociedade civil, a principal frente de ação do EZLN passou a ser a palavra. As estratégias de comunicação dos zapatistas coadunaram o conhecimento da selva por parte dos indígenas – o que lhes permitia passar os bloqueios militares e chegar até correspondentes do jornalismo e movimentos sociais nas cidades – e um uso até então inédito da internet, com a divulgação imediata dos textos e comunicados na rede mundial de computadores (ORTIZ; BRIDGE; FERRARI, 2006). A palavra armada zapatista cruzava, assim, as dimensões do concreto e do virtual, assegurando visibilidade às suas demandas, propósitos e princípios, e a circulação mundo afora de sua versão na narrativa dos acontecimentos. Formou-se, e até os dias de hoje é alimentado, um extenso acervo de cartas, discursos, declarações, manifestos e textos literários, cujos limites entre si nem sempre são claros. Parte significativa do material produzido até 2014 está firmada pelo Subcomandante Insurgente Marcos, como é o caso dos contos em questão. *Los otros cuentos* são compreendidos, portanto, no marco da confiança zapatista no poder da palavra em circulação, e também na aposta pelo texto literário como meio de ampliar as formas de entender, imaginar e atuar no mundo.

Princípios do buen vivir

Assim como a Lua, a Terra teve também, por milênios, uma face oculta. Civilizações, histórias e cosmologias se desenvolveram autônoma e simultaneamente, dando forma a múltiplas maneiras de estar no mundo, de entendê-lo e relacionar-se com ele. Uma parte do globo desconhecia a outra, eram como universos paralelos dotados, cada um deles, de sua própria lógica e seu próprio ritmo. Teria sido um encontro incrível, avalia William Ospina, entre tais universos completos e autônomos. No entanto,

Ese encuentro se convirtió en un choque, porque desafortunadamente la Europa que encontró a América venía de una edad de barbarie. Los soldados de Carlos V eran una prolongación de los cruzados que durante siglos habían asediado a los árabes en el Asia Menor. Estaban poseídos por la dogmática convicción de que su cultura era la única legítima, y esto hizo que los primeros tiempos de la dominación europea en América fueran espeluznantes (OSPINA, 2009, p. 13).

Evento que inaugura e determina a modernidade, o processo de Expansão Marítima da Europa, seguido da conquista e colonização de territórios e povos ao longo de toda a extensão do globo, teve implicações decisivas tanto na história e configuração geopolítica do trânsito global de recursos, na divisão mundial e racial do trabalho, como nas formas de entendimento e legitimidade dos modos de relacionar-se com a comunidade e com o planeta

(MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2009). Camadas de hierarquias foram estabelecidas sobre a diversidade dos povos, determinando medidas e referências para as etnias, as espiritualidades, as construções de gênero e a distribuição de seus papéis, as línguas, entre outros aspectos. Tais medidas e referências, oriundas de um universo epistêmico etnocentrado, estabeleceram uma heterogeneidade de hierarquias que, articuladas entre si, deram o tom do que foi entendido como modernidade (GROSFOGUEL, 2009). As implicações desse processo atravessaram quatro séculos de colonialismo e escravidão, desembocando no que se consolidou como um paradigma econômico regente das formas de estar na Terra. Para além dos limites temporais do colonialismo, as implicações dessas hierarquias reverberam nas comunidades contemporâneas, manifestando-se em formas de colonialidade que atravessam diferentes esferas da existência humana como o poder, o ser, o saber e as formas de significar e entender-se no mundo (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009).

A imensurável variedade das culturas humanas, com seus diferentes modos de viver, conviver e significar a comunidade, foi abafada pela noção de que haveria uma forma mais adequada de estar no mundo (KRENAK, 2019). Estabeleceu-se paulatinamente, em um movimento que alcança nossos dias, o projeto silencioso de uma monocultura do ser, do saber e das formas de relacionar-se com as vidas no mundo (SANTOS, 2010; SHIVA, 2003). Tal projeto é silencioso porque implícito nas engrenagens das múltiplas hierarquias sinalizadas por Grosfoguel, relacionadas às formas de espiritualidade, à racialização e hierarquização étnica, às construções sociais de gênero e às formas de legitimação do saber, entre outras classificações que, entremeadas e articuladas entre si, conformam uma rede dinâmica e heterogênea de valoração do ser, do saber e da cosmogonia (GROSFOGUEL, 2009, p. 389-391). É silencioso, também, porque implícito na noção de desenvolvimento histórico pautada por imagens e referências de onde todas as culturas humanas deveriam, supostamente, almejar a chegar, como se o caminho histórico fosse linear e progressivo, e como se houvesse uma forma mais legítima de estar no mundo que serviria de parâmetro para as demais. No processo de instituição de um modelo civilizatório etnocentrado, por meio de mecanismos dos mais brutais e físicos aos mais subjetivos e sofisticados, uma coleção de saberes e cosmogonias foi silenciada, no correr dos últimos cinco séculos, como resultante daquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina epistemicídios (SANTOS, 2009). O *buen vivir* emerge, pois, dessa coleção de culturas, saberes e tradições silenciadas, encarna valores ancestrais dos povos andinos e se apresenta, na atualidade, como força de contraposição à monocultura naturalizada pela globalização que experimentamos. O *buen vivir* oferece alternativas à predominância do paradigma econômico como eixo de significação das formas de convivência que veio se estabelecendo ao longo dos últimos séculos, marcado pela relação predatória com o planeta e pela dispensabilidade da vida (FISHER, 2016).

