

ISSN 1808-656X - eletrônico

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo

V. 20 - N. 2 maio/ago. 2024

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo



Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

Luiz Marcelo Darroz

Diretor do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação
e Criatividade

COMISSÃO EDITORIAL

Francisco Fianco (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Miguel Rettenmaier (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005) – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005–

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017–.
ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

CONSELHO EDITORIAL

Ana Zandwais (Ufrgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/ Assis/ SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura – Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim – Alemanha)

José Luís Jobim (Uerj/ UFF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise – França)

Michel Francard (Universidade de Louvain – Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zülberman (Ufrgs)

Valdir Flores (Ufrgs)

DIAGRAMAÇÃO

Sara Luiza Hoff

EDITOR

Francisco Fianco

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de
periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que
citada a fonte.



Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54)
3316-8374 CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page:
www.upf.br/editora E-mail:
editora@upf.br

Sumário

Editorial	219
Violência antigênero na perspectiva sociocognitiva crítica	221
Anti-gender violence from a critical sociocognitive perspective	
<i>Tânia Gastão Saliés</i>	
<i>Ana Vitória de Queiroz Silva</i>	
Drummond e a imagem de Maiakovski em “Contemplação no banco”	245
Drummond and the image of Maiakovski in “Contemplação no banco”	
<i>Cleber Ranieri Ribas de Almeida</i>	
Interação e aprendizagem colaborativa no ensino da língua inglesa: um estudo em turmas numerosas em Moçambique	273
Interaction and collaborative learning in English language teaching: a study in large classes in Mozambique	
<i>Rosita Ana Paulo Ruco</i>	
<i>Francisco José Quaresma de Figueiredo</i>	
Uma aproximação entre o pensamento fronteiriço e o normatizado para o pensar desconstruído e o agir sistematizado em políticas linguísticas	294
Una aproximación entre el pensamiento fronterizo y el normatizado para pensar deconstruido y el actuar sistematizado en políticas lingüísticas	
<i>Renata Mourão Guimarães</i>	
<i>Kleber Aparecido da Silva</i>	
Roubaram-lhes suas armas, por isso gritam: Ájax e Hélène Cixous	315
Their guns were stolen, that's why they scream: Ájax and Hélène Cixous	
<i>Davi Andrade Pimentel</i>	

A trajetória de Maria da Glória Sá Rosa e sua contribuição à cultura sul-mato-grossense 331

The trajectory of Maria da Glória Sá Rosa and her contribution to the culture of Mato Grosso do Sul

Alan Silus

Maria Leda Pinto

A “realidadeficção” nas grafias de Veronica Stigger 351

Realityfiction in Veronica Stigger's writing

Paulo Alberto da Silva Sales

Corpos apartados, afetos em co(a)lização: o inventário homoerótico e os espólios da perversão em *Aqueles dois*, de Caio Fernando Abreu 365

Separated bodies, affections in coalition: the homoerotic inventory and the spoils of perversion in the short story *Aqueles dois*, by Caio Fernando Abreu

Frederico de Lima Silva

Hermano de França Rodrigues

O narrador contemporâneo revela-se no narrado por ele mesmo e no mistério da transcendentalidade 383

The contemporary narrator reveals himself in the narrated subject and in the mystery of transcendentality

Ivania Campigotto Aquino

Gilmar de Azevedo

Francisco Fianco

Letramentos e práticas de curadoria na BNCC: diálogos com o livro didático de Língua Portuguesa 399

Literacies and curation practices at the BNCC: dialogues with Portuguese language textbook

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Elisa Akiko Maruyama Nunes

Editorial

Com muita alegria publicamos o segundo número do vigésimo volume da Revista Desenredo, periódico do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Esta edição, de temática variada, conta com diversas contribuições preciosas no campo da Linguística, da Literatura e da Formação de Leitores.

Abrimos a edição com o texto *Violência antigênero na perspectiva sociocognitiva crítica*, de Tânia Gastão Saliés e Ana Vitória de Queiroz, que se debruça sobre metáforas de violências sofridas por mulheres em redes sociais a partir de um embasamento teórico de abordagem sociocognitiva-discursiva e crítica. Na sequência, Cleber Ranieri Ribas de Almeida escreve sobre a influência de Maiakovski na poesia de Carlos Drummond de Andrade em *Drummond e a imagem de Maiakovski em "Contemplação no Banco"*, destacando sua estrutura trinária de inspiração hegeliano-marxista.

O terceiro texto que esta edição apresenta é *Interação e aprendizagem colaborativa no ensino da língua inglesa: um estudo em turmas numerosas em Moçambique*, de autoria de Rosita Ana Paulo Ruco e Francisco José Quaresma de Figueiredo, no qual os autores abordam as peculiaridades de se trabalhar o aprendizado de línguas estrangeiras através de metodologias interativas e colaborativas em turmas muito numerosas, nesse caso em especial em uma escola de Moçambique. O pensamento decolonial é contemplado no texto *Uma aproximação entre o pensamento fronteiriço e o normatizado para o pensar desconstruído e o agir sistematizado em políticas linguísticas*, de autoria de Renata Mourão Guimarães e Kleber Aparecido da Silva, que une pensamento freiriano e decolonial na promoção e construção de políticas linguísticas em um Instituto Federal de Educação. Davi Andrade Pimentel apresenta, no artigo *Roubaram-lhes suas armas, por isso gritam: Ajax e Hélène Cixous*, as formas através das quais os mitos e a literatura clássica reaparecem e são reinterpretadas na obra da escritora francesa, em especial em relação à problemática da autoria em literatura.

Alan Silus e Maria Leda Pinto dão sequência a nossa edição com o texto *A trajetória de Maria da Glória Sá Rosa e sua contribuição à cultura sul-mato-grossense*, no qual a professora citada tem sua trajetória intelectual, suas realizações e seu legado apresentados e merecidamente reconhecidos. O texto seguinte é *A "realidade ficção" nas grafias de Veronica Stigger*, de autoria de Paulo Alberto da Silva Sales, que nos mostra, baseado na perspectiva teórico-crítica de Josefina Ludmer e na noção de inespecificidade de Florencia Garramuño, os hibridismos presentes na obra da autora nomeada no título. Em *Corpos apartados, afetos em co(a)lização: o inventário homoerótico e os espólios da perversão em*

“*Aqueles dois*”, de Caio Fernando Abreu, Frederico de Lima Silva e Hermano de França Rodrigues nos apresentam a maneira como se desenvolve, e se denuncia, uma heteronormatividade compulsória e triste no conto do jornalista e escritor gaúcho.

Os orixás estão presentes em nossa edição através do artigo *O narrador contemporâneo revela-se no narrado por ele mesmo e no mistério da transcendentalidade*, no qual Ivânia Campigotto Aquino, Gilmar de Azevedo e Francisco Fianco refletem sobre o lugar do narrador na literatura contemporânea através da presença de Ogum como legitimador do narrador em *O Avesso da pele* de Jeferson Tenório. Esta edição se encerra com o *Letramentos e práticas de curadoria na BNCC: diálogos com o livro didático de Língua Portuguesa*, de autoria de Maria de Lourde Rossi Remenche e Elisa Akiko Maruyama Nunes, no qual o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC e suas práticas de curadoria são analisados em relação a sua eficiência e ao desenvolvimento de habilidades de multiletramento.

Assim sendo, reunindo uma multiplicidade de textos de lugares diversos do Brasil e de Moçambique, convidamos o leitor a celebrarmos juntos toda essa diversidade e desejamos a todos uma excelente leitura!

Ivania Campigotto Aquino
Francisco Fianco
Organizadores

Francisco Fianco
Editor

Violência antigênero na perspectiva sociocognitiva crítica

Tânia Gastão Saliés¹

Ana Vitória de Queiroz Silva²

Resumo

No presente artigo, analisa-se a metáfora violência é sujeira em 24 relatos pessoais postados no *Facebook* por mulheres vítimas de violência antigênero. Para tal, recorre-se à abordagem sociocognitiva-discursiva (Kövecses, 2020; Muéles; Romano, 2023) e crítica (Romano, 2018; Musolff, 2016) da metáfora para responder a seguinte questão: que relação as narradoras estabelecem com a violência sofrida a partir das pistas linguístico-discursivas que sinalizam a metáfora violência é sujeira? Segundo a análise empreendida, os espaços mentais que se abrem no discurso *on-line* são estruturados pelo domínio emoção e por *frames* de relações causais que se materializam nos relatos na forma de sentimentos primários, como o nojo, e secundários, como a aversão da mulher a si própria. A mulher percebe-se ou percebe o agressor como objeto ou substância repugnante, causadora de nojo e descartável. O viés teórico-metodológico assumido escancara as relações de poder fincadas no patriarcado e mostra ser o *Facebook* um espaço sociopolítico de resistência.

Palavras-chave: Metáfora multiníveis. Violência antigênero. Perspectivação. *Facebook*

Data de submissão: março. 2024 – Data de aceite: abril.2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15680>

¹ PhD em Linguística. Professora titular de Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). <http://orcid.org/0000-0002-7564-7912>. E-mail: tancias.salies@gmail.com

² Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UERJ. Bacharel em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela UERJ. <https://orcid.org/0009-0001-4228-4633> E-mail: queirozanavitoria@gmail.com

Introdução

À luz da Linguística Cognitiva (Lakoff, 1987; Lakoff; Johnson, 1980), metáforas são construtos sociocognitivos, simbólicos, que moldam a percepção, crenças, ideologias, valores e ações de quem as enuncia. Nesse sentido, não só descrevem, mas constituem a realidade desse enunciador, que, ao empregá-las, sublinha alguns aspectos mais facilmente compreensíveis em um dado domínio conceitual, ao mesmo tempo em que apaga outros menos perceptíveis. Neste artigo, analisa-se a metáfora *VIOLÊNCIA É SUJEIRA*³ que descreve e constitui a realidade enfrentada por mulheres vítimas de vários tipos de violência antigênero. A compreensão dessa metáfora pode promover não só a conscientização sobre as formas de violência impetradas contra a mulher, mas também sobre o que as narradoras pensam e como se comportam em relação à violência. Elas podem tanto reforçar o *status quo* e aspectos de sua vulnerabilidade ou posicionarem-se como agentes de mudança.

Para iluminar tal questão, recorre-se ao conceito de conceptualização. Langacker (2008) o define como um processo cognitivo dinâmico que resulta, dentre outros fatores, do somatório de experiências sensório-motoras, emocionais e intelectuais; da apreensão dos contextos físico, linguístico, social e cultural; e do processamento de conceptualizações que vieram se desenvolvendo ao longo da vida. Mesmo que a conceptualização aconteça no cérebro, diz o autor, ela emerge do contexto em todas as suas dimensões (social, histórica, perceptual, emocional, física, política): “Deveria ser entendida como uma forma fundamental de nos engajarmos no mundo”⁴ (Langacker, 2008, p. 29, tradução nossa).

O fenômeno a ser examinado, a violência antigênero, é definido pela Organização dos Estados Americanos (OEA, 1994) como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. Já Bandeira (2014) vincula esse fenômeno às desigualdades sociais, históricas e culturalmente referendadas pelo judiciário ou às práticas fincadas em nossos costumes por influência de um grupo majoritariamente masculino, detentor do poder há séculos. A violência antigênero, segundo a autora, nasce da hegemonia do poder masculino e da condição de subalternidade feminina. Tal subalternidade baseia-se na hierarquia de gênero, que atribui papéis ao homem e à mulher e naturaliza as violências sofridas por ela nos âmbitos social e doméstico.

Um recente avanço pela igualdade entre os gêneros, rumo ao almejado fim da violência de gênero contra a mulher, foi o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, a ADPF 779 (BRASIL, 2021), na qual o Supremo Tribunal Federal

³ Seguindo a notação adotada por pesquisas em Linguística Cognitiva, o artigo redige em versalete referências textuais às representações cognitivas, sejam elas categorias, metáforas, metonímias ou esquemas imagéticos.

⁴ No original: “Conceptualization should be seen as a primary means of engaging the world”.

julgou inconstitucional a tese de legítima defesa da honra em crimes de feminicídio ou de agressão contra mulheres. Anteriormente a esse referendo do STF, o argumento era de que o assassinato ou a agressão eram justificáveis se a conduta da vítima fosse percebida como uma afronta à honra do agressor. O Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916, Lei n.º 3.071), institucionalizava a hierarquia dos homens sobre as mulheres, pois não só a mulher era concebida como relativamente incapaz ao estar casada (artigo 6º, inciso II), como era obrigada a pedir autorização ao marido para poder trabalhar (artigo 233, inciso IV). Em outras palavras, a ADPF 779 do STF (BRASIL, 2021) enfrenta o machismo estrutural e a impunidade imperante até então e sinaliza que nada justifica a violência contra a mulher.

Leis anteriores à ADPF 779 (BRASIL, 2021) vêm igualmente combatendo o fenômeno. Dentre elas, a Lei nº 13.104 (BRASIL, 2015) que reconhece o feminicídio como crime qualificado e o inclui na lista de crimes hediondos. À luz dessa Lei, o feminicídio é um homicídio qualificado sujeito a penas que variam de 12 a 30 anos. Na categoria, estão incluídos a violência doméstica e familiar, o menosprezo ou a discriminação à condição de mulher da vítima.

Apesar dos avanços na legislação, as estatísticas insistem em nos chocar perante o número crescente de feminicídios cometidos por parceiros. Em 2002, foram 495 casos de feminicídio consumados por pessoas do círculo familiar (REDE DE OBSERVATÓRIOS DE SEGURANÇA, 2024). Nesse mesmo ano, segundo a mesma fonte, 2.443 mulheres foram vítimas de algum tipo de violência. Em 2023, o número de casos escalou, e a Rede de Observatórios de Segurança (2024) registrou o maior número de feminicídios no Brasil. Foram 1.463 vítimas, uma morte a cada seis horas. Em entrevista a Barreto (2024), Samara Bueno, diretora-executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, declarou que “os dados demonstram um contínuo crescimento da violência baseada em gênero no Brasil, do qual o indicador de feminicídio é a evidência mais cabal”.

São esses os fatos que inspiraram o desenvolvimento do estudo sobre a metáfora VIOÊNCIA É SUJEIRA em postagens de 24 mulheres no *Facebook*. Soma-se a eles a ausência de estudos anteriores que tenham investigado as raízes da perspectivação da violência como SUJEIRA. A elucidação e sensibilização sobre os tipos de EVENTOS que resultam nessa conceptualização pelas narradoras pode vir ao encontro do objetivo proposto e do enfrentamento de um fenômeno que persiste historicamente. Para tal, o artigo recruta a abordagem sociocognitiva-discursiva (Kövecses, 2020; Muéles; Romano, 2023; Saliés; Soares da Silva, 2023) e crítica (Romano; Porto, 2018; Fairclough, 2001; Musolff, 2016) da metáfora, conforme desenvolvida no arcabouço teórico.