O nome *buen vivir* é inspirado nas expressões *sumak kawsay*, do quéchua, e *sumaq qamaña*, dos aymaras, e evidencia a filiação aos povos ancestrais no reconhecimento e difusão de valores que se oferecem como resistência e alternativa ao modelo de desenvolvimento estabelecido (MARX, 2019; SILVA; GUEDES, 2017). O *buen vivir* alcançou *status oficial* nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), e tem permeado as

discussões no processo constituinte chileno atualmente em curso. Baseado na cosmovisão indígena, é possível pensar no *buen vivir* como uma alternativa epistêmica que sustenta formas de pensar e estar no mundo. Conforme expresso pelo Consejo Indígena de Centro América (Cica), o *buen vivir* “es el filosófico de nuestro pensamiento y actuación individual y colectiva, lo cual implica una relación indisoluble e interdependiente entre el universo, la naturaleza y la humanidad” (CICA, s.d.) e baseia-se nos pilares de harmonia, respeito e equilíbrio para a conservação e o desenvolvimento do meio ambiente e da sociedade. A noção de desenvolvimento que guarda o *buen vivir*, como chamou atenção David Choquehuanca, tem por objetivo a ideia de “viver bem”, e não “viver melhor”: não viver “melhor” às custas do outro, às custas da exclusão e da marginalização, mas viver bem em comunidade, de forma complementar e compartilhada (CHOQUEHUANCA, 2011). Fernando Huanacuni Mamani também chama atenção para a amplitude da noção: “Al hablar de vivir bien se hace referencia a toda la comunidad, no se trata del tradicional bien común reducido o limitado sólo a los humanos, abarca todo cuanto existe, preserva el equilibrio y la armonía entre de todo lo que existe” (MAMANI, 2010, p.49).

O *buen vivir* diz respeito, assim, a viver e a conviver, e apresenta 13 princípios orientadores para ação na vida cotidiana: 1 - saber comer; 2 - saber beber; 3 - saber dançar; 4 - saber dormir; 5 - saber trabalhar; 6 - saber meditar; 7 - saber pensar; 8 - saber amar e ser amado; 9 - saber escutar; 10 - falar bem; 11 - saber sonhar; 12 - saber caminhar e 13 - saber dar e receber. Cada um deles é entendido na perspectiva da vida em comunidade e em relação de respeito e harmonia com a natureza e os seres. Nesse sentido, contrastam com a ótica da dispensabilidade da vida e do utilitarismo como base do trato com o meio, do entendimento do trabalho e do uso do tempo. Como se verá a seguir, alguns desses princípios transparecem nos contos do Subcomandante Marcos e possibilitam a ampliação das camadas de leitura dos textos.

Los otros cuentos na escola

As possibilidades de abordar a coletânea *Los otros cuentos* em sala de aula são inúmeras. Por reunir a linguagem fotográfica, a oralização das narrativas – algumas delas musicadas – e o registro escrito dos relatos, o material abre-se ao trabalho com o letramento visual, com a compreensão e interpretação auditiva e leitora. Seus elementos de composição audiovisual e textual podem, ainda, subsidiar produções gráficas, de expressão oral ou escrita pelos alunos, assim multiplicando os caminhos de desenvolvimento linguístico no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira.

Pelas dimensões de suas características materiais, *Los otros cuentos* se oferecem a uma multiplicidade de entradas cujos trajetos serão definidos pelos objetivos didático-pedagógicos da professora ou do professor que se proponha a trabalhar com a coletânea. Além disso, vale notar, graças à disponibilidade de acesso gratuito na internet como livro eletrônico e como gravações, facilita o contato de professores e estudantes com o material. Contudo, este artigo não se propõe a explorar detidamente esses múltiplos caminhos de abordagem linguística do

material, pois apenas se busca sinalizar, aqui, a diversidade de alternativas a que se prestam para o trabalho das competências comunicativas com estudantes com diferentes níveis de domínio da língua.

O que se apresenta neste tópico é uma reflexão acerca do potencial de *Los otros cuentos* para tratar, sobretudo, da interculturalidade e sinalizar caminhos de abordagem de camadas textuais e extratextuais que vão além da estrutura da língua e dizem respeito à relação do texto tanto com seu contexto de produção, como com o contexto de professores e estudantes que dialogam com os relatos em sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira. A interculturalidade, vale pontuar, é aqui entendida em sua dimensão crítica (WALSH, 2009). É entendida como caminho que não se esquia do contato ou da tomada de consciência e posição diante de condições estruturais que perpetuam iniquidades, muitas delas pautadas pela herança da colonialidade. É entendida como parte da clareza de que não existe prática docente neutra, sob pena de se propagar modelos epistêmicos que naturalizam hierarquias, estereótipos e formas de deslegitimar o outro no simples gesto de não problematizar a visão de mundo que circula ordinariamente, obliterando seus pontos cegos.

A interculturalidade crítica é aqui entendida, pois, como veículo de contato com outros modos de ser e estar no mundo, modos esses que possibilitam a construção de visões mais generosas em nossas e nossos estudantes, visões que dilatam o alcance de suas identidades, consequentemente dilatando seus patrimônios culturais e o leque de instrumentos que têm para pensar-se no mundo, pois é nessa possibilidade de dilatação de identidades, de construção de visões de mundo mais generosas e múltiplas, de apropriação de repertórios não somente linguísticos, mas também históricos e culturais, que se assenta a grande potência do aprendizado de uma língua estrangeira. No caso do Espanhol, isso é notório sobretudo no reconhecimento da partilha de uma identidade latino-americana que comporta traços históricos, políticos e sociais comuns e, de igual forma, que comporta uma diversidade de projetos de mundo capazes de alimentar outras formas de sonhá-lo, tão diversas quanto são diversas as aberturas para entender-se nele e relacionar-se com ele.

Daí a importância de articular textos e contextos – de produção e recepção – no esforço de vencer a distância que parece fundar o encontro de estudantes brasileiros com os contos zapatistas. O que se apresenta no seguinte tópico são sugestões de abordagem de *Los otros cuentos* como estratégias para vencer essa distância. Partindo do contexto específico em que a abordagem se realiza, e considerando o repertório sociocultural e os recursos linguísticos e materiais de que professores e estudantes dispõem, tais sugestões se articulam em torno do convite à reflexão e experimentação dos princípios do *buen vivir* por meio do contato com os contos zapatistas.

Pela brevidade de sua extensão, os contos podem ser lidos em sala de aula e a partir de metodologias diversas, a critério da/o professora/or e conforme o perfil do grupo de estudantes com que trabalha e dos recursos de que dispõem. É possível, por exemplo, iniciar com atividades de pré-leitura a partir de imagens relativas à temática dos contos, ou selecionar algumas palavras do conto que será lido e fazer um trabalho com o léxico antes de adentrar o texto. As atividades de leitura podem ser associadas às narrativas que

acompanham o audiolivro: escuta seguida de leitura ou leitura seguida da escuta, a sequência dessa associação fica a critério da/o professora/or. E essa leitura pode ser feita, ainda, de uma só vez ou por partes, intercalada por debates e comentários; silenciosamente ou em voz alta e, nesse caso, individual ou coletivamente. Para que as/os estudantes se apropriem de diversas formas de aproximar-se do texto, é interessante que se lance mão de diferentes estratégias para o trabalho com cada um dos contos.

Apresentam-se, a seguir, sugestões de aproximação aos princípios do *buen vivir* e aos contos zapatistas que propõem a reflexão, como atividade de pós-leitura, sobre outras formas de relacionar-se com o mundo e entender-se nele. O convite a essas reflexões, ancoradas na experiência do presente, é também o convite a experimentar formas conscientes de atuar no mundo e modos de sonhá-lo coletivamente.

Contos zapatistas e princípios do *buen vivir*: sugestões de abordagem

Quando os deuses criaram o mundo, lemos no conto “El yo y el nosotros”, deixaram algumas coisas incompletas, algumas pendências. Uma dessas pendências foi que não fizeram todos os seres humanos completos. Alguns saíram com maldade na alma ou com o coração torcido. Então, “cuando se dieron cuenta los dioses de esta injusticia, de que había hombres y mujeres que estaban viviendo a costa de los demás, quisieron ayudar algo a los hombres y mujeres de maíz. A los pueblos indios de este país” (MARCOS, 2013, p. 4). Para ajudá-los, os deuses tiraram do vocabulário indígena uma palavra: “eu”. Deixaram, em seu lugar, a palavra “nós”. “En los pueblos indígenas, en los de raíces mayas y en muchos pueblos de este país, la palabra ‘yo’ no existe. En su lugar se usa el ‘nosotros’. [...] Nunca hablamos en singular” (MARCOS, 2013, p.4). Esse conto ilustra bem algo que é pressuposto para a filosofia do *buen vivir*: pensar, existir e compreender-se em comunidade, em coletividade. Ele convida ao exercício da migração de uma percepção de si pautada pela noção de individualidade autocentrada para a reflexão sobre a interdependência com a comunidade e com o meio que perpassa nosso ser e estar no mundo. Além disso, convida à reflexão sobre a íntima relação entre língua e cultura, entre o idioma e as formas de conceber e expressar a experiência. Permite pensar em como as línguas carregam, ao mesmo tempo em que impactam, visões de mundo – essa é uma discussão interessante de ser conduzida em aula de língua estrangeira ao jogar luz sobre dimensões que vão além de um uso instrumental do idioma.

A partir da leitura desse conto, é possível propor exercícios que sirvam de preparação para a leitura dos demais relatos, bem como para o contato com a proposta expressa nos princípios do *buen vivir*. As possibilidades são inúmeras. A título de exemplo, são apresentadas duas possibilidades de articular a perspectiva trazida pelo conto ao universo cotidiano dos estudantes, a fim de promover a aproximação e o interesse dos discentes com o universo literário e cultural de *Los otros cuentos*. Um dos exercícios possíveis é convidá-los à experiência de passar um dia atentos aos pensamentos, ações de fala e comportamentos, percebendo a preponderância da noção de indivíduo como unidade suprema de si e experimentando adaptar as decisões – podem ser mínimas como escolher o que comer, que

caminho tomar, sobre o que conversar – a uma perspectiva mais coletiva. Seria possível “traduzir” os pensamentos, falas e ações para um registro plural da língua? O que acontece se evitamos o singular para falar de nós? O que fica explícito com essa experiência? A experiência pode ser registrada em um diário e subsidiar o compartilhamento no encontro seguinte – esse compartilhamento pode ser realizado no grupo todo ou em grupos menores, dependendo do quantitativo e do perfil dos estudantes. Por apoiar-se no domínio da reflexão e da autopercepção, essa experiência pressupõe certo grau de comprometimento e maturidade dos estudantes, cuja adequação precisa ser avaliada pelas/os professoras/es. Entre outros *insights*, ela possibilita dimensionar como nossa vida e forma de pensamento estão condicionadas por uma concepção individualista de si. Em termos da competência linguística, o exercício permite trabalhar as conjugações e concordâncias no plural, com atenção aos dêiticos. Isso pode ser feito a partir da narrativa dos alunos sobre a experiência – quais foram as situações mais desafiadoras? E as mais simples? Que soluções linguísticas encontraram? – e, também, a partir da atividade de identificação dos plurais em diversas classes de palavras no conto lido.