1 Violência antigênero na abordagem cognitivo-discursiva crítica

Estudos que investigaram a violência contra a mulher à luz de um paradigma cognitivo-discursivo são poucos (Carneiro, 2014; Vanin *et al.*, 2018; Mueles; Romano, 2023; Ferreira da Costa *et al.*, 2022). Enquanto Carneiro (2014) recorreu a Cameron (2007) para examinar a interação em um grupo focal formado por seis mulheres vítimas de violência doméstica, Vanin *et al.* (2018) recorreram à Teoria da Metáfora Conceptual (Johnson; Lakoff, 1980) para examinar as projeções metafóricas no texto *Os Vendilhões*, da jornalista Eliane Brum, que problematiza a votação da PEC 181/2015, sobre o direito ao aborto. Carneiro (2014) identificou o agrupamento dos veículos metafóricos e as metáforas sistemáticas, tópicos discursivos e suas interligações. Dentre os resultados encontrados pelas autoras, destacamos a metáfora sistemática VIOÊNCIA CONTRA A MULHER É DESTRUICÃO (Carneiro, 2014) e DOMINAR O CORPO FEMININO É VIOLENTÁ-LO (Vanin *et al.*, 2018).

Em termos metodológicos, tal qual empreendido neste artigo, a Linguística de Corpus e o programa *AntConc* (Anthony, 2012) são utilizados por Vanin *et al.* (2018) para identificar os gatilhos das possíveis metáforas relacionadas ao domínio CORPOS FEMININOS. Tanto Carneiro (2014) quanto Vanin *et al.* (2018) remetem à assimetria de poder fincada no patriarcado como explicação para a violência de gênero contra a mulher. Segundo as autoras, a cultura machista faz da mulher um OBJETO, como também atesta o estudo de Ferreira da Costa *et al.* (2022).

Esse estudo, em especial, agregou a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001) à Linguística Cognitiva (Lakoff, 1987) ao analisar um *blog* mantido por alunas de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília (UnB). Nele, a categorização⁵ prototípica de ‘homem’ coaduna-se com a de macho e a de ‘mulher’ com o sexo frágil, estereótipos socioculturalmente construídos.

Em contrapartida, Muéles e Romano (2023) demonstram haver mudanças longitudinais na conceptualização de violência de gênero contra a mulher na Espanha. As autoras recorreram à abordagem sociocognitiva-crítica, como o fizeram Ferreira da Costa *et al.* (2022), na análise longitudinal de cartazes comemorativos ao Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra Mulheres na Espanha de 2005 a 2022. Ao longo dos anos, o público-alvo dos cartazes sofreu alterações, deixando de ser constituído apenas por mulheres e passando a ser constituído pela sociedade em geral, homens inclusive. Os

⁵ Trata-se de um processo cognitivo em que entidades percebidas como semelhantes são alocadas em um mesmo grupo ou categoria, organizando o conhecimento de mundo. As categorias mais recorrentes e fáceis de serem recuperadas da memória de longo prazo são as mais prototípicas e naturalizadas. Os mecanismos mais comuns de categorização são as metáforas e as metonímias. Enquanto a metáfora envolve dois domínios (uma fonte e um alvo), a metonímia envolve um único domínio em que há um subdomínio merecedor de destaque (Lakoff, 1987), como, por exemplo, em “muitas cabeças foram necessárias no projeto” em que cabeça é uma parte do corpo humano/ seres pensantes especializados (PARTE-TODO).

cenários metafóricos (Musolff, 2009) convidam a sociedade a enfrentar a violência de gênero e ativam *frames* sociais e cognitivos que conceptualizam as mulheres como cidadãs ativas e não vítimas submissas.

Um papel semelhante emerge de metáforas presentes nas resoluções do Conselho de Segurança da ONU sobre mulheres, paz e segurança (De La Rosa; Lazaro, 2017). Principalmente nas resoluções 2106 e 2022, há pistas linguístico-discursivas que sustentam a metáfora MULHERES SÃO AGENTES DE MUDANÇA. Ao invés da vulnerabilidade enfocada na metáfora MULHERES SÃO VÍTIMAS, fica em destaque o empoderamento da mulher como capaz de contribuir para as questões de segurança abordadas pelo Conselho.

Já Silva (2021) levanta as metáforas conceptuais presentes em 112 narrativas de mulheres vítima de violência a partir de grupos fechados de *Facebook* e as analisa à luz da Teoria Multiníveis da Metáfora (Kövecses, 2017; 2020). O propósito foi chegar à categorização de VIOLÊNCIA e aos efeitos de prototipicidade passíveis de gerarem uma categoria radial. Os resultados obtidos pela autora apontam para um protótipo — VIOLÊNCIA É FORÇA CONTRA CONTÊINER — com base no número de ocorrências e no atributo ‘manipulação pela FORÇA’ presente em todas as radiais (Silva, 2021, p. 98). A FORÇA, segundo ela, emerge dos relatos como física e psicológica, na forma de ameaças, ideologias e leis que regulam o que a mulher pode ou não fazer. As radiais ainda incluem, do centro para as margens, metáforas como VIOLÊNCIA É PERIGO, PUNIÇÃO, SUJEIRA, INVASÃO DO CONTÊINER, CAÇADA, DOENÇA, GUERRA, FILME DE TERROR, PRISÃO e CEGUEIRA, nesta ordem.

Caldeira *et al.* (2020), por sua vez, enfocam uma única metáfora dessa radial — VIOLÊNCIA É CAÇA — que no contexto discursivo deixa proeminente a representação da mulher como uma CAÇA e a do homem como um caçador, cujo papel é dominar a presa por meio de estratégias de subjugação que reforçam a existência de um regime patriarcal nos âmbitos familiar, social e legal. Cabe-nos ainda citar Álvaro (2017) que, diferentemente dos estudos anteriores, apropria-se dos conceitos de *self* e de perspectivação (Lakoff, 1987; Lakoff; Johnson, 1999; Langacker, 2008) em uma análise semântico-cognitivo de entrevistas com mulheres de perfis diversos, publicadas no livro *Espelho de Vênus*. Seus resultados sublinham que as entrevistadas não reconhecem terem sido vítimas de violência antigênero.

Dentre os tipos de violência possivelmente enfrentadas pela mulher, encontram-se a violência física, sexual e verbal. A que talvez tenha recebido pouca ênfase é a verbal. Elisifa (2016), usando questionários e a observação pessoal de alunos do nível médio (71 mulheres e 35 homens), investigou-as, chegando à conclusão de que seis são os temas que povoam esse tipo de violência: a pejorização, assexualização, animalização, feminização, masculinização e idiotização da mulher. A sexualização, na interpretação da autora, é a

mais conhecida, pois envolve o uso de comportamentos psicosssexualizados que fomentam insultos em que os proferimentos dirigidos à mulher envolvem as partes do corpo feminino, seus atributos (“gostosa”, por exemplo) e o ato sexual. O propósito do agressor, diz a autora, é deixar a mulher desconfortável e provocar nela a sensação de que esteja infringindo normas sociais que ditam como lidar com a sexualidade. Insultos verbais dessa natureza posicionam a mulher como vítima da imoralidade sexual e antissocial do homem e a fazem parecer uma leviana ou mesmo uma prostituta.

Em síntese, nenhum dos estudos resenhados anteriormente examinou a conceptualização de violência como sujeira (VIOÊNCIA É SUJEIRA), metáfora essa presente na quarta radial do estudo de Silva (2021). Do mesmo modo, nenhum deles buscou elucidar a relação que mulheres-vítimas estabelecem com as cenas de violência sofridas ou as raízes de sua perspectivação do fenômeno como SUJEIRA. Esse artigo inova ao fazê-lo.

2 Conceitos norteadores da análise

A diferença entre domínio-alvo e domínio-fonte é chave para o entendimento do que é uma metáfora à luz da Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980). Para defini-los, recorre-se à metáfora conceptual VIOÊNCIA É SUJEIRA, objeto deste artigo. A sujeira é um fenômeno que pode ser observado concretamente pelos nossos olhos quando há matéria impura em contato com o nosso corpo, roupas, objetos ou espaços de vida. Pode também consistir em matéria orgânica ou mineral descartada pelo uso, como o lixo que jogamos fora. Por fim, pode ainda ser matéria excretada, como as fezes, a urina, o suor e o muco nasal, todas geradas pelo corpo humano.

Já a violência é uma categoria complexa que engloba o uso da força física, da tortura psicológica, de linguagem abusiva, de constrangimento moral contra outra pessoa, dentre outros elementos passíveis de constituir esse domínio. Para dar conta de tal complexidade, todas as formas de se sujeitar alguém a fazer alguma coisa pelo uso da força, da opressão ou de constrangimento moral teriam que ser elencadas, tarefa nada fácil. Em outras palavras, SUJEIRA é o domínio-fonte e VIOÊNCIA é o domínio-alvo, pois entendemos o alvo em termos de elementos presentes na fonte, que é o domínio mais concreto e mais fácil de se compreender. Nesse caso, violência seria compreendida como atos impuros ou sujos, ou ainda como palavras e atitudes que subjagam, oprimem e melindram a mulher. No entanto, o domínio-fonte apresenta um número alto de elementos conceptuais que não são mapeados para o domínio-alvo.

Visando sanar essa dificuldade, Kövecses (2017) introduz a Visão Multiníveis da Metáfora, que além da ilustrada relação entre domínios, propõe que a significação das

metáforas conceituais seja explicada em quatro níveis. Além disso, o autor demonstra que, para compreendermos esses mapeamentos, não bastaria apenas as funções cognitiva e experiencial (Kövecses, 2020, 2015). Seria necessário adotar um componente contextual, pois elementos do contexto, como a própria cultura, podem conferir melhor adequação explanatória aos processos metafóricos. Os multiníveis propostos pelo autor são: o nível (1) dos esquemas imagéticos; o (2) dos domínios; o (3) dos *frames*; o (4) dos espaços mentais e o (5) do contexto, que interage e motiva os quatro anteriores. Esses níveis diferem quanto ao grau de esquematicidade⁶ ou grau de especificação (Langacker, 2008, p. 19, tradução nossa), formando uma hierarquia em que não há fronteiras rígidas entre os elementos, a exemplo do que acontece na categorização humana (Lakoff, 1987) - as fronteiras entre os níveis são fluidas.

Segundo Langacker (2008, p. 56, tradução nossa)⁷, “a esquematicidade é instanciada sempre que haja membros mais específicos que elaborem especificações mais refinadas” de uma categoria. Dentre os níveis mais esquemáticos, encontram-se o nível 1, que é subindividual; o (2) e o (3), que são supraindividuais; e o (4), que é individual. Esses níveis de significação emanam do contexto linguístico-discursivo, social e cultural.

Os *esquemas imagéticos* emergem de experiências vividas por nossa ação no mundo desde a mais tenra idade; por exemplo, ao manipularmos objetos e encaixarmos um no outro, esquematizamos ações como DENTRO-FORA de um CONTÊINER; ao nos movimentarmos de um ponto ao outro esquematizamos uma TRAJETÓRIA. “Comportam-se como ‘destiladores’ das experiências espaciais e temporais” (Oakley, 2012, p. 215, tradução nossa)⁸ ou versões esquemáticas de “rotinas que coordenam várias ações, tais como sentir, perceber, mover-se e conceptualizar no mundo tridimensional” (Oakley, 2012, p. 214, tradução nossa)⁹, refletindo aspectos universais da conceptualização (Lakoff; Johnson, 1980). Daí pertencerem ao nível subindividual. Na metáfora conceptual extraída do *corpus*, VIOLÊNCIA É SUJEIRA, pelo menos dois esquemas imagéticos são acionados: as noções de FORÇA e de CONTÊINER. O CONTÊINER, neste caso, é o próprio corpo da mulher que experiencia a manipulação da FORÇA vinda de fora de seus limites, sobre si, e que é exercida pelo homem sem sua aquiescência.

No nível supraindividual, encontram-se os *domínios* e *frames*, estruturas cognitivas localizadas na memória de longo prazo e que refletem os padrões socioculturais dos falantes da língua. Domínio, para Kövecses (2017, p. 325), é um conceito que vai além da

⁶ No original: “A second parameter along which they [lexical items] vary is schematicity, or its converse specificity, pertaining to the precision and detail of their characterization.”

⁷ No original: “A schematic characterization is instantiated by any number of more specific ones, each serving to elaborate its coarse-grained specifications.”

⁸ No original: “Image-schemas behave as ‘distillers’ of spatial and temporal experiences”.

⁹ No original: “Such routines involve the coordination of multiple acts of sensing, perceiving, moving, and conceptualizing in a three-dimensional world”.

caracterização da unidade semântica. Por isso, o autor refere-se a ele como domínio matriz, pois há nele uma riqueza de informações que o torna mais esquemático. Segundo Ferrari (2014), os domínios incluem “experiências perceptuais, conceitos, complexos conceptuais e sistemas elaborados de conhecimento” (Ferrari, 2014, p. 59). Por isso, aparecem logo abaixo dos *esquemas imagéticos* e acima dos *frames*. Esses, por sua vez, são estruturas cognitivas que refletem as situações comunicativas nas quais a língua é usada ao recortá-las e ao armazená-las na memória de longo prazo como um sistema de conhecimento (Ferrari, 2014; Fillmore, 1982).

No português brasileiro, em um *frame* de agressão, “pegar” em “antes da polícia chegar, ele me pegou muito”, significa bater, agredir fisicamente. Já em um *frame* sexual, “a festa hoje vai ser uma pegação só”, significa contato físico entre homens e mulheres. Ou seja, diferenças nos domínios sociais de uso da palavra implicam em papéis e relações diferentes entre eles. Cada um é preenchido por valores específicos. No primeiro caso, há os papéis de agressor e de vítima. No segundo, há os papéis de homem e mulher, mulher e mulher, homem e homem interessados em manter contato físico. No âmbito do *corpus* aqui utilizado, os domínios que possivelmente surgem no domínio matriz acionado pela metáfora conceptual *VIOÊNCIA É SUJEIRA* são os domínios *PERCEPÇÃO* e *EMOÇÃO*. Já dentre os possíveis *frames* encontram-se interação DE NATUREZA SEXUAL FORÇADA, DESCARTE DE MATERIAIS e REPUGNÂNCIA AO CONTATO FÍSICO, como veremos na análise.