Uma tarefa mais simples é fazer, a partir de elementos do cotidiano, como a roupa que se veste, o meio de transporte que se toma, o lápis que se usa, a sala de aula em que se encontra, o exercício de remontar a cadeia de ações, esforços, materiais, ciclos naturais que precisaram acontecer para que aquilo fosse parte básica e elementar de nossas vidas. Assim, por exemplo, se tomarmos o lápis com o qual escrevemos, a tarefa é pensar, de frente para trás, seu percurso até chegar a nós: alguém que trabalhou, em relação com outras pessoas, para conseguir o dinheiro e comprá-lo; o vendedor que o vendeu, que também estabelece relações pessoais e de trabalho com outros para que esteja ali vendendo o lápis na mercearia, venda ou papelaria; o percurso que o lápis fez até chegar nesse comércio, precisou de um caminhoneiro, barqueiro, capitão de navio, a depender de sua origem; antes disso, ele passou por várias mãos no processo de fabricação, e cada par de mãos se relaciona com diversos outros para estar ali trabalhando e existindo, e assim até chegar na árvore que lhe deu origem, e que precisou de terra, de chuva e de luz solar para crescer, e onde provavelmente habitam vários outros seres, cada qual com seu universo próprio de existência. Esse exercício permite vislumbrar a dimensão da rede de interdependência que existe para que cada um exista, não somente uma rede de humanos e ações humanas, mas uma rede de vidas as mais diversas. Assim, o meio ambiente, a fauna e a flora, culturas distantes, pessoas desconhecidas vão encontrando lugar em nossa própria existência, reduzindo distâncias e dando forma à noção de que nossas vidas, daquilo que há de mais básico e material até a sua dimensão mais abstrata, são frutos de imersão em uma coletividade. Os alimentos são, também, um excelente objeto para esse exercício, uma vez que se relacionam à nossa necessidade básica de sobrevivência. A reflexão sobre a rede de interdependência que essa tarefa suscita permite retornar ao conto e olhar com maior familiaridade a existência exclusiva do "nosotros" como primeira pessoa. O estranhamento inicial que essa exclusividade pode causar na primeira leitura do conto passa a ser investido pela consciência da coletividade experienciada com a atividade proposta. Os plurais, igualmente, podem ser trabalhados tanto no texto como na

apresentação das atividades. Seu registro pode ser feito por escrito ou apenas oralmente, a depender do tempo disponível, e a tarefa pode ser realizada em pequenos grupos ou individualmente, a critério da/o professora/or e conforme o perfil da turma.

É nessa perspectiva da coletividade, do reconhecimento dos outros seres e da natureza em equilíbrio que os princípios do *buen vivir* são introduzidos no diálogo com a leitura dos relatos do Subcomandante Marcos. Os quatro primeiros princípios dizem respeito às necessidades básicas para a preservação da vida. “Saber comer”, “saber beber” e “saber dormir” são indiscutivelmente parte essencial da subsistência de todo ser humano. O que pode causar estranheza entre os quatro primeiros princípios é o “saber dançar”. Na cosmovisão indígena, a dança cumpre papel importante na conexão com a terra e com a dimensão espiritual e do sagrado. Grande parte dos relatos de *Los otros cuentos*, especialmente os que aparecem contados pelo Viejo Antonio, remetem à criação do mundo, a um tempo antes do tempo e à ação dos primeiros deuses. Pois bem, nos relatos do Subcomandante Marcos, cuja intertextualidade com o *Popol Vuh*, o texto sagrado dos povos Maya Quiché, é notória, esses deuses aparecem frequentemente dançando: “Según nuestra tradición cultural, el mundo fue creado por varios dioses. Unos dioses muy bailadores, muy reventadores” (MARCOS, 2013, p. 4). No correr das leituras, é possível perceber a dimensão da importância da dança nas cosmogonias indígenas, e tal percepção pode fomentar a discussão acerca do papel das danças nas culturas contemporâneas. É interessante pedir aos estudantes que comentem sobre sua relação com a dança: dançam cotidianamente ou só em festas? Como as famílias se relacionam com a dança: dançam nas celebrações? Somente em ocasiões especiais ou com frequência? E como a cultura local se relaciona com as danças: quais são as festas tradicionais da região? Há danças específicas? Dança-se individualmente, em pares ou em grupo? Isso permite refletir de que forma a dança se insere na cultura dos alunos. No caso das danças tradicionais, é interessante pedir que, para o encontro seguinte, aprofundem a pesquisa a fim de entender as representações que mobilizam. Também para o encontro seguinte, pode-se pedir que pesquisem sobre danças populares em diferentes regiões da América Latina. A/o professora/or pode designar diferentes regiões ou países para que cada grupo pesquise e, no encontro seguinte, apresente aos demais colegas. Com isso, trabalharão tanto a leitura e a oralidade quanto um repertório lexical recorrente nos contos que articulam a dança a algo sagrado: os deuses dançam ao criar e cuidar do mundo.