No nível individual, há os *espaços mentais* ou o sistema cognitivo-metafórico utilizado pelas narradoras das histórias. Segundo Fauconnier e Turner (2002), consistem em estruturas conceptualmente mais elaboradas, pois preenchem os papéis e as relações acionadas pelos *frames* no discurso em tempo real e conforme a situação comunicativa. Como são estruturas cognitivas parciais, temporárias e construídas *on-line*, os *espaços mentais* são organizados por outras estruturas mais estáveis, que residem no conhecimento de longo prazo, como os *frames* e seus elementos. É essa dinâmica que permite a compreensão local do que acontece no discurso.

Já o contexto é entendido por Kövecses (2020) como o espaço em que o significado reside; um somatório de tudo que é compartilhado entre os interlocutores. “Isso pode nos proporcionar uma nova arquitetura metodológica no estudo do significado metafórico na cognição e na cultura” (Kövecses, 2020, p. 116, tradução nossa)¹⁰. Portanto, os contextos situacional, discursivo, cognitivo-conceptual e corporal fundam o uso da metáfora. Para entendê-los, há de se considerar: (1) os elementos que constroem o significado metafórico; (2) os fatores contextuais dos quais emergem as metáforas; (3) os mecanismos cognitivos responsáveis pela criação da metáfora no fluxo discursivo.

Para fins de exemplificação, voltamos à metáfora conceptual objeto deste artigo:

¹⁰ No original: “This can provide us with a new framework in the study of metaphorical meaning in cognition and culture.”

VIOLÊNCIA É SUJEIRA. No nível dos espaços mentais, há especificações relativas aos domínios e *frames* acionados no discurso e na situação comunicativa. Há elaborações do domínio PERCEPÇÃO e do *frame* REPUGNÂNCIA AO CONTATO FÍSICO nos espaços mentais associados aos excertos (1) e (2) e repugnância às palavras a ela dirigidas (“falar coisas nojentas”) em (3). Os proferimentos especificam como a mulher se percebe e se sente ao ser manipulada pelo homem de modo físico e verbal. Ela percebe a sua vagina como um material a ser descartado, tal qual o lixo (proferimento 1). Metonimicamente, como a vagina é PARTE do seu corpo, percebe o próprio corpo como lixo. Da mesma forma, em (2), elabora o domínio EMOÇÃO e o *frame* REPUGNÂNCIA AO CONTATO FÍSICO explicando por que passou a evitar relações sexuais com o marido: se sente *suja*. Em (3) a vulnerabilidade da mulher dá lugar à agente que usa FORÇA e CONTATO com o agressor para se proteger da violência antigênero e da ira do homem malsucedido no seu intento. Essas são informações que não estão contidas nos domínios e *frames*, que são mais esquemáticos, emergem *on-line* do discurso e se situam em contextos de violência contra mulher (as pistas linguístico-discursivas encontram-se em itálico).

(1) [...] Minha vontade até agora é de socar a cara dele. *Me sinto suja*, inútil, com vontade de *jogar minha vagina fora*. Sinto como se meu corpo não fosse meu.

(2) [...] Não consigo ter relações sexuais com meu marido *pq tenho nojo de mim* sabe o *sentimento de me sentir suja* por isso (um desses relatos meu marido sabe pq eu contei pra ele ele [...]).

(3) Eu tava na parada de ônibus, chegou um homem (um senhor já) bêbado. Ele ficou olhando muito pra mim, começou a *falar coisas nojentas* e veio na minha direção querendo pegar em mim. Eu dei um empurrão nele e disse pra ele não me tocar. Ele ficou bravo e se achou no direito de me bater, levantou a mão e pegou só de raspão em mim.

Por fim, resta-nos discutir o conceito de perspectivação conceptual na visão langackeriana (Langacker, 2008, p. 72). Nesse viés teórico, a perspectivação consiste no ponto de vantagem assumido em relação a uma cena em um dado contexto e ao modo como ela se desenvolve no correr do tempo. A mesma cena pode ser descrita de modos distintos e resultar desdobramentos igualmente distintos. No caso das cenas aqui analisadas, o ponto de vantagem é o das mulheres-vítimas de violência e inclui a percepção objetiva da experiência vivida por elas, já que elas próprias perfilam ou mantêm proeminente no discurso a metáfora VIOLÊNCIA É SUJEIRA por meio de menções explícitas ao lixo e à sujeira como atributos do domínio-fonte mapeados para o domínio-alvo. Inclui também a percepção subjetiva dessas mulheres, pois o modo como perspectivam as cenas vai muito além daquilo que elas vivenciaram, principalmente à luz dos contextos culturais, sócio-históricos e legais que modulam o sentido atribuído a essas experiências, balizando e beneficiando uma determinada perspectivação.

3 Metodologia

O *corpus* deste artigo é um recorte dos 112 relatos de mulheres vítimas de situações de violência, narrados em grupos fechados do *Facebook* e reunidos por Silva (2021), a segunda autora do presente estudo, em sua dissertação de mestrado¹¹. Constituem narrativas de vida (Linde, 1993), em primeira pessoa, que permitiram à Silva (2021) elencar os vários tipos de violência sofridos pelas mulheres participantes desses grupos. Por suas características de privacidade, os grupos fechados unem pessoas que vivenciaram experiências em comum ou têm interesse por dada temática. Só são visíveis para membros cadastrados. Silva integrou-se a eles como participante-observadora e, segundo sua observação, as mulheres-participantes visam mais do que compartilhar experiências. Elas parecem buscar a desnaturalização das relações de poder impostas pela ordem social e simbolizadas nos diferentes matizes da violência de gênero contra a mulher, inclusive a verbal e visual. Neste estudo em específico, examina-se 24 relatos em que as narradoras desabafam e compartilham entre si diferentes violências verbais, visuais e sexuais.

No processo metodológico-analítico, seguiu-se as etapas procedimentais sugeridas pelo grupo Pragglejaz (2007). O primeiro passo foi ler manualmente o *corpus* e identificar os possíveis gatilhos para a metáfora em tela¹², a quarta mais frequente em Silva (2021). Na sequência, verificou-se o número de ocorrências das expressões metafóricas relacionadas a ela com o auxílio do Dicionário Eletrônico Houaiss (2009) e do *AntConc* 3.2.4 (Anthony, 2012). O dicionário auxiliou a busca por termos a serem inseridos no *AntConc*, tendo como ponto de partida o significado dos elementos constitutivos do domínio-fonte da metáfora. Por exemplo, examinou-se o significado de “sujar”. Os termos mais concretos de sua definição dicionarizada constituíram os gatilhos inseridos no *AntConc* (dentre eles manchar, poluir, corromper, perverter e enojar). O programa permitiu a contabilização das ocorrências dos termos e suas variações, via gatilhos morfológicos como “suj*”, manch*, polui*, corromp*, pervet* e noj*. O programa também contribuiu com o conjunto de combinações e colocações que os referidos termos possuem no *corpus* por meio de sua ferramenta *Concordance*. Esses procedimentos nos permitiram responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que pistas linguístico-discursivas apontam para os multiníveis da metáfora VIOLÊNCIA É SUJEIRA e possivelmente a explicam?
2. A partir dessas pistas e dos multiníveis da metáfora VIOLÊNCIA É SUJEIRA, que relação as narradoras estabelecem com as cenas de violência sofridas?

¹¹ Os dados aqui apresentados são inéditos assim como a análise empreendida.

¹² Para um panorama completo, remetemos o leitor a Silva (2021), que classifica as oito metáforas conceptuais mais encontradas nos 112 relatos, segundo sua frequência, assim como os gatilhos morfológicos correspondentes. A autora também elabora uma categoria radial de VIOLÊNCIA segundo essas metáforas e o seu contexto constitutivo.

3. Segundo os multiníveis da metáfora, como poderíamos explicar as raízes da perspectivação conceptual por elas assumida?

Trata-se, portanto, de um estudo sociocognitivo-discursivo, empírico e crítico, que combina Linguística de Corpus (Berber Sardinha, 2011; Soares da Silva, 2008), Linguística Cognitiva (Lakoff; Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Kövecses, 2020 etc.) e a análise crítica da metáfora (Montesano; Morales-López, 2015; Muéles; Romano, 2023). Em última instância, o estudo escancara entendimentos sobre a experiência física, social, perceptual, emocional e histórica (Johnson, 1987) das narradoras, assim como ilumina práticas sociais ainda recorrentes em suas comunidades de fala.

A violência, segundo essa perspectiva crítica, molda e é moldada pelo contexto sociocultural mais abrangente e pelas práticas sociais (Sharifian, 2011; Wodack, 2002; Fairclough, 2001). Dentre essas práticas, encontra-se o sistema patriarcal¹³. Arranjos sociais chancelados pelo patriarcalismo estabelecem hierarquias que permitem aos homens dominarem as mulheres estrutural e ideologicamente e que se manifestam nas leis, na religião, nos sistemas governamentais e burocráticos, enfim, no espaço social (Hunnicut, 2009). No nível micro, essa hierarquia se manifesta nas interações sociais, familiares, organizacionais etc. Outros fatores como idade, classe social e sexualidade também influenciam o valor social e o poder atribuído a homens e mulheres.

As estatísticas da Rede de Observatórios de Segurança (2024) anteriormente mencionadas parecem indicar ser a violência produto dessa assimetria de poder, observação esta corroborada pelos estudos sociocognitivos resenhados para fins deste artigo. O fato de homens vitimizarem mulheres com a frequência assinalada (e não ao contrário) sugere ser a violência no Brasil estruturada segundo o gênero¹⁴. “As mulheres são o alvo de violências distintas em comparação a outros grupos demográficos, o que nos sugere que são o alvo exatamente devido ao seu gênero” (Hunnicut, 2009, p. 557, tradução nossa).¹⁵

4 As narradoras e as cenas de violência

Os gatilhos de busca no *AntConc* resultaram em 24 excertos com expressões metafóricas (em itálico) concernentes à metáfora conceptual VIOÊNCIA É SUJEIRA. Nesses

¹³ Sistema de organização construído e sustentado socioculturalmente que chancela a autoridade e liderança do homem (Garcia, 2015) sobre as mulheres; teve origem em questões biológicas ligadas à força masculina em detrimento do que a mulher é capaz de realizar (Learner, 2019).

¹⁴ Segundo Hunnicutt (2009) esse tipo de violência é reconhecido pelo Departamento de Justiça Americano e por outros autores que atuam na temática em outros países como o mais frequente, pois é muito mais comum a violência ser cometida por um homem do círculo familiar contra a mulher do que o contrário. O feminicídio, por exemplo, atesta o fato e geralmente se segue à violência doméstica.

¹⁵ No original: “When women are targeted in patterned ways that are distinct from other demographic groups, it suggests that they are being targeted precisely because of their gender”.

24 relatos o gatilho *noj** ocorreu 16 vezes em contextos nos quais a mulher qualificava o seu sentimento em relação ao próprio corpo, às palavras proferidas pelo homem e ao evento em si ou ao homem-agressor após episódios de assédio ou estupro. A título de exemplificação, as expressões em seu contexto incluem “*tenho nojo de mim*”; “*tenho nojo de olhar pra ele*”; “começou a *falar coisas nojentas*”; “ele era *um veio nojento*” e “me deu um tapa na bunda e disse ‘como vc tá gostosa’. *Me senti um lixo*”. Interessante notar que as menções referenciais ao evento de estupro ou assédio foram sempre genéricas: “coisa”, “isso” como se as narradoras evitassem a menção direta ao evento apesar de já o terem detalhado.

Na sequência classificatória dos gatilhos mais frequentes, aquele que se seguiu (seis vezes) foi *suja**, em expressões que também qualificavam o sentimento da mulher em relação a si própria após episódios de estupro e assédio: “o sentimento de *me sentir suja* por isso”; “nunca *me senti tão suja* como naquele dia” e “fiquei *me sentindo muito mal e suja*”.

Outra expressão relacionada aos domínios EMOÇÃO e PERCEPÇÃO, que igualmente avaliam o evento vivido e qualificam o sentimento da mulher em relação a si própria, foi “*me senti um lixo*” (recorreu quatro vezes). Por fim, houve ainda uma menção que fugiu aos gatilhos mencionados, mas que pertence ao mesmo campo semântico-cognitivo-perceptivo e qualifica os agressores: “Não tem hora, não tem lugar, não tem roupa. Tem gente escrota, *imunda!*”. “Gente”, neste caso, refere-se ao homem que impetra a violência contra a mulher. O uso do presente do indicativo (tempo, modo e aspecto verbal) aponta para a perpetuação desse atributo do homem na visão da narradora. Para fins da análise, recortamos cinco excertos:

- (1) Quando eu era criança, eu ia brincar com o filho de um vizinho da minha tia, nisso o pai dele me chamou de canto, e cmç passar a mão em mim! Quando fiquei maior e entendi o que tinha acontecido comecei *me sentir um lixo* [...]
- (2) Não consigo ter relações sexuais com meu marido pq *tenho nojo de mim* sabe o sentimento de *me sentir suja* por isso (um desses relatos meu marido sabe pq eu contei pra ele ele é super compreensivo e tenta me ajudar a superar isso, sobre esse amigo dele que morreu [...])
- (3) [...] nisso minha amiga achou estranho e se afastou um pouco e me chamou, mas até então eu não havia percebido nada, então continuei respondendo às perguntas, quando olhei pra minha amiga ela fez uma cara de horrorizada e me chamou gritando, quando olhei pro cara de novo ele estava se masturbando dentro do carro enquanto me perguntava as coisas. Nunca *me senti tão suja* como naquele dia.
- (4) Lembro-me dele no banheiro *me tocando de forma nojenta*, quando eu era ainda uma criança e ele frequentava a nossa casa todo final de semana. Desde os meus 11 anos, tenho depressão. Só tava precisando desabafar. E isso tudo fruto de uma sociedade machista e misógina, de um pai abusivo, agressivo e de uma mãe submissa.
- (5) Ele ria. *Me sinto a mulher mais suja do universo*. Se ele tivesse me roubado, como

muita gente me disse que seria pior, acho que seria até tranquilo. Se eu gritasse "ladrão" tentariam me socorrer, se eu gritasse "estuprador" não. Minha vontade até agora é de socar a cara dele. *Me sinto suja*, inútil, com vontade de jogar minha vagina fora. Sinto como se meu corpo não fosse meu.