O quinto princípio, “saber trabalhar”, convida ao entendimento do trabalho como alegria e como compromisso com a comunidade presente e futura. O conto “Los de después sí entendimos” ilustra a articulação, por meio do trabalho, da curta duração da vida humana individual, com a longa duração da vida da natureza. Nele, lemos sobre uma comunidade em que homens e mulheres saíam diariamente para trabalhar, com diligência e igual distribuição de esforços, nas plantações de milho e feijão e na colheita do café. Contudo, um senhor, diferentemente dos demais, fazia outro trajeto e dedicava os seus dias a plantar árvores na montanha. Árvores de demorado crescimento, que podiam levar décadas inteiras para ter completos seus ramos e folhas. “—¿Para qué trabajas en cosas que no vas a ver nunca terminadas? Mejor trabaja la milpa, que a los meses ya te da los frutos, y no en sembrar

árboles que serán grandes cuando tú ya hayas muerto" (MARCOS, 2008a, p. 47), pergunta um companheiro ao senhor. Ao que ele responde:

— Sí, es cierto, yo no voy a ver estos árboles ya grandes, llenos de ramas, hojas y pájaros, ni verán mis ojos a los niños jugando bajo su sombra. Pero si todos trabajamos sólo para el presente y para apenas la mañana siguiente, ¿quién sembrará los árboles que nuestros descendientes habrán de necesitar para tener cobijo, consuelo y alegría? (MARCOS, 2008a, p. 47).

Passou o tempo e crianças de gerações mais adiante encontraram na montanha um lugar cheio de árvores de frondosas copas, com muitos pássaros e sombras que aliviavam o calor e protegiam da chuva. Depois de muito investigar, souberam sobre esse "louco senhor" que plantava árvores sem esperança de vê-las grandes e desfrutar de suas sombras em vida. O princípio do "saber trabalhar", como os demais princípios do *buen vivir*, concebidos no fundamento da coletividade e do comunitário, convida à reflexão sobre as sementes que plantamos para as gerações vindouras com nosso trabalho. Fundamenta-se numa concepção de vida que extrapola o tempo da existência humana para dimensionar-se em um calendário mais estendido, o da nossa existência no plural. A partir dessa leitura, é possível pensar em ações simples que podem ser levadas a cabo no presente para que floresça no futuro. Essas ações podem variar enormemente a depender do contexto da escola – se urbana ou rural, se conta com espaço externo, se é próxima de alguma praça ou parque, por exemplo. Uma possibilidade quase literal de abordar o conto é a proposta de plantar, seja no espaço da escola, seja em casa, ao levarem os brotos para cultivá-los em seus lares. Em centros urbanos, essa atividade toma uma feição diferente da de meios rurais. No contexto rural, pode-se propor, como o senhor do conto, que se plantem árvores de maior porte, para ficar para as gerações seguintes. O crucial da experiência é instigar a consciência de que as ações presentes podem ter alcances diferentes em direção ao futuro, e que, nessa perspectiva ampliada de sujeito, é preciso cuidar do que se deixa para as próximas gerações. Além disso, é interessante associar a proposta ao estudo dos alimentos importantes em cada cultura: a quinoa, o milho. No correr da atividade, pode-se trabalhar de inúmeras maneiras o contato com o idioma em estudo: seja na familiarização com o léxico envolvido para a realização da proposta, praticando a compreensão das orientações da/o professora/or, seja abordando as formas do imperativo e o gênero instrucional – relacionados às instruções de plantio e cultivo, seja na atividade de leitura e escrita ou exposição oral com a realização da pesquisa sobre os alimentos. Depois disso, o retorno ao conto pode ser feito através de uma atenção especial às conjugações de futuro que nele figuram, e que sirvam para subsidiar a formulação de expressões dos próprios estudantes a respeito do porvir.

O sexto princípio, "saber meditar", diz respeito à necessidade de saber silenciar e ter disponibilidade para fazer o caminho interior. Um conto que traz essa questão como elementar para saber escolher os caminhos a seguir se chama "La historia del ruido y el silencio" e começa num tempo em que ainda não era possível contar o tempo, o tempo cosmogônico. Nesse tempo, os deuses ainda não andavam, somente dançavam e, dançando, caminhavam. Mas acontece que esses deuses se viram em meio a muito barulho, era gente

falando por todos os lados. Vozes e gritos que não os deixavam entender nada. Esses deuses acharam, então, que o barulho era música e tentaram dançar. Mas não era música, era só barulho mesmo, diz o Viejo Antonio. Era impossível dançar e, dançando, caminhar pelo mundo. Quando a coisa foi ficando mais caótica, os deuses decidiram dividir-se para procurar pelo silêncio.

Y entonces cada dios comenzó a buscarse un silencio para encontrarse y empezaron a buscar a los lados y nada, y arriba y nada, y abajo y nada, y como ya no había por dónde buscar un silencio pues empezaron a buscarse dentro de ellos mismos y empezaron a mirarse adentro y ahí buscaron un silencio y ahí lo encontraron y ahí se encontraron y ahí encontraron otra vez su camino. (MARCOS, 2008a, p. 27).

“Saber meditar”, portanto, diz respeito a saber encontrar o silêncio dentro de si para caminhar melhor pelo mundo. Tomar cinco minutos da aula para silenciar e focar na respiração é o suficiente para que os estudantes se deem conta do desafio que é encontrar o silêncio em meio a nosso modo de vida contemporâneo. A proposição desse exercício traz a experiência corporal de observar a velocidade e a quantidade de estímulos constantes a que nos sujeitamos. Também deixa perceber como são numerosos e incansáveis nossos diálogos internos e como o silêncio de “dentro”, para ser encontrado, precisa ser cultivado. Além de fomentar o cultivo da atenção no próprio momento da aula, favorecendo a fluidez no processo de aprendizagem, a atenção na respiração pode ser vinculada a sua relevância para a fala, impactando na pronúncia do idioma que estão aprendendo.

Outro princípio relacionado com o saber silenciar é o de “saber escutar”. Nas histórias que o Viejo Antonio conta sobre o início do mundo, os deuses, além de dançarem bastante, como já pudemos ver, se reúnem em assembleia sempre que é preciso deliberar sobre algo importante. Porém, como lemos em “La historia de los otros”, isso foi algo que foram aprendendo. Os primeiros deuses não compartilhavam os mesmos pensamentos e ideias sempre, por isso criaram um mundo tão cheio de diversidades. Mas a diversidade e divergência de pensamentos entre eles não ficaram claras até que, em assembleia, deram-se conta de que o que um dizia pensar não coincidia com o que o outro pensava. E foi assim que fizeram um primeiro acordo: concordaram que existia o “outro”. Em seguida se deram conta de que reconhecer a existência do outro não quer dizer, automaticamente, respeitar esse outro:

Después de ese primer acuerdo siguió la discusión, porque una cosa es reconocer que hay otros diferentes y otra muy distinta es respetarlos. Así que un buen rato pasaron hablando y discutiendo de cómo cada uno era diferente de los otros, y no les importó que tardaran en esta discusión porque de por sí no había tiempo todavía.

Después se callaron todos y cada uno habló de su diferencia y cada otro de los dioses que escuchaba se dio cuenta que, escuchando y conociendo las diferencias del otro, más y mejor se conocía a sí mismo en lo que tenía de diferente. Entonces todos se pusieron muy contentos y se dieron a la bailadera y tardaron mucho pero no les importó porque en ese tiempo todavía no había tiempo.

Después de la bailadera que se echaron los dioses sacaron el acuerdo de que es

bueno que haya otros que sean diferentes y que hay que escucharlos para sabernos a nosotros mismos. (MARCOS, 2008a, p. 17).

“Saber escutar” está relacionado, assim, não somente a reconhecer o outro, mas também a respeitá-lo. E essa mesma prática implica a possibilidade de conhecer mais sobre si. Em contraste, na diferença e na escuta, vamos conhecendo mais sobre como pensamos e entendemos as coisas. A prática para a aproximação e consolidação desse princípio pode ser simplesmente a prática de dialogar, em uma conversa apreciativa, sobre questões concernentes à própria turma: como as/os estudantes entendem a si mesmas/os enquanto grupo, que características partilham, como podem construir um retrato do grupo, seja escrito, representado graficamente ou por meio do audiovisual. Podem lançar mão dos conhecimentos prévios e do auxílio da/o professora/or para se expressar em língua espanhola tanto durante o diálogo quanto na confecção da representação do grupo. Para chegar a um acordo sobre as características comuns, precisam atravessar as diferenças, explicitá-las e respeitá-las por meio do diálogo e da escuta atenta. Para que possam ser convidados a formular sonhos coletivos, mais adiante, é importante que o grupo tenha consciência de suas características e valores enquanto grupo. E para alcançar a consciência de tais características, é preciso instituir esse espaço de escuta, fundamental a todo processo de aprendizagem.

O “saber escutar” também pode ser ilustrado pelo conto “La historia de los sueños”, bem como o “saber sonhar” e o “saber caminhar”. Nessa história conta-se que os primeiros deuses eram muito distraídos e deixavam cair coisas suas perdidas pelo mundo. Entre elas, seus sonhos. Porque andavam pelo mundo afora e, quando queriam dormir, armavam suas redes nas árvores e dormiam. E sonhavam com um monte de coisas boas. Quando se mexiam, buscando acomodar-se melhor na rede, seus sonhos acabavam caindo no chão. No momento em que se despertavam, recolhiam a rede e iam embora deixando os sonhos espalhados. Assim, sonhos de diversos tamanhos e cores ficaram pelo chão do mundo e os primeiros homens deram a eles o nome de pedras: “y con piedras – o sea con sueños – adornaban sus champita – o sea sus casitas – y era bien alegre, porque en la noche parecían como lucecitas esos sueños de los dioses que se llamaban piedras” (MARCOS, 2013, p. 13). Tempos depois, chegaram homens ricos e poderosos e causaram mal aos homens e mulheres indígenas. Foi então que, para evitar que os poderosos roubassem seus sonhos, esses homens e mulheres, com toda força, atiraram os sonhos para o alto. Então as pedras, que eram os sonhos, deixaram o céu todo furadinho. É por isso que, à noite, é possível ver as estrelas. Mas nem todos os sonhos dos deuses foram para o céu. Alguns ficaram no chão caídos e hoje em dia estão cobertos de terra e pó. Continuam de diferentes formas e cores, mas sem brilho por causa da poeira.

Y los hombres y mujeres de maíz, los originarios de estos suelos, les contaron esta historia a sus hijos e hijas. Y estos y estas a sus hijos e hijas, y así por muchos calendarios.

Por eso es que nuestra gente, los pueblos indios, caminan mirando al suelo. Es que van buscando esos sueños hechos piedras. Y adivinan si tienen el brillo escondido. Y reconocen si es un sueño roto. Y entonces recogen la piedrecita y siguen buscando

más pedacitos de ese sueño incompleto, como si fueran armando un rompecabezas con pedacitos regados por los caminos del mundo. Y ya que lo completan el sueño que estaba roto e incompleto, escuchan su palabra hecha canto y se alegra su corazón.

Por eso es también que nuestra gente no batalla para saber escuchar a otros y a otras. Como saben escuchar a las piedras, entonces bien que saben escuchar los silencios, que no son sino palabras que se rompen antes de salir, y hay que saberlos armar en el corazón colectivo que somos los pueblos indios. (MARCOS, 2013, p. 13-14).