Discursivamente, as expressões em *itálico* perfilam atributos dos domínios EMOÇÃO e PERCEPÇÃO, dois domínios abrangentes, constituídos por respostas subjetivas ao EVENTO vivido em que há um agressor, uma vítima, relações causais, sentimentos primários como o nojo e sentimentos secundários como a aversão a si própria e ao agressor. Tais expressões são ainda estruturadas cognitivamente por esquemas imagéticos e relações esquemáticas, como por exemplo, MOVIMENTO, CONTATO, EXISTÊNCIA, FORÇA e OBJETO. Como a mulher não consegue restringir os movimentos do homem ou impedir que eles existam, acaba por assumir o papel de OBJETO acessado e manipulado pelas ações do agressor (física e linguisticamente). Torna-se um CONTÊINER de agressões e de emoções, materializadas na forma de sentimentos no discurso. Dentre eles, perceber a si própria ou perceber o agressor como OBJETO ou SUBSTÂNCIA repugnante, causador de nojo, conforme a maioria dos relatos.

Cabe ainda mencionar que o esquema imagético FORÇA também estrutura as ações de manipulação e acesso ao OBJETO (a vítima) pelo agressor. Nossa experiência sensório-motora com a manipulação de objetos e substâncias restringe a gama possível de significados (Johnson, 1987) e permite que as narradoras se refiram ao EVENTO e ao agressor como “nojentos”.

Os domínios PERCEPÇÃO e EMOÇÃO são ainda elaborados, em um segundo nível, por *frames* evocados pelos relatos das mulheres-narradoras. Dentre eles, *frames sociais* em que incluímos o de INTERAÇÃO DE NATUREZA FORÇADA, DESCARTE DE MATERIAIS, REPUGNÂNCIA AO CONTATO FÍSICO, REPUGNÂNCIA AO EVENTO, NORMAS SOCIAIS e MORALIDADE (que evocam os homens-agressores e as mulheres vítimas de abuso ou assédio segundo os seus atributos percebidos e que preenchem de forma socioculturalmente convencionada os seus papéis) (Duque, 2015).

São os *frames* sociais que ancoram o domínio-fonte VIOLÊNCIA. O *frame* de EVENTO, caracteriza a cena de abuso/assédio em que uma entidade (o agressor) parte de um ponto de origem e se movimenta na direção de um ponto de referência (a mulher-vítima) até manter com ele CONTATO físico ou verbal, seu ponto de chegada (Duque, 2015). Ou seja, há um agente, uma ação, e um dano ou consequência desta ação que são os sentimentos de vergonha e desprezo por si própria e pelo homem-agressor assim como a repugnância pelas ações impetradas por ele.

O *frame* EVENTO contém ainda o *subframe* CAUSA-EFEITO, que por sua vez contém o *subframe* CAUSA DOS SENTIMENTOS RELATADOS de tal forma que certos aspectos do domínio-

fonte SUJEIRA contribuem produtivamente para a significação do domínio-alvo VIOLÊNCIA. No discurso dessas mulheres, VIOLÊNCIA é a CAUSA de EMOÇÕES como o nojo, a vergonha e o desejo de descartar a si própria em decorrência do abalo moral. Os SENTIMENTOS são o EFEITO.

Parece-nos que as mulheres participantes se percebem como transgressoras da ordem social estabelecida socioculturalmente, daí a aversão por si mesma. Em outras palavras, o *frame* MORALIDADE posiciona a mulher como infratora e faz com que ela se sinta envergonhada, enojada, visando reestabelecer a ordem instituída em que ao homem é atribuído maior valor e poder. A mulher sente-se “um *lixo*”, “enojada”, por não ter, à luz de sua perspectiva, restringido a ação do homem e impedido que o assédio e/ou o abuso sexual ocorresse. Todos esses sentimentos habitam o domínio das EMOÇÕES, acionado, dentre outros gatilhos, pelo verbo “sentir” (“comecei a *me sentir* um lixo”).

Tais *frames* são constituídos por instâncias específicas de papéis e relações que remetem ao foco da conceptualização em VIOLÊNCIA É SUJEIRA e que estruturam os domínios fonte e alvo. Os seguintes aspectos encontram-se neles perfilados: SUJEIRA — objeto ou substância a serem jogados fora após o uso; mulher é OBJETO; EVENTO É CAUSA DE EMOÇÕES; os papéis de agressor e de vítima dominada pelo agressor contra a vontade (física e verbalmente). Todos esses mapeamentos encontram-se resumidos no Quadro 1. Eles demonstram como o domínio-fonte SUJEIRA contribui com a significação do domínio-alvo VIOLÊNCIA.

Os excertos ilustram também o nível individual dos *espaços mentais*, constituído por instâncias específicas de papéis e relações que contribuem com a significação das expressões em itálico no *corpus*; são eles sujeira, vergonha, abalo moral, abuso sexual, assédio, causas dos sentimentos e do sofrimento psicológico, resistência, denúncia.

Quadro 1. Mapeamentos de VIOLÊNCIA É SUJEIRA à luz do *corpus*

SUJEIRA	VIOLÊNCIA
Objeto ou substância a serem jogados fora após o uso	Mulher manipulada e abusada física, visual e verbalmente pelo homem
Objetos ou substâncias causadores de repugnância	Corpo da mulher; ações verbais e físicas do agressor; agressor
Lixo	Mulher; ações verbais e físicas do agressor; agressor
EVENTO	Abuso ou assédio; CAUSA das emoções relatadas; FORÇA de COMPULSÃO e CONTATO
SENTIMENTOS	EFEITOS; FORÇA RESULTANTE das ações do agressor

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a narradora posiciona-se como vítima de abuso sexual quando ainda adolescente, ao narrar as investidas do vizinho da tia contra si própria. Tais ações ativam

os domínios da EMOÇÃO, ou uma reação instintiva à situação de VIOLÊNCIA, assim como o da PERCEPÇÃO, em que os sentimentos relatados fazem dela um OBJETO ou SUBSTÂNCIA semelhante ao lixo, que após o uso pelo homem (o manipulador) deve ser jogado fora. Os espaços mentais abertos abrangem o abuso sexual, o sofrimento psicológico, sujeira e desprezo por si própria, os EFEITOS do EVENTO. Esses sentimentos são estruturados pelos *frames* INTERAÇÃO DE NATUREZA FORÇADA em que há um agente agressor com FORÇA DE CONTATO e uma vítima de sua ação; EVENTO; CAUSA-EFEITO; REPUGNÂNCIA AO CONTATO; DESCARTE DE MATERIAIS.

Pode-se ainda citar os *frames* MORALIDADE E NORMAS SOCIAIS que emergem do contexto sociocultural e guiam a perspectiva da narradora (Langacker, 2008). Para ela, como na ocasião do EVENTO não sabia ainda categorizar as investidas do vizinho (“era uma criança”), a ação do agressor é potencializada assim como a visão de si mesma como um “lixo”. Na dimensão pragmática do não dito, ela parece sinalizar um sentimento de desconformidade com o próprio comportamento, à luz das normas sociais e de um código moral que esperaria dela uma FORÇA DE RESTRIÇÃO ao EVENTO, para evitar que ele existisse. Outra pista linguística a destacar é o aspecto verbal (“comecei me sentir um lixo”). O imperfectivo sinaliza a continuidade da aversão por si mesma. Não há um marco para o desdobramento do EVENTO ou para esse sentimento. A conclusão é que o sofrimento psicológico se perpetua através do tempo.

Em (2), a narradora relata o estupro sofrido por ação de um grande amigo do marido que acarretou, tal qual em (1), a perspectivação de si mesma como material que após usado, gera forte repugnância ou aversão (“tenho nojo de mim”; “o sentimento de me sentir suja por isso”). Essa aversão é sustentada principalmente pelos *frames* INTERAÇÕES FÍSICAS FORÇADAS, REPUGNÂNCIA AO CONTATO FÍSICO; REPUGNÂNCIA AO EVENTO; DESCARTE DE MATERIAIS. Sendo a narradora casada com um amigo do agressor, ao não conseguir restringir a ação dele (FORÇA DE BLOQUEIO), passa a perspectivar o ato sexual com repugnância e a perceber-se como “suja” frente ao marido e às normas sociais. A aversão ao seu próprio corpo e ao contato físico são EFEITOS do EVENTO. Sublinha-se mais uma vez o aspecto verbal dos proferimentos: iterativo (“tenho nojo de mim”). Ou seja, são sentimentos sustentados através do tempo. Os espaços mentais acionados no discurso incluem estupro, abalo moral, sujeira e repugnância.

Com nuances ligeiramente diferentes, o roteiro se repete nos excertos (3) e (4). Nesses casos há assédio verbal e viso-sexual. Perguntas à primeira vista inocentes, que teoricamente se prestariam à função de solicitar informações, serviram de fato para excitar sexualmente o agressor e levá-lo a se masturbar na frente da narradora e da amiga. Mais uma vez, o *frame* INTERAÇÕES VERBAIS FORÇADAS, DESCARTE DE MATERIAIS, MORALIDADE e NORMAS SOCIAIS estruturam a significação e a construção de si que faz a narradora: “me

senti tão suja".

O agressor viola as normas sociais vigentes ao se masturbar em um espaço público, em frente a duas mulheres. No entanto, quem se sente "suja" é a narradora, em uma aparente inversão de papéis. Não nos parece ser factível imaginar uma mulher se masturbando em rua pública ao pedir informações a um homem. Desse modo, julgamos que o *frame* ASSIMETRIA DE PODER também estrutura o espaço mental de abalo moral ou imoralidade.

Em (4), surge outra ação impetrada por um homem do círculo de amizade da família. O relato representa discursivamente as recordações do abuso sexual sofrido pela narradora quando ainda adolescente. A PERCEPÇÃO da cena pela narradora perfila as ações do homem como "nojentas" e causadoras de danos psicológicos irreversíveis ("desde os meus 11 anos, tenho depressão"). Os *frames* que sustentam a significação incluem INTERAÇÕES FÍSICAS FORÇADAS, MORALIDADE, NORMAS SOCIAIS e DESCARTE DE MATERIAIS. Diferentemente das narrativas anteriores, a (4), assim como outras no *corpus* de Silva (2021), indicia a função maior deste grupo de *Facebook*: um espaço de conscientização e resistência contra uma cultura machista e misógina, palavras usadas pela própria narradora.

Ou seja, o grupo fechado de *Facebook* constitui-se como muito mais do que um espaço para compartilhar experiências. A rede configura-se também como um espaço de denúncia na luta das mulheres contra a violência verbal, visual e sexual, impetradas pelo homem e sustentada pela cultura patriarcal ainda vigente na sociedade brasileira. De certa maneira, nos espaços inferenciais acionados flutuam proferimentos como "não quero ser submissa como a minha mãe" ou "não quero me submeter em silêncio ao machismo estrutural". Ao mesmo tempo, tal qual em (3), os espaços mentais abertos incluem abuso sexual, sofrimento psicológico, sujeira, nojo, abalo moral.

Por fim, o excerto (5) não só narra um estupro, mas também a insensibilidade do homem para com a violência impetrada contra a narradora. O mesmo riso que o EVENTO provocou no agressor, acarretou o sentimento de sujeira na vítima ("*me sinto a mulher mais suja* do universo"). De um lado, há diversão; de outro, sofrimento psicológico e moral. A assimetria nas relações de poder entre o homem e a mulher fica explícita no contraste de atitudes. Os *frames* de MORALIDADE, NORMAS SOCIAIS, INTERAÇÃO OU CONTACTO FÍSICO FORÇADO, ASSIMETRIA DE PODER e PEJORIZAÇÃO estruturam a significação.

A cena perfila ainda um atributo do domínio-fonte SUJEIRA que já apareceu em excertos anteriores: o descarte de OBJETOS ou SUBSTÂNCIAS deteriorados, ou sem utilidade. O OBJETO em saliência cognitiva é PARTE do corpo da mulher, a vagina. Há aqui um sistema metafórico motivado por uma relação PARTE-TODO, em que VAGINA É SUJEIRA, CORPO DA MULHER É SUJEIRA e SUJEIRA É MATERIAL DESCARTÁVEL. Em outras palavras, o corpo

da mulher é material de descarte (MULHER É OBJETO). A significação do proferimento que fecha o excerto, à luz do *frame* SENTIMENTO, perfila a assimetria de poder entre a narradora-vítima e o estuprador, pois se o corpo da narradora não pertence a ela, pertenceria a quem? Ao agressor? O contexto em que se dá o EVENTO talvez nos permita inferir que essa parece ser a resposta. Os espaços mentais abertos incluem estupro, sujeira, sofrimento psicológico causa dos sentimentos.

No nível discursivo, a conceptualização de VIOLÊNCIA se dá pela relação entre os *frames* ativados nos domínios EMOÇÃO e PERCEPÇÃO. São *frames* que expõem uma inversão de papéis, já que quem violenta não se sente “um lixo” ou “enojado”. As expressões “me sinto um lixo” e “sinto nojo” revelam que o espaço mental SUJEIRA, estruturado esquematicamente pelas noções de OBJETO, ESPAÇO, FORÇA, CONTÊINER, EXISTÊNCIA, age sobre a mulher de modo oposto ao que experiencia o violentador. Instancia relações causais que fazem da VIOLÊNCIA a CAUSA e dos SENTIMENTOS da mulher a CONSEQUÊNCIA.

Da mesma forma, o sistema metafórico MULHER É OBJETO DE DESCARTE, AÇÕES VERBAIS E FÍSICAS DO AGRESSOR SÃO OBJETOS DE DESCARTE, VIOLÊNCIA É CAUSA, SENTIMENTO É EFEITO e SENTIMENTO É FORÇA RESULTANTE indicia como essas mulheres relacionam-se com a violência contra elas impetrada e qual é a raiz da conceptualização de violência como SUJEIRA.

Considerações Finais

A conceptualização da experiência corpórea e interacional com a violência antigênero é estruturada por multiníveis metafóricos que esquematizam a relação da mulher com a violência. Em todos os 24 relatos, os esquemas imagéticos FORÇA, CONTÊINER, OBJETO, EXISTÊNCIA e MOVIMENTO são materializados linguístico-discursivamente em espaços mentais como SUJEIRA, ABALO MORAL e REPUGNÂNCIA. Isso nos sugere que não são ocorrências aleatórias, sim sugestivas da natureza cognitivo-perceptual da linguagem, já que tanto as palavras/ações do homem quanto o corpo da mulher são qualificados (ATRIBUTO) como OBJETOS/SUBSTÂNCIAS a serem jogados fora. Do mesmo modo, esses esquemas imagéticos apontam para a natureza e a raiz da violência, pois o antagonista na grande maioria dos 24 relatos foi uma pessoa conhecida.