Novamente aparece o silêncio como algo que é preciso saber escutar para saber escutar também as pedras, os sonhos. E esses sonhos vão sendo compostos com diferentes pedacinhos e são montados no coração coletivo. “Saber sonhar” é concebido, pois, numa dimensão comunitária, de coletividade. Diz respeito a escavar sonhos pretéritos para armar os sonhos do presente para o futuro. Uma proposta possível para a consolidação dessa leitura é que o grupo reflita, dialogue e construa, coletivamente, a representação de um futuro desejável. Para isso, precisarão mobilizar os conhecimentos construídos nas atividades anteriores em relação, por exemplo, à prática da escuta, ao pensamento projetivo – com o uso do futuro, ao pensamento coletivo – com o uso dos plurais. A representação desse sonho coletivo, desse futuro desejável, pode ser materializada em diversos suportes, conforme os recursos disponíveis: pode ser uma simples exposição oral, a escrita de um texto, a elaboração de um painel com desenhos, recortes. Pode inspirar-se nas *arpilleras* – representações em tecido de diferentes cores e texturas de lugares e práticas sociais, originadas entre as mulheres bordadeiras de Isla Negra, no Chile – e ser feita de retalhos, colagens, bordados, o que abre a possibilidade de que conheçam também essa forma de expressão e resistência.

Os caminhos aqui sinalizados como pontos possíveis de articulação entre os princípios do *buen vivir* e os relatos zapatistas de *Los otros cuentos* para promover a interculturalidade crítica, é importante notar, consistem apenas em exemplos de abordagem desse material tão versátil e rico. O objetivo, com essa sinalização, é dar mostras de possibilidades de adentrar o universo das culturas hispânicas por caminhos que façam pensar em alternativas ao presente dado. Que promovam a consciência de que o modelo predatório e excludente de desenvolvimento que tem sido posto como norma não é natural e nem deve ser naturalizado, de que não há só uma forma legítima de experimentar a relação com o outro e com o mundo e com a língua. Que ajudem a alimentar, com pedaços de sonhos já sonhados, a gestação de outros sonhos e a imaginação de outros futuros, no plural de sua diversidade.

Por uma pedagogia do sonho

As propostas de abordagem dos contos zapatistas, articulados aos princípios do *buen vivir*, como se explicitou inicialmente, foram elaboradas a partir da prática com a formação de docentes de Espanhol como Língua Estrangeira e das reflexões que emergiram num contexto em que os horizontes de futuro pareciam arriscados a se estreitar. A inquietação a respeito da urgência em dilatar o horizonte de possibilidades, e de imaginar alternativas ao presente

que experimentamos, tem-nos provocado a reflexão acerca da importância de pedagogias do sonho que permitam entrar em contato com aspirações e projetos de outros mundos para alimentar o imaginário sobre o futuro. Os contos zapatistas e o *buen vivir* são materiais que possibilitam esse contato no espaço das aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Depois de contextualizar brevemente os materiais, e de sinalizar para a diversidade de caminhos metodológicos para abordá-los, foram apresentadas sugestões para, a partir da perspectiva de interculturalidade crítica, promover a aproximação das/dos estudantes do universo de sentidos mobilizado pelos contos e pelos princípios do *buen vivir*.

As sugestões de abordagem – apresentadas em linhas gerais a fim de que possam ser adaptadas a contextos diferentes de ensino – partiram do conto "el yo y el nosotros" e da proposta do exercício de se colocar em uma posição coletiva de pensar sobre si e sobre as formas de se relacionar, e de reconhecer a relação de interdependência com infinitos seres e lugares que permeia nossa vida mais ordinária. A partir da imagem, recorrente nos contos zapatistas, dos deuses "bailadores", e do "saber dançar" importante ao *buen vivir*, foi proposta a reflexão acerca do lugar e do dimensionamento da dança na cultura própria das/os alunas/os, possibilitando a reflexão sobre o corpo como lugar de expressão de cultura. Também foi abordado o contato entre as temporalidades da vida individual e da vida coletiva, entre o tempo da existência de cada geração e o tempo de mais longa duração, da natureza e, a partir desse contato, a consciência de que as ações individuais reverberam no mundo que será vivido pelos seres que virão. O convite à experiência do silenciamento e a importância da introspecção e escuta de si, vinculados ao princípio do "saber meditar" como forma de cultivar o discernimento, é ponto fundamental para a preparação do exercício final, de construção do sonho coletivo. O mesmo em relação ao "saber escutar", relacionado ao exercício de ouvir os demais para chegar a uma consciência de grupo, não homogeneizante, mas com espaço para as diferenças. A atividade final, como culminância e orquestração das dimensões interpeladas pelos exercícios anteriores, propõe a construção e a representação de uma proposta de futuro desejável, como expressão do "saber sonhar".

Na constituição da modernidade ocidental, os espaços do imaginário e do sonho não passaram ilesos às incisões da colonialidade e, progressivamente, o espaço dos projetos de futuro foi, também ele, colonizado (CHAMOISEAU, 1993; GROSFOGUEL, 2009; NANDY, 2015). Além disso, a sociedade utilitarista que se consolidou com especial intensidade em fins do século XX relegou aos sonhos, paulatinamente, um lugar acanhado e desimportante (RIBEIRO, 2019). Nesse sentido, é imperativo buscar alternativas capazes de alentar projetos possíveis, ou mesmo impossíveis, que restaurem o lugar do sonho como abertura ao horizonte do imaginário, pois, como disse Ailton Krenak, os sonhos são "um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura", lugar onde é possível rascunhar mundos que não existem na concretude do agora (KRENAK, 2019, p. 32). Para sonhar alternativas à modernidade que experimentamos, é preciso emancipar a imaginação, como propôs Ashis Nandy, e formular utopias e visões de futuro, enquanto formas de linguagem, condizentes com o gesto de busca "pela outra face da civilização" (NANDY, 2015, p. 123). E, nesse sentido, é mister elaborar "utopias terceiro-mundistas" que estejam pautadas por uma "imaginação emancipatória"

(NANDY, 2015, p. 91). Para levar a cabo tal empreitada, a interculturalidade crítica se oferece como um caminho possível. E a lição de Paulo Freire (2013), de que é necessário educar para a esperança para que ela esteja ancorada no presente e seja capaz de orientar o agir consciente no mundo, é incontornável.