Se o corpo da mulher é conceptualizado como um OBJETO, ele é uma região delimitada no espaço, um CONTÊINER, e um dos acarretamentos do esquema CONTÊINER é a restrição de MOVIMENTO. Se o conteúdo é um conjunto de emoções e sentimentos que restringem o MOVIMENTO da mulher literal ou metaforicamente, a situação que os gerou é percebida como aprisionadora e desagradável, de tal forma que essas mulheres são levadas a querer removê-las do espaço existencial do mesmo modo que o fazem com OBJETOS ou

SUBSTÂNCIAS em decomposição. A FORÇA exercida pelo homem (verbal, visual e sexualmente) faz com que as narradoras se sintam aprisionadas.

Embora a cultura possa exercer um papel idiossincrático na esquematização de experiências por diferentes indivíduos, na esquematização aqui proposta a cultura patriarcal parece contribuir produtivamente para o modo como as mulheres-narradoras perspectivam conceptualmente a VIOLÊNCIA. Desse modo, o presente artigo demonstra não só a plausibilidade dos esquemas imagéticos e suas extensões metafóricas a partir de uma abordagem empírica, mas também a âncora sociocultural da conceptualização (Scharifian, 2017) nos multiníveis da metáfora na sua versão contextual (Kövecses, 2020).

Nesse âmbito, julgamos ser necessário problematizar a questão da assimetria de poder sustentada pelo sistema patriarcal. Se os homens como um todo já desfrutam de um poder fincado na ordem social, por que então recorrem a essas ações contra as mulheres? Para firmar mais poder? Essa questão, como nos diz Hunnicutt (2009), é uma área cinzenta nos estudos da violência, pois é pouco provável que seja por tal razão. Segundo a autora, parece que são exatamente os homens menos poderosos que vitimam as mulheres como forma de reafirmar ou recuperar a sua “masculinidade” ou ainda, obter mais poder. Isso apontaria para indivíduos e não um todo responsável pela violência estrutural. Trata-se de um aspecto merecedor de um olhar mais profundo em estudos futuros.

No entanto, como argumentado pela própria autora e aqui por nós corroborado, mesmo assim seriam indivíduos condicionados pelo patriarcado, que se sentem apequenados frente a outros homens e que por isso vitimam mulheres. Nos relatos compartilhados e em todos os outros do *corpus*, são homens que se aproveitam de circunstâncias desfavoráveis para as mulheres envolvidas. Em oito dos 24 relatos, as vítimas eram crianças-adolescentes e estavam em território favorável ao agressor (o namorado da mãe, o vizinho esposo da cuidadora, o amigo da tia, um familiar em reunião de família ou ainda o pai de uma amiga). Em um único caso, o agressor era o pai da vítima.

Cabe ainda salientar que em quatro relatos, as mulheres-vítimas encontravam-se em movimento para casa ou para o shopping (ponto de ônibus), em horários de pouco trânsito de pessoas (à noite). Em três outros, eram subordinadas do agressor em ambiente de trabalho. Houve ainda violência (n=3) decorrente da confiança que o agressor desfrutava junto aos parceiros da mulher ou àqueles com quem ela convivia intimamente (o marido, o namorado), na própria casa da vítima ou do parceiro, situação que expõe a mulher moralmente, inibindo suas ações. Quando as circunstâncias não lhe eram favoráveis, o homem usou de FORÇA física (n=3) — “Já fui agarrada numa rua movimentada às 7 da manhã indo pra escola, em pleno inverno”; “Ele me jogou no chão e me estuprou. Sangrei

e chorei, mas ele acabou rápido”.

Ou seja, a diferença de idade, a posição institucional e social do homem lhes assinala poderes distintos dos das mulheres nas narrativas. São fontes diferenciadas de FORÇA contra um alvo que em 34% dos casos era formado por meninas ainda sem autonomia e sem consciência sexual. A essas se juntaram aquelas que se julgavam em território “seguro” (a própria casa, a casa do namorado ou um show com inúmeras pessoas ao redor). Exatamente essa segurança ilusória exerce FORÇA contra elas, tornando-as vulneráveis e potencializando o poder do homem. No caso da violência verbal, como apontado por Elisifa (2016), o mesmo acontece, pois o propósito do agressor é deixar a mulher desconfortável frente às normas sociais que ditam como lidar com a sexualidade e assim enfraquecê-la para dominá-la. Ou seja, deparamo-nos com uma reprodução da dinâmica entre dominadas e dominadores (Bandeira, 2014; Carneiro, 2014; Vanin *et al.*, 2018; Ferreira da Costa *et al.*, 2022).

Os dados indicam ainda ser a violência contra a mulher produto do gênero, pois as mulheres-participantes foram vitimizadas exatamente por serem mulheres (oito delas meninas). Por mais que reconheçamos os grandes avanços na igualdade entre gêneros e no suporte legal que a sustenta, os dados falam *per se*. Na complexa dinâmica que caracteriza o exercício e detenção do poder, o patriarcado ainda é um “terreno de poder”¹⁶ (Hunnicut, 2009, p. 555) em nossa sociedade.

Sublinhando essa interpretação, a metáfora VIOÊNCIA É SUJEIRA funda-se na metáfora CAUSAS SÃO FORÇAS, que, por sua vez funda-se no entendimento de que EVENTOS SÃO CAUSAS (Lakoff; Johnson, 1999). A categoria radial de *causação* proposta por Lakoff e Johnson (1999) envolve tanto a causação permitida (“*enabling causation*”) quanto a causação emocional (“*emotional causation*”), categorias que parecem ir ao encontro das circunstâncias anteriormente elencadas, já que um dos domínios é a EMOÇÃO. A mulher sofre mudanças físicas e psicológicas (sinalizadas pelo uso contínuo do verbo ‘sentir’) após ser manipulada pelo homem e por FORÇAS CONTEXTUAIS que assumem função de CAUSAS. Essas duas categorias de *causação* parecem explicar a conceptualização de si própria da mulher, do homem e das palavras sexualizadas e pejorativas por ele proferidas como OBJETOS/SUBSTÂNCIAS à luz dos *frames* INTERAÇÃO SOCIAL FORÇADA, INTERAÇÃO FÍSICA FORÇADA e REPUGNÂNCIA AO CONTATO FÍSICO E VERBAL.

Portanto, são narrativas cujos efeitos cumulativos (heterogêneos e distribuídos) por parte de homens e mulheres encontram-se culturalmente situados no contexto macro do discurso (Scharifian, 2017). Sem discriminar ou valorar um tipo de violência sobre outro, os aqui referenciados (violência física, visual, verbal sexualizadas) vão ao encontro da definição de violência proposta pela ONU (1993). Todas acarretam sofrimento psicológico

¹⁶ No original “terrain of power”.

e abalo moral. Restringem o movimento da mulher. Subjugam o controle de seu corpo à vontade do homem, humilhando-a e não lhe oferecendo apoio legal e social suficientes para inibi-las.

Fechamos assinalando que a Teoria dos Multiníveis e Contextual da Metáfora (Kövecses, 2020) contribuiu para que chegássemos a essa âncora cognitiva-perceptual da metáfora em análise. Trata-se de um viés teórico-metodológico que nos possibilitou escancará-la assim como as mencionadas relações de poder. Em última instância, proporcionou o suporte metodológico para que este artigo funcione como uma ação política e moral, pois ao analisar a supracitada metáfora, joga luz sobre as desigualdades sociais, políticas e de poder que ainda persistem no cotidiano brasileiro no que tange às mulheres, cujas vozes são silenciadas pelo sistema patriarcal (Cisne; Santos, 2018; Valle, 2022).

Anti-gender violence from a critical sociocognitive perspective

Abstract

This study analyzes the violence is dirt metaphor in 24 personal accounts posted on Facebook, by women victims of anti-gender violence. To this purpose, it examines them considering the sociocognitive-discursive (Kövecses, 2020; Muéles; Romano, 2023) and critical approach (Romano, 2018; Musolff, 2016) to metaphors. The question it aims to answer is "how do narrators relate to the violence they had experienced, based on the linguistic-discursive clues that triggered the violence is dirt metaphor? According to the analysis, the mental spaces that are opened in online discourse are structured by the emotion domain and by frames of causal relations. They are materialized in the women's discourse as primary feelings such as disgust and secondary feelings such as self-loathing. The women perceive themselves or the aggressors as disgusting, disposable objects or substance. The adopted theoretical framework exposes power relations rooted in the patriarchy system and shows that Facebook is also a sociopolitical space of resistance.

Keywords: Multi-level view of metaphor. Anti-gender violence. Perspectivization. Facebook

Referências

ÁLVARO, P. T. Self e ponto de vista na linguagem da violência de gênero: uma análise semântico-cognitiva de relatos femininos em 1ª pessoa. **Cadernos do CNLF**, v. 11, n. 3, p. 2315-2334, 2017. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/tomo2/0171.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

ANTHONY, L. **AntConc (Versão 3.2.4)** [Computer Software]. Tokyo: Waseda University, 2012. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 449-469. mai./ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BARRETO, H. F. **Brasil tem o maior número de feminicídios desde que o crime foi tipificado**. São Paulo: UOL, 08 de mar. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/03/08/brasil-tem-maior-numero-de-feminicidios-desde-que-o-crime-foi->

[tipificado.htm?cmpid=copiaecola-](#). Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na medida cautelar na arguição de descumprimento de preceito fundamental 779**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Distrito Federal. 15 de mar. 2021. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755906373>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.071, 01 de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Distrito Federal: Presidência da República. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=3071&ano=1916&ato=c160zYE1UNnRVTa37>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BERBER SARDINHA, T. Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 27, n. 1, p. 01-20, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502011000100001>. Acesso em: 02 nov. 2023.

CALDEIRA, B.; SILVA, A. O; SALIÉS, T. G. **Violência é caça: a violência contra mulher na visão multiníveis da metáfora conceptual**. *E-book I CONEL*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. V. 2, p. 11-22. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/71958>. Acesso em: 14 ago.2023.

CAMERON, L. Patterns of metaphor use in reconciliation talk. **Discourse & Society**, v. 18, n. 2, p. 197-222, mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0957926507073376>. Acesso em: 03 abr. 2023.

CARNEIRO, M. F. **Emergência de metáforas sistemáticas na fala de mulheres vítimas diretas de violência doméstica: uma análise cognitivo-discursiva**. 2014. 303f. Tese (Doutorado em Linguística) — Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8920>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CISNE, M.; SANTOS, S. M. M. **Feminismo, diversidade sexual e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018.

DE LA ROSA, V.; LAZARO, L. M. How women are imagined through conceptual metaphors in United Nations Security Council Resolutions on women, peace and security. **Journal of Gender Studies**, v. 28, n. 4, p. 373-386, May. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1331844>. Acesso: 11 nov. 2023.

DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i39.902>. Acesso em: 11 nov. 2023.

ELISIFA, Z. Forms of direct linguistic violence against women in secondary schools in Tanzania: a case of Dar es salaam region. **International Journal of English Language, Literature and Humanities**, v. 4, n. 3, p. 554-571. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24113/ijellh.v4i3.1259>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA DA COSTA, A.; SOUZA, R. de; SILVA, L. Estruturas e processos cognitivos nos eventos de fala de violência contra a mulher. **Revista Coralina**, v. 4, n. 1, p. 94-108. 2022.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. **The linguistic society of Korea: linguistics in**

the morning calm. Seoul: Hanshin Publishing Company, 1982.

HUNNICUTT, G. Varieties of patriarchy and violence against women: resurrecting “patriarchy” a theoretical tool. **Violence Against Women**, v. 15, n. 5, 2009. Disponível em: <http://vaw.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/5/553>. Acesso em: 02 nov. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2019**: Fórum de Segurança. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 20 jul. 2023.

JOHNSON, M. **The meaning of the body**: aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KÖVECSES, Z. **Extended metaphor theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/9781108859127>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KÖVECSES, Z. Levels of metaphor. **Cognitive Linguistics**, v. 28, n. 2, p. 321-347. mar. 2017. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/journals/cogl/28/2/article-p321.xml>. Acesso em: 05 mar. 2023.

KÖVECSES, Z. **Where metaphors come from**: reconsidering context in metaphor. New York: Oxford University Press, 2015.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, R. W. **Cognitive grammar**: a basic introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>. Acesso em: 08 jan. 2024.

LINDE, C. **Life stories, the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

MONTESANO, N.; MORALES-LÓPEZ, E. Multimodal narrative as an instrument for social change: reinventing democracy in Spain – the case of 15M. **Critical approaches to discourse analysis across disciplines** (CADAAD), v. 7, n. 2, p. 200-219, 2015.

MUELES, M.; ROMANO, M. Changing socio-cognitive frames through anti-gender-violence metaphors in Spain: a multimodal metaphor analysis. **Matraga** v. 30, n. 59, p. 254-283. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/issue/view/2882>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MUSOLFF, A. **Political metaphor analysis**: discourse and scenarios. London: Bloomsbury. 2016.

MUSOLFF, A. Metaphor scenarios in public discourse. **Metaphor and Symbol**, v. 21, n. 1, p.23-38, 2009 [2006]. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327868ms2101_2. Acesso em: 08 jan. 2024.

OAKLEY, T. Image schemas. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. 2012. p. 214-235. Oxford: Oxford University Press. Disponível em: DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0009. Acesso em: 09 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher**, “Convenção de Belém do Pará”. 1994. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/mandato/basicos/belemdopara.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. **Metaphor and Symbol**, v. 22, n.1, oct. p. 1-39. 2007. Disponível em: https://www.lancaster.ac.uk/staff/eaes/Pragglejaz_Group_2007.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

REDE DE OBSERVATÓRIO DE SEGURANÇA. **Elas vivem – Feminicídio e violência contra a mulher**. NEV – Núcleo de Estudos da Violência. São Paulo: Universidade de São Paulo, 07 de março de 2024. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/category/feminicidio-e-violencia-contra-mulher/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROMANO, M.; PORTO, M.D. ‘The tide, change, nobody can stop it’: Metaphor for social action. **Discourse & Society**, v. 29, n. 6, p. 655-673. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0957926518802914> Acesso em 08 jan. 2024.

SHARIFIAN, F. **Cultural conceptualizations and language**: theoretical framework and applications. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2011.

SHARIFIAN, F. **Cultural linguistics**: cultural conceptualization and language. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

SALIÊS, T.; SOARES DA SILVA, A. Interrelações entre linguagem, cultura e cognição em contextos de uso: complexidade e vieses transdisciplinares. *Matraga* v. 20, n. 59, p. 225-238. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/74867/46385>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, A. V. Q. *Modelos cognitivos no processo de categorização de VIOLÊNCIA: estruturas e processos evidenciados no discurso da mulher*. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20259> Acesso em: 10 jan. 2024.

SOARES DA SILVA, A. Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 16, n. 1, p. 49-81, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2480> Acesso em: 01 jun. 2020.

VALLE, G. V. **Interações através de comentários no YouTube frente à temática do feminismo**. 2022. 143f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58268/58268.PDF>. Acesso em: 05 nov. 2023.

VANIN, A.; PRESOTTO, L.; GOMES, G.; SALGADO, A.R. Dominar o corpo da mulher é violentá-lo: a progressão metafórica no texto “Os 18 vendilhões”, de Eliane Brum. **Scripta**, v. 22, n. 45, p. 191-204, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/17155/13832>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VILLAR, M. S.; HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2^a. Edição. 2009.

WODACK, R. Aspects of Critical Discourse Analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (ZfAL). v. 36, n. 1, p.5-31. 2002.

Drummond e a imagem de Maiakovski em “Contemplação no banco”

Cleber Ranieri Ribas de Almeida¹⁷

Resumo

Neste artigo, tentarei provar que o poema “Contemplação no Banco”, de Carlos Drummond de Andrade, foi parcialmente escrito a partir da reutilização de imagens e metáforas oriundas dos poemas encerrados n’*Antologia de Maiakovski. Su Vida y Su Obra* (1943), editada e traduzida pela escritora Lila Guerrero, na Argentina. Essa edição foi amplamente difundida em diversos países da América-Latina, tendo influenciado muitos poetas e escritores brasileiros da época. No intuito de reconstituirmos as circunstâncias históricas nas quais Drummond teve acesso à edição de Guerrero, mapeamos os textos pioneiros da recepção da poesia de Maiakovski no Brasil. Posteriormente, serão apontadas dezenove (19) evidências intertextuais entre o poema de Drummond e alguns poemas da *Antologia* de Guerrero. É provável que Drummond tenha tomado os imperativos poéticos de Maiakovski, didaticamente explanados por Guerrero no estudo introdutório dessa edição, como princípios inegociáveis de sua poesia social, sobretudo n’*A Rosa do Povo*. Por fim, veremos como a divisão triádica de “Contemplação no Banco”, em verdade, foi pensada como uma aplicação das leis da transformação dialética conforme postuladas pela Filosofia hegel-marxista. Assim, Drummond debuxou a imagem do novo homem soviético como suprassunção do homem lysenkoísta, isto é, como um híbrido da exemplaridade política e moral de Lênin, Maiakovski e Alexey Stakhanov.

Palavras-chave: Drummond, Contemplação no Banco, Maiakovski, Lila Guerrero, Dialética

Data de submissão: outubro. 2023 – Data de aceite: janeiro. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15324>

¹⁷ Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Professor-associado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pesquisador na área de Antropologia Filosófica, Biofilosofia, Humanismo e Poesia Brasileira Moderna (sobretudo a poesia de Carlos Drummond de Andrade e Jorge de Lima). Autor dos livros *Fenda* e *Aos Renovos da Erva*. <https://orcid.org/0000-0002-9617-5344> E-mail: ranieriribas@yahoo.com.br

1 Drummond e a Recepção de Maiakovski no Brasil

Dentre as possibilidades de leitura da poesia de Carlos Drummond de Andrade, o suposto diálogo com a poética de Maiakovski é, certamente, um dos vieses menos explorados pela fortuna crítica drummondiana. A despeito das paixões que ambos os poetas despertam nos leitores e críticos brasileiros; a despeito das possíveis afinidades eletivas entre a poesia social drummondiana dos anos 1940 e a poesia épico-lírica, revolucionária e coletivista de Maiakovski; a despeito dos possíveis intertextos maiakovskianos quicá engastados pelo poeta *gauche* n'A *Rosa do Povo*, aproximações entre esses dois autores só foram propostas até hoje de modo ligeiro. O primeiro a sugerir tal paralelo foi, até onde sabemos, Antonio Candido, quando, por ensejo da publicação da *Antologia de Maiacovski. Su Vida y Su Obra* (1943)¹⁸, na tradução argentina de Lila Guerrero, expôs aos leitores do jornal *Folha da Manhã*, no dia 11 de março de 1943, uma revisão crítica intitulada “Um poeta e a Poesia”. Nessa apreciação da *Antologia* platina, Candido, a certa altura, pôs-se a problematizar a clássica contraposição entre poesia pura e poesia engajada, comparando então o esteticismo místico de Augusto Frederico Schmidt e a poesia social de Drummond:

A questão, porém, [...] consiste em se saber se a poesia é historicamente temporal ou intemporal — ou, por outras palavras, se o lirismo (última forma que nos resta e que engloba as anteriores) representa uma expansão do indivíduo ontologicamente considerado, ou uma equação do mesmo em relação aos homens do seu tempo. No primeiro caso, teremos como consequência lógica a poesia pura. No segundo, a poesia funcional. É um velho debate que não vou retomar, certo de que nada lhe acrescentaria de novo. Quero apenas, encarando-o de um ponto de vista limitado, apreciá-lo com olhos da nossa época. Lembro-me, então, do poeta Schmidt e do poeta Carlos Drummond. O primeiro, se queixando, com aquela sua abundante plangência, que já não há mais poesia, que a poesia morreu. É o poeta individualista que sente as coisas não irem indo muito bem e, para compensar, se atira a um poema épico: “O descobrimento do Brasil”. O segundo, é o poeta também individualista que, falando menos e pensando mais, sentiu mais agudamente que o seu colega de onde vem o mal — e escreveu “O Sentimento do Mundo”. Neste, encontram-se seis versos que revelam todo o drama da poesia moderna e ensinam o caminho que leva a Maiakóvski: “Estúpido, ridículo e frágil é o meu coração. — Só agora descubro — como é triste ignorar certas coisas. — (Na solidão do indivíduo — desaprendi a linguagem — com que os homens se comunicam)”. Com efeito, o leitor agora pode, graças a esta confissão-chave do poeta mineiro, compreender o significado dos poemas “coletivistas” do poeta georgiano — por mais temperamentalmente diverso que um seja do outro (Candido, 1943)

Drummond seria o poeta que seguiu “o caminho que leva a Maiakóvski”, isto é,

¹⁸ Como o leitor há de perceber, ao longo desse estudo empregarei a grafia do nome “Maiakovski”. Porém, tendo em vista que cada um dos autores citados usa grafias diferentes, mantereí a escrita original das citações. Lila Guerrero redige “Maiacovski”, Antonio Candido “Maiakóvski”, Neruda “Mayakovsky”, Elsa Triolet “Maïakovski”, etc.

seguiu o caminho de um lirismo bem compreendido no qual o poeta se faz porta-voz de uma comunidade de ouvintes com os quais partilha seu testemunho. Seria esse o significado do “coletivismo” do “poeta georgiano” e suas lições poéticas exemplarmente assimiladas pelo poeta itabirano. Segundo Candido, Schmidt e Drummond seriam poetas igualmente individualistas, porém, enquanto o primeiro costuma se evadir da responsabilidade de retratar poeticamente os males de seu tempo (males que ele “sente”), o segundo não apenas “sente mais agudamente” tais males, como também os “pensa” melhor, porque capaz de ajustar, numa “equação” poética, suas impressões individuais com as impressões comuns aos homens de seu tempo. Daí que a poesia de Drummond, tal como a de Maiakovski, seja funcional e “coletivista”, a despeito das indiscutíveis diferenças de temperamento entre o tímido e sensível poeta mineiro e o expansivo e “violento” poeta soviético. Candido, assim, deixa subentendido que Drummond seria o Maiakovski da poesia nacional.

Essa providencial comparação entre o soviético cosmopolita e “provinciano” de Itabira fora reiterada, dezanove anos depois, pelo poeta e crítico Haroldo de Campos (1962). Pondo em revista a trajetória poética de Drummond, por ocasião do lançamento de *Lição de Coisas* (1962), Campos disse: “o Drummond que emprestara a ‘gravata chamejante’ de Neruda e saudara Maiakovski, que quisera ver seu poema ‘atravessado pelo povo’, o Drummond participante de ‘Nosso Tempo’”, fora posteriormente tomado pela “nostalgia” de uma falsa “renovação”, marcada pelo “tédio alienante” e castiço da poesia de *Claro Enigma*. A proximidade com a poesia de Maiakovski é sugerida aí como o momento mais alto da poesia drummondiana, momento esse contraposto a “alienação” política dos poemas postos a lume em 1951. Esse paralelo sugerido por Campos é reforçado pelo fato de que o crítico — ao afirmar que o poeta de *A Rosa do Povo* era “capaz de aparar o élan tribunício no gume acerado da ironia e da derrisão” (1962) — estaria simplesmente parafraseando um excerto de Lila Guerrero em sua *Antologia*, quando a tradutora argentina, ao caracterizar a poética maiakovskiana, refere-se ao “rasgo tribunício de su poesia civil y del caráter teatralizable de sus poemas” (1970, p.I)¹⁹. É perceptível, de resto, como o juízo de Campos sobre a tradução de Guerrero é elogioso²⁰, logo, em certa medida, contraposto ao mau juízo de Candido.

Como sabemos, nesta passagem de “Consideração do Poema” (1945)²¹, citada por Campos, Drummond nos remete à conhecida “blusa amarela” de Maiakovski: “Que Neruda

¹⁹ A *Antologia* prefaciada e organizada por Lila Guerrero, em 1970, na verdade, é um resumo das *Obras Escogidas de Maiakovski*, em 4 volumes, publicada entre 1957 e 1959. O próprio Haroldo cita, no estudo intitulado “Maiakóvski em Português: Roteiro de uma Tradução” uma passagem na qual Guerrero se refere à “poesia tribunícia” de Maiakovski. O concretista também elogia esta edição em 4 tomos publicada pelo Editorial Platina.

²⁰ O tom de elogio se deve, certamente, ao fato de que a tradutora propôs uma aproximação entre o experimentalismo cubofuturista de Maiakovski e a espacialização inventiva do último Mallarmé.

²¹ E não foi por acaso que o poeta mineiro escolheu “Consideração do Poema” como abertura de *A Rosa do Povo*. A segunda estrofe nomeia os membros de uma irmandade cujo “fatal lado esquerdo” os torna cúmplices de um mesmo desejo utópico.

me dê sua gravata/ chamejante. Me perco em Apollinaire. Adeus, Maiakovski./ São todos meus irmãos, não são jornais”²². Trata-se aí de uma alusão ao poema intitulado “La Blusa Fatua” (na tradução de Lila Guerrero), no qual o poeta russo diz: “Yo me haré pantalones negros,/ del terciopelo de mi voz,/ y una blusa amarilla,/ de tres metros de atardecer” (Maiakovski, 1943, p.190)²³. Cito a versão de Guerrero porque, provavelmente, foi essa a tradução lida por Drummond ainda em 1943. Segundo a crítica argentina, Maiakovski passou a usar a famosa “blusa amarela” desde jovem, quando começou a peregrinar por cidades do interior da Rússia declamando poemas em fábricas, quartéis, estádios, clubes, escolas, universidades e espaços públicos de todo o país:

Metía la poesia donde era posible y obligaba a la gente a discutirla, como a uno de los problemas cadentes de la vida [...] a certa vez, a falta de corbata, Maiakovski utilizo una cinta amarilla de su hermana. El efecto fué tan extraordinário que decidió usar una blusa del color de la corbata. Muchos diran que su blusa amarilla formaba parte del método de ‘épater les bourgeois’, como el chaleco rojo de los poetas de Francia, pero Maiakovski la utilizaba sólo ante ciertos auditórios. [...] Era tan grande su deseo de hacer escuchar la poesia, de romper la indiferencia, la rigida indiferencia, que se valió de estos y otros métodos para atraer al público (Guerrero, 1943, p. 154-155)²⁴.

Essa anedota da “blusa amarela” de Maiakovski fora relatada também por Elsa Triolet, irmã de Lilya Brik, num artigo publicado em “O Jornal” (RJ) no dia 10 de junho de 1945. Segundo Triolet “o poeta era uma figura exquisita (*sic*). Pedira a sua mãe para fazer-lhe uma blusa amarela, que lhe batia pelo meio da coxa, e que ele usava sem cinto, com uma grande gravata preta” (Triolet, 1945). O gesto irreverente de Maiakovski, diz Triolet, tornou-se marcante porque desde então “a reputação” do poeta se estabeleceu: “ele a conquistara desde os tempos de blusa amarela e nunca mais a perdeu. Dez, quinze anos

²² Em maio de 1944, período crítico da Segunda Guerra Mundial, a revista *Leitura* (RJ) publicou uma nota de autoria de Pablo Neruda intitulada “Mayakovsky”. A nota foi enviada aos editores da revista brasileira desde a Cidade do México. Nela o poeta chileno se posicionava em defesa da União Soviética, sobretudo por entender que “os invasores, ao atacar a URSS, atacavam a substancia mesma dos grandes poemas [de Maiakovski]”, marcados pela “paixão e música” e pelo “frescor universal” de uma “nova e valente poesia”. Neruda, como um porta-voz de sua geração, confessa então que: “Quando éramos muito jovens ouviamos a voz de Mayakovsky com incredulidade: em meio das ordens dos sistemas poéticos que tinham colocado a poesia entre as linhas da aurora e do crepúsculo, se elevava uma voz junto aos martelos das construções, um poeta penetrava no coração do povo, extraindo-lhe as forças e a fé para sublimar seus novos cantos. A força, a ternura e a fúria fazem até hoje de Mayakovsky o mais alto exemplo poético de nossa época. [...] Ele [Mayakovsky] acompanha a pátria e o povo nessa prova [a Segunda Guerra Mundial] como os acompanhou em seu nascimento. Grande honra para um poeta, porque a fé que os seus cantos inspiraram, carrega fuzis, magnifica a voz dos grandes aviões, levanta as espáduas e acompanha os homens para a vitória”. Esse sucinto elogio da poesia e da pessoa de Maiakovski como símbolos da grandeza soviética, feito pelo poeta chileno, explica porque Drummond evoca os nomes de Neruda, Apollinaire e Maiakovski e conclui: “São todos meus irmãos, não são jornais”. Drummond, ao afirmar que tais poetas são seus “irmãos” e não meras imagens jornalísticas, não apenas tenta romper os limites da mera contemplação jornalística da luta soviética, como tenta criar uma irmandade de poetas modernistas e revolucionários.

²³ No poema “La Nube en Pantalones” a imagem da “blusa amarilla” reaparece no verso: “Si de las miradas sabes ocultar oculta el alma/ detrás de una blusa amarilla” (Maiakovski, 1943, p. 206).