Em um artigo de 1987, Stuart Hall fez uma colocação que parece ser ainda vigente: “À nossa frente há uma escolha histórica: capitular ao futuro neoliberal conservador regressivo, ou inventar outra forma de imaginar o futuro” (HALL, 2022). Na “outra face da civilização” de que fala Nandy, na “face oculta da Terra”, nos termos de William Ospina (2009), residem valores e formas de vida que resistem à varredura do monocultivo dos saberes e das mentes. E esses valores e formas de entender a vida guardam o potencial de alimentar projetos de autonomia na medida que sobrevivem e se resguardam do sub jugo epistêmico dos últimos 500 anos. Tanto os princípios do *buen vivir* como os relatos zapatistas habitam esse lugar de alteridade em relação ao projeto desenvolvimentista da modernidade pautada pela colonialidade. Ambos instigam, assim, a repensar a geografia do saber. E incitam a reformular o calendário, ao abarcar um tempo dilatado, ao incluir o tempo da ancestralidade e da natureza, ao redimensionar a vida do sujeito para a coletividade. Nesse sentido, ampliam o solo a partir do qual se fertilizam os sonhos na medida que evocam um passado e uma memória – elementos fundamentais para pensar o futuro – ausentes na narrativa histórica da modernidade ocidental, e na medida que possibilitam o reconhecimento de uma identidade de maior alcance ao colocar-nos em contato com noções expandidas de sujeito, de tempo e de espaço.

Referências

- BRIGE, M. O zapatismo e o “Homem Lenda”. In: ORTIZ, P.; BRIGE, M.; FERRARI, R. *Zapatistas: a velocidade do sonho*. Brasília: Entrelivros, 2006. p. 49-57.
- CICA. Consejo Indígena de Centro América. *Principios*. s.d. Disponível em: <https://www.consejocica.org/principios-del-buen-vivir>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- CHAMOISEAU, P. *Texaco*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CHOQUEHUANCA, David. *Reconstrucción del vivir bien*. 2011. Disponível em: <http://www.plataformabuenavivir.com/2011/08/choquehuanca-reconstruccion-vivir-bien/>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- EZLN. CCRI. Comandancia General. *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. 2005. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- EZLN. Comandancia General. *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. 1993. Disponível em: http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_64.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.
- FISHER, M. *Realismo Capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALEANO, E. *Patas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI Ediciones, 1998.

- GROSFOGUEL, R. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernity, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- HALL, S. Gramsci e nós. *Jacobin Brasil.* 10 fev. 2022. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2022/02/gramsci-e-nos/>. Acesso em: 27 set. 2022.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MAMANI, F. H. *Buen vivir/Vivir bien: Filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas.* Lima: CAOI, 2010.
- MARCOS, Subcomandante Insurgente. *Los otros cuentos: relatos del Subcomandante Marcos.* Buenos Aires: Red de Solidaridad con Chiapas, 2008a. v. 1.
- MARCOS, Subcomandante Insurgente. *Los otros cuentos: relatos del Subcomandante Marcos.* Buenos Aires: Red de Solidaridad con Chiapas, 2013. v. 2.
- MARCOS, Subcomandante Insurgente. *Nem o centro e nem a periferia: sobre cores, calendários e geografias.* Porto Alegre: Deriva, 2008b.
- MARX, J. Buen vivir, habitat e a questão ambiental. *In: ENANPUR, 18., 2019, Natal. Anais...* Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=1603>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- MIGNOLO, W. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017.
- MINEIRO, I. B. Aprender a ver e a escutar para adivinhar outros mundos: pedagogia do sonho e autonomia do imaginário na literatura zapatista. *Revista Contexto*, Vitória, n. 40, p. 450-484, 2021.
- NANDY, A. *A imaginação emancipatória: desafios do século XXI.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.
- ORTIZ, P.; BRIGE, M.; FERRARI, R. *Zapatistas: a velocidade do sonho.* Brasília: Entrelivros, 2006.
- OSPINA, W. *Mestizaje e interculturalismo.* Diálogos con William Ospina. Santa Cruz de la Sierra: Observatório Político Nacional, 2009.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. A colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências Sociais.* Buenos Aires, Clacso, 2005. p. 107-130.
- RIBEIRO, S. *O oráculo da noite.* A história e a ciência do sonho. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SHIVA, V. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.* São Paulo: Gaia, 2003.
- SANTOS, B. de S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce, 2010.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SILVA, K. P.; GUEDES, A. L. Buen Vivir Andino: Resistência e/ou alternativa ao modelo hegemônico de desenvolvimento. *Cadernos EBRAPE.* v. 15, n. 3, p. 682-693, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebaope/a/yKp3HXMpMFJXztnKWd5fjRd/?lang=pt>. Acesso em:

28 fev. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em: 08/04/2022.

Aceito em: 14/09/2022.