²⁴ Na Antologia publicada em 1970 Lila Guerrero explica a origem do poema usando as palavras do próprio Maiakovski: “Escrito en 1913, publicado por primera vez en la revista de Futuristas Rusos en 1914. El origen de esa blusa según el propio poeta, es el siguiente: “cierta vez a falta de corbata, me puse una cinta amarilla y tuve mucho éxito. Entonces decidí hacerme una camisa del color de la corbata: el éxito fue escandaloso” (Guerrero, 1970, p. 1, edição eletrônica).

mais tarde ainda não lhe perdoavam a blusa amarela. Continuavam a sentir-se vexados, ridicularizados por ele” (Triolet, 1945).

A alusão drummondiana à camisa (ou gravata)²⁵ amarelo-chamejante do bardo soviético (ou de Neruda) evidencia, ao que tudo indica, o quanto o autor de *Claro Enigma* apreciou a tradução de Lila Guerrero²⁶. Sem dúvida, a versão espanhola da escritora argentina tornou-se referência para muitos poetas e críticos brasileiros. Sérgio Milliet nos confessa num artigo escrito em 30 de dezembro de 1945, publicado no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro e intitulado “Um Poeta da Revolução” que “a leitura dos poemas de Maiakovski em espanhol não [lhe] permit[ia] julgar a forma [poética da tradução comparada à forma do original russo]”. Não obstante, disse o crítico, “pelo estudo de Lila Guerrero” os leitores da América Latina saberiam que Maiakovski “foi um desses perigosos futuristas que deram para tudo segundo o lugar em que viveram” (Milliet, 1945).

Já o supracitado testemunho de Antonio Candido é bastante esclarecedor porque o crítico confessa que, antes da tradução argentina, tudo que ele conhecia de Maiakovski “se limitava às traduções francesas de Aragon, de sua mulher Elsa Triolet, de Armand Robin”, além de “uma ou outra inglesa, apanhada por acaso em revistas”. Cita ainda “as traduções italianas de Umberto Barbaro”, as quais conhecia indiretamente, por intermédio do amigo e crítico de cinema “Luiz Giovannini” (Candido, 1943). Assinala também que a importância da tradução de Guerrero se devia não apenas ao “interesse no assunto”, no caso, a vida e a obra do poeta soviético, mas também, à “falta de informação sobre ele”. Apesar da “notória superficialidade no tratamento das questões de poesia”, a tradução de Guerrero remediava a “escassez de material” sobre Maiakovski nas línguas ibéricas, assim como preenchia uma lacuna de “traduções de seus poemas”: “tudo que venha nos aclarar alguma coisa e, sobretudo, nos trazer alguma coisa dele, é recebido com alegria” (Candido, 1943).

Como podemos ver, os testemunhos relatam que, antes da versão em espanhol, somente um público restrito de especialistas latino-americanos tinha acesso a alguns esparsos poemas de Maiakovski. Em razão dessa dificuldade de acesso às edições estrangeiras, a obra do bardo russo, ainda que reverenciada, era pouco lida²⁷ e estudada

²⁵ Também o poeta Antonio Cicero nos explica que em “Consideração do Poema”, quando Drummond diz “Que Neruda me dê sua gravata/ chamejante. Me perco em Apollinaire. Adeus, Maiakovski”, ele está aludindo à irreverência de Maiakovski, sobretudo porque “uma gravata chamejante é o oposto de uma convenção: trata-se da convenção em chamas, e lembra a gravata amarela, usada provocativamente pelo poeta revolucionário Maiakovski” (2009). Ainda que Maiakovski não tenha se referido a uma gravata, mas a uma blusa amarela, a leitura de Cicero está corretíssima porque o verso de Drummond alude a uma “gravata chamejante”.

²⁶ Vale dizer que esta não foi a primeira evocação ao nome de Maiakovski feita por Drummond em sua obra poética. Em 1940, o poeta mineiro já havia aludido ao suicídio do vate soviético no poema “Ode no Cinquentenário do Poeta Brasileiro”, do livro *Sentimento do Mundo*: “Efetivamente o poeta Rimbaud fartou-se de escrever,/ o poeta Maiakovski suicidou-se,/ o poeta Schmidt abastece de água o Distrito Federal...” (Andrade, 2002, p.79).

²⁷ Numa carta enviada pelo poeta gaúcho Camilo Rocha a Drummond, o emissor se queixa da “dificuldade em encontrar livros de Maiakovski” e pede ao amigo mineiro que lhe remeta algum livro do poeta soviético, caso disponha. Presumia Rocha, portanto, que Drummond dispusesse de alguma tradução do poeta futurista soviético (Andrade; Rocha, 1998, p. 346).

entre os intelectuais brasileiros. Ao grande público restavam apenas os breves e pioneiros artigos de jornal publicados ao longo das décadas de 1930 e 1940²⁸. O intuito desses textos era tão somente apresentar, de modo ligeiro e superficial, a obra e a biografia do autor, tal como foi o caso de um instigante texto de Astrojildo Pereira, publicado no *Diário de Notícias* do dia 21 de janeiro de 1940 e intitulado “Nota Sobre a Poesia Moderna”. Nesse artigo, um dos primeiros a apresentar a poética de Maiakovski no Brasil, Astrojildo comparou a poesia do bardo bolchevique à poesia de Hesíodo, “o velho ‘chantre’ de Ascra”:

Maiakovski, que é de certo modo o Hesíodo da poesia modernista, estabelecia como condição primeira para realização do seu trabalho poético a existência na sociedade de problemas cuja solução só pudesse ser imaginada por meio de fórmulas poéticas. Foi este, com todo o rigor, o caso da “Theogonia”. Não há dúvida que semelhante regra pode ser aplicada a todos os tempos e não apenas à época de Hesíodo e à época atual. Mas entre o momento de elaboração da “Theogonia” e o momento em que vivemos existe uma determinada identidade poética de condições, que é justamente o que eu desejaria acentuar nesta nota. [...] O que eu quero dizer é que o momento em que viveu Hesíodo marcou um ponto de partida, e que o momento presente me parece marcar outro ponto de partida. Ouso pensar, com efeito, que estamos vivendo um momento inicial de toda uma era humana, a era propriamente de libertação definitiva do homem. A poesia modernista, a meu ver, nos oferece a prova mais cabal deste acontecimento, e se não fora assim ela não teria nenhum sentido. [...] Maiakovski uma vez se definiu a si próprio dizendo: “eu sou uma nuvem de calças”. Há neste aparente “boutade” uma prodigiosa definição de todos os poetas. Como as nuvens, também eles se formam por saturação — pela saturação de tudo quanto existe de essencial no mundo. Saturação que eleva ao mais alto grau a sua capacidade de superar o passado e de antecipar o porvir, ou seja, a capacidade de impregnar a obra poética daquela “virtude de transcendência”, a que se refere Jean Casson e sem a qual nenhuma obra de arte logra subsistir. [...] Entramos na era da libertação final da humanidade (Pereira, 1940).

Essa tese de Astrojildo, segundo a qual Maiakovski seria o Hesíodo da poesia moderna, o fundador de uma nova era humana marcada pela “libertação definitiva do homem”, como podemos ver, é a reiteração de uma das teses do livro *Como Fazer Versos* (1926), no qual Maiakovski nos ensina que, dentre “los elementos necesarios para comenzar el trabajo poético” está “la existencia de tareas determinadas en la sociedad cuya solución es posible sólo en la obra poética” (Maiakovski, 1943, p. 75; p. 394). É provável que Astrojildo tenha lido esse opúsculo em russo ou francês, tendo em vista que seu artigo foi publicado três anos antes da *Antologia* de Guerrero.

Esse inventário de evidências acerca da recepção lenta e tardia da obra de Maiakovski no Brasil, contudo, não nos dá testemunho sobre o possível contato de Drummond com a poesia do bardo soviético nessa época. Desde agosto de 1939 já se sabia, nos círculos literários do país, da tradução de Elsa Triolet intitulada *Maiakovski, Poète*

²⁸ Ver Aseyev (1945), Catanian (1946) e Triolet (1945).

Russe – Souvenirs. A notícia da publicação dessa versão francesa saiu em *O Jornal* (RJ) no dia 13 de agosto desse ano (Nas Livrarias Parisienses, 1939), o que evidencia a disponibilidade da brochura nas principais livrarias do Rio de Janeiro. Sabia-se, à época, que, por motivos políticos, as autoridades francesas destruíram os exemplares da tradução de Triolet nos últimos anos da Segunda Guerra Mundial (Marques, 1948). Mas o livro certamente já estava em circulação no Rio e em São Paulo, ainda que poucos fossem os exemplares disponíveis²⁹. Não sabemos se Drummond teve acesso a um deles, mas a possibilidade existe. Também a tradução francesa de Emmanuel Rais e Jacques Robert, prefaciada por Stanilas Fumet e intitulada *Anthologie de la Poésie Russe du XVIIème siècle à nos Jours* (1947, p.311-314), pode ter passado pelas mãos do poeta mineiro, ao que indicam algumas evidências intertextuais. Por fim, a versão de Armand Robin (1949), *La Nue impantalonnée*, inclusa na coletânea *Quatre Poètes Russes* e apontada por Candido em seu artigo, seria outra hipótese de leitura, ainda que sem evidências.

A única confissão de Drummond sobre como se deu seu contato com a poesia de Maiakovski estaria numa carta enviada a Fernando Sabino logo após a publicação da *Antologia* de Lila Guerrero, em 1943. Nesta missiva, garimpada pelo crítico Marcelo Bortoloti (2020), Drummond enfatiza que, “Quanto ao Maiakovski, concordo com você: ele é o tal. Quando a gente lê um sujeito desses fica-se perguntando onde estão os poetas do Brasil! Parece que não estão em parte alguma. Tive a mesma sensação lendo uma antologia de poetas latino-americanos” (Drummond, 1943, *apud* Bortoloti, 2020). Sabino e Drummond concordavam que Maiakovski “era o tal” porque, certamente, ambos haviam acabado de ler a tradução platina recém-lançada. A fascinação de Drummond com o “poeta da Revolução” — expressão usada pelo próprio *gauche* nesta missiva endereçada a Sabino — era, portanto, a fascinação comum a muitos literatos latino-americanos. O próprio Boris Schnaiderman ajuizou, anos depois, que:

O livro de Lila Guerrero, *Antologia de Maiacovski* (1943), teve grande repercussão na América Latina, inclusive no Brasil, exercendo então duplo efeito: conseguiu transmitir a muitos o entusiasmo e carinho que dedicava a Maiakovski, mas, por outro lado, contribuiu para que parte do público se afastasse do poeta, que aparecia retórico e bombástico, sem o alto acabamento poético do original.” (Schnaiderman, 1971, p.67)

É provável, portanto, que Drummond tenha estudado com minúcia a poética de Maiakovski, pela primeira vez, por intermédio da tradução feita pela escritora argentina. Antes disso, o *gauche* lera apenas alguns artigos e poemas esparsos, porém, sem criar qualquer intimidade com a poesia, a poética e a biografia do bardo da Geórgia. Tal

²⁹ A versão ampliada dessa edição de Triolet (1939) veio a lume em 1957, desta feita com o título *Maïkovski. Vers et Proses de 1913 à 1930. Traduits du russe et présentés par Elsa Triolet et précédés de ses souvenirs sur Maïkovski*. Essa edição consta de 515 páginas e encontra-se disponível no portal archive.org. A versão de 1939 tem apenas 136 páginas.

intimidade se tornaria expressa não apenas n'A *Rosa do Povo*, mas também num enigmático e insólito poema, "Contemplação no Banco", publicado em dezembro de 1949 e depois encetado em *Claro Enigma*. O texto nos remete à contemplação da imagem de um novo homem, erigido na imaginação poética de Drummond. Veremos aqui que esta criatura "incorpórea" seria um híbrido genético-moral, resultado da alquimia dialética entre o homem produzido pela "Biologia proletária" de Trofim D. Lysenko (1898-1976) e o eu-oceânico da poética de Maiakovski. Seria esse o homem cuja vastidão continental se espalharia "sobre o mar oceano", "abrangendo a terra" (Drummond, 1949).

2 Drummond, leitor de Maiakovski

Essa breve digressão histórica deixa evidente que, de algum modo, Drummond bebeu na fonte poética de Maiakovski. Como essa "influência" se manifestou na poesia drummondiana é uma matéria ainda inexplorada. Neste artigo, examinaremos primordialmente como a imagem de Maiakovski é debuxada pelo poeta em "Contemplação no Banco". Desde a primeira publicação, o texto tem sido acuradamente analisado pela fortuna crítica drummondiana. Em geral, esse cânone hermenêutico do poema (Merquior, 1976, p. 193; Bylaardt, 2000; Camilo, 2005, p. 215-225) o compreende como uma peça utópica e visionária insulada entre os poemas herméticos e classicizantes de *Claro Enigma*. Até certo ponto, o poema contradiz a poética neoclássica e "despolitizada" do livro, porque se assemelha, em tom e conteúdo, aos versos engajados de *A Rosa do Povo*.

De todo modo, a poesia social drummondiana dos anos 1940 resguarda em seu bojo uma série de elementos da poesia revolucionária de Maiakovski. Tais elementos foram todos didaticamente expostos por Lila Guerreiro em seu longo estudo introdutório e biográfico (1943, p. 1-184), assim como na tradução de "Cómo se Hacen Los Versos" (Maiakovski, 1943, p.387-419), opúsculo que encerra a *Antologia* do Editorial Claridad. São exemplos dessa exposição didática: o postulado da poesia como produção e acontecimento (Guerrero, 1943, p.72-73; 81-83), o imperativo poético do "encargo social" do poeta (Guerrero, 1943, p.76; 394), o dever do artista em retratar "o hoje" de tal modo que seu "pulso" bata em uníssono com as demandas de sua época (Guerrero, 1943, p.90), a precedência da ação política sobre a contemplação poética (ou a precedência do objetivo da escrita poética sobre a forma poética propriamente dita) (Guerrero, 1943, p.87-88), o imperativo poético que funde o individualismo do gênero lírico com o coletivismo do gênero épico (e com a entonação hínica) (Guerrero, 1943, p.113-120)³⁰, o uso da "pausa" ou

³⁰ Essa fusão, como explica Guerrero, atende à "concepción filosófica marxista" que "proyecta la armonía de los intereses del individuo con los intereses de la sociedad" (Guerrero, 1943, p. 114). É particularmente importante para a poesia moderna porque "el conflicto que se decide en Stalingrado es un dilema histórico de la humanidad. Se decide la victoria del hombre, de su libertad sin la ayuda de dioses, sino por sus propios medios [...] la epopeya contemporánea es la más grandiosa de las habidas hasta hoy" (GUERRERO, 1943, p. 114). Neste sentido é que "Maiakovski es un poeta lírico y épico, a un mismo tiempo", aquele que transforma

“interrupção” (Sterzi, 2002) como parte do ritmo dos poemas e como recurso poético para produzir certos efeitos (Guerrero, 1943, p.83-84), a rejeição da imagem niilista e negativista do homem em favor da projeção de uma imagem estético-política “positiva, afirmativa, construtiva” (Guerrero, 1943, p.80), a autocompreensão do poeta como porta-voz (voluntário ou não) de sua classe social, o imperativo do poeta como agente vanguardista do futuro (o qual ele tem a responsabilidade de ajudar a construir), o elogio do homem como demiurgo e dominador do mundo e o elogio do poeta como profeta da revolução (Guerrero, 1943, p.86).

Ao que tudo indica, Drummond não apenas concordava integralmente com tais imperativos, como os pôs em prática em sua poesia social, como sugeriu Candido. Resumidamente, estes postulados compõem os “encargos sociais” do ofício do poeta. Uma vez que há determinadas tarefas na sociedade “cuya solución es posible sólo en la obra poética” (Maicovski, 1943, p.75; 394), o compromisso social do poeta torna-se irrenunciável. Assim, por encargo social entende-se o imperativo político-poético que posiciona os poetas como “intérpretes de una clase determinada, de un grupo humano, de una capa social establecida. En toda época hay corrientes progressistas y retrógradas. En toda época hay hombres que defienden el futuro o el pasado” (Guerrero, 1943, p.76). Todos os autores, “consciente o inconscientemente”, executam o encargo social: “Todos los escritores reflejaron siempre las emociones, las ideas o los intereses de una clase o un grupo determinado. Es por ello que es imposible analizar el arte por encima de las clases, o el arte fuera de la sociedad” (Guerrero, 1943, p.76). Por isso, também, Maiakovski enfatiza como segundo elemento necessário para criação poética “el conocimiento, o mejor dicho la percepción de los deseos de vuestra clase (o grupo social que el poeta representa)” (MAICOVSKI, 1943, p.394). Segundo o vate da Geórgia, para cumprir o encargo social, “el poeta debe estar en el centro de los acontecimientos”, portanto, reafirma Guerrero, deve “estar en la vanguardia de su clase” e “hay que luchar junto con su clase en todos sus frentes de combate”. Desses imperativos político-poéticos podemos ouvir o eco de “Preso à minha classe e a algumas roupas, / vou de branco pela rua cinzenta” (Drummond, 2002, p 118)...

Esse breve resumo da exposição feita por Guerrero em sua *Antologia* nos faz repensar os elementos negativos apontados por Candido em sua recensão crítica. A acusação de “superficialidade” no tratamento da poética de Maiakovski não parece ser justa, a despeito do caráter hagiográfico da biografia narrada pela escritora. O texto de Guerrero estava em sintonia com as esperanças utópicas dos poetas comunistas latino-

“su amor y su dolor en un símbolo de la capacidad amorosa del hombre en general” (Guerrero, 1943, p. 115). A poesia épico-lírica ensina aos poetas revolucionários como não ceder ao “lirismo de rodillas”, mas um lirismo “de pie, sublevado y rebelde” (Guerrero, 1943, p. 116). Esse é o lirismo do “realismo socialista”, que é, sobretudo, “la expresión de una revolución de la lírica” (Guerrero, 1943, p. 119).

americanos, como Drummond e Neruda, ambos expectadores distantes dos desdobramentos da Grande Guerra, além de “torcedores” da vitória soviética. É verdade que, ao contrário de Maiakovski, Drummond jamais negou radicalmente a tradição poética e as regras ortodoxas de versificação (Maiakovski, 1943, p.390), porém, em todo o resto, o poeta de Itabira parece ter seguido à risca os preceitos do vate soviético. E Lila Guerrero, ao traduzir o opúsculo *Cómo se Hacen los Versos*, no desfecho de sua *Antologia* (1943, p.387-419), parece ter sido, para o poeta mineiro e para outros escritores brasileiros, como Sabino, uma espécie de preceptora espiritual maiakovskiana. Ao que tudo indica, o espírito da poesia social de *A Rosa do Povo* muito deve à pioneira exposição de Guerrero.

Uma vez apontados os aspectos da poética revolucionária de Maiakovski — tão caros à poesia social de Drummond —, resta-nos apenas uma difícil questão: que imagens e versos da poesia do bardo soviético, analisada e traduzida por Lila Guerrero, foram reutilizados por Drummond em “Contemplação no Banco”? A escolha desse poema não é casual. Trata-se de uma composição na qual o poeta desencantado do pós-Guerra reencontra a utopia socialista por influência de uma controvérsia sobre genética que contrapunha a “Biologia soviética” à “Biologia mendeliana”. Nosso propósito é apontar aqui alguns indícios intertextuais que evidenciam como Drummond mobilizou a imagem monumental de Maiakovski para, com Lysenko e contra Lysenko, redesenhar a “efígie” do novo homem soviético. Rejeitando o projeto naturalista do agrobiólogo de Stálin, Drummond concebeu o novo homem como um colosso ético, dando ao Golem genético de Lysenko um lugar secundário na transformação ulterior da humanidade.

3 Paralelos Intertextuais

Se observarmos bem, veremos que cada estrofe da primeira parte do poema (I) descreve uma “visão” específica. Numerando-as de 1 a 7 vemos que o poeta contempla ou descreve: (1) seu próprio estado de ânimo representado pela imagem do “coração pulverizado” que deixa no ar uma “angústia espiralante”; (2) o chão “malaxado”, desumano, “embebido de segredos” a partir do qual se elaborará a “flor calcária, sanguínea”; (3) a flor mentada que superará os males do “rio presente” ao construir um “arco-íris” de “bruma”; (4) os “nossos donos temporais” — os governantes — que “devassam” os sonhos utópicos que guardamos em segredo; (5) o próprio eu-lírico que diz cantar a flor por não saber cantar “a guerra, o amor cruel e os ódios organizados”; (6) a flor como escultura de ar abstrata modelada pelas mãos do poeta, (7) a superioridade ética do novo homem (capaz de compreender a existência e as angústias do poeta melhor do que o próprio poeta, porque compreende com “todo o corpo”).

Essas sete estrofes podem assim ser resumidas: o poeta, sentado num assento

público, angustiado, pensa nas misérias do mundo presente e imagina um mundo futuro, utópica e intelectivamente moldado, povoado por um novo homem, eticamente superior. Esse desejo por um mundo mais justo e solidário está secretamente guardado no coração destroçado de todos os homens, ainda que os governantes queiram devassar tal desejo, “embebido de fluídas substâncias”. O poeta revela então que “passará a vida” cantando essa utopia, porque não sabe cantar outro tema. Na parte II do poema, Drummond descreve a origem desse novo homem, arquétipo da humanidade futura e tantas vezes cantado pelas “roucas onomatopeias”, provavelmente, as “onomatopeias” dos poetas socialistas, como Maiakovski³¹. Na terceira parte (III), o bardo contempla esse novo homem e o descreve como uma imagem incorpórea e imprecisa que “abrange a terra”.

Dada essa descrição resumida e parafraseada do conteúdo do poema, podemos agora apontar algumas das prováveis evidências, ainda que não definitivas, dos paralelos intertextuais entre “Contemplação no Banco” e as imagens e metáforas extraídas da *Antologia de Maiakovski* compilada por Guerrero.

Possíveis paralelos entre “Contemplação no banco” e a *Antologia de Maiakovski*, de Lila Guerreiro (1943)

	<i>Antologia de Maiakovski. Su Vida y su Obra</i> (tradução, seleção, biografia e estudo introdutório de Lila Guerreiro, 1943)	Drummond – “Contemplação no Banco”
1.	“el corazón destrozado por las pequeñeces” (Maiakovski, 1970, p.I) “le lot des mesquineries qui déchiraient nos cœurs.” (“Requête, Maïakovski, 1947, p.311) “con mi corazón hecho girones sangrentos” (“La Nube em Pantalones”, Maiakovski, 1943, p.197).	“O coração pulverizado range”. Drummond verteu “déchiraient”, “girones” (ou “destrozado”) por “pulverizado” para descrever o coração do poeta ante os males do mundo presente, pequeno-burguês, cotidiano.
2.	“Con sangre de mi corazón se marcará el camino/ como con flores de fuego arrojadas al polvo.” (“La Nube em Pantalones”, MAIAKOVSKI, 1943, p.212). “se cubrirá el camino con millones de gotas de sangre” (“La Nube em Pantalones”, Maiakovski, 1943, p.212).	O coração de Drummond “não deixa marca na alameda”. O coração de Maiakovski “marcará o caminho” com “milhões de gotas de sangue”. Uma vez que o coração drummondiano apenas contempla passivamente a marcha revolucionária (por mediação dos jornais), sua observação distante “não deixa marca na alameda”, mas apenas uma “estampa vaga no ar” e uma “angústia espiralante” em volta do poeta. Também a flor contemplada pelo poeta aparece no poema de Maiakovski como “flores de fogo”, numa alusão a ação revolucionária.

³¹ Como já dissemos, as “roucas onomatopeias” de Drummond aludem, certamente, às onomatopeias de Maiakovski, mestre da fusão entre som e sentido, “pois a nova poesia alça a palavra ao status de material, de cimento poético. E o som é também instrumento de manutenção do ritmo, alicerce de sua poesia” (Mei, 2019, p.51). O uso das onomatopeias para cantar a “flor” da revolução é uma tônica da poética cubofuturista de Maiakovski. Trata-se, em última instância, da exploração da sonoridade das palavras para convocação dos homens em torno da utopia revolucionária.

3.	“Hoy, sentado estoy, y tengo el corazón aprisionado” (“¡A LILITA!”, 1943, p. 194).	Drummond intitulou o poema “Contemplação no Banco” para enfatizar o caráter contemplativo de sua introspecção. Tal contemplação se dá pelos jornais, não se transforma em ação política, práxis revolucionária. Assim, o poeta descreve a si próprio sentado num assento público à margem de uma alameda. Também descreve sua própria angústia com a imagem do coração “nervoso”, “tímido” e “retardado” para designar o aprisionamento do poeta aos vícios da vida pequeno-burguesa que tanto o incomodam.
4.	“Tal vez,/ quizá,/ alguna vez,/ por el camino de una alameda del zoológico,/ entrará también ella” (MAIAKOVSKI, “Amor”, 1970, p.1). “Yo, / tal vez, / soy el último poeta. [...] entre alamedas de piedra,/ el rostro sombreado del aburrimiento ahorcado” (“Prólogo” da peça teatral intitulada “Yo”, MAIAKOVSKI, 1943, p.97).	O coração de Drummond “não deixa marca na alameda”. A alameda é o caminho pelo qual virá o amor universal, símbolo da humanidade fraterna depois da Revolução Socialista.
5.	“Temo que las procesiones, el mausoleo,/ y los homenajes, reemplacen la sencillez de Lenin,/ Tiemblo por él,/ como por mis propias pupilas,/ para que no profanen su belleza,/ con estampas de confitería” (“Vladimir Illich Uliánov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”. Maiakovski, 1943, p.317).	A “estampa vaga” que está no coração do poeta e se imprime “no ar”, provavelmente, é uma alusão à imagem de Lênin desenhada por Maiakovski no panegírico poético dedicado ao líder da Revolução de Outubro por ocasião de seu falecimento, em janeiro de 1924.
6.	“Eso de echar la angustia,/ por los bulevares,/ no es para nosotros” (“Verlaine y Cezanne”, MAIAKOVSKI, 1943, p.261-262). “Tiempo,/ es porque de una angustia/cortante,/ ha devenido un dolor claro y conciente.” (“Vladimir Illich Uliánov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, MAIAKOVSKI, 1943, p.316).	Lila Guerrero explica que o conceito de “angustia” na poética de Maiakovski diz respeito à “la angustia creada por el capitalismo” [...] “la angustia es una de las llagas de un régimen con muy poca ternura. Negar la existencia de la angustia en el hombre del mundo capitalista es idealizar la sociedad actual. Si la personalidad humana no sufriera en este régimen, no necesitaríamos cambiarlo” (1943, p.89). Portanto, a angústia pode ser expressão de um estado coletivo, convertendo-se, assim, numa “emoción social del hombre — emoción que puede ser de lirismo y epopeya a un mismo tiempo — diremos que se puede educar la sensibilidad”. É preciso, pois, cantar esta angústia do capitalismo opressor, porém, sem “dar un salto en el vacío”, isto é, sem se deixar cair na prática e no discurso niilista. Drummond nos diz que o “coração pulverizado” deixa [...] “uma angústia em mim, espiralante”. A angústia a que se refere o poeta, talvez, seja a angústia descrita por Lila Guerrero como marca da poética individual-coletiva de Maiakovski. Angústia causada pela vida rotineira pequeno-burguesa e pela opressão capitalista.

7.	“El humo de tabaco consumia el aire” (Maiacovski, “¡A LILITA!”, 1943, p.194).	“deixa uma estampa vaga no ar, e uma angústia/ espiralante” em seu entorno”. Essa imagem de uma “angústia espiralante” em forma de fumaça está em paralelo com o verso do poema “¡A LILITA!”. Como Drummond não fumava, redesenhou o fumo do cigarro de Maiakovski numa “angústia espiralante”. Lembremo-nos do poema “Direito de Fumar”, de <i>Boitempo</i>: “O pensamento de cigarro vem, ondulante, frequentar-me, eu que não fumo” (Andrade, 2002, p.1115).
8.	“Tal vez, quizá, alguna vez/ entrará por el camino de una alameda del zoológico” (Maiacovski, 1970, p.I).	Drummond refaz o tom de incerteza do poema de Maiakovski ao dizer “Tantos pisam este chão que ele talvez/ um dia se humanize”. O tom de dúvida é reiterado logo em seguida: “quem sabe a flor que aí se elabora”; “ele talvez compreenda com todo o corpo”.
9.	“Caminada por millones de pies” (“Paris 1923. Conversando com la Torre de Eiffel”, MAIACOVSKI, 1943, p. 259). “Caminada por millones de pies,/ gastada por miles de yantas” (“Paris 1923 – Conversando con la Torre de Eifel”, p.259). “Por el mundo tronaremos el nuevo mito,/ y pisaremos la tapia del tempo.” (“150.000.000 Poema – Fragmentos”, MAIACOVSKI, p.303). “Nas calçadas pisadas/ de minha alma/ passadas de loucos estalam/ calcâneos de frases ásperas”. (“Eu”, 1982)	“Tantos pisam este chão que ele talvez um dia se humanize”. “quem sabe a flor que aí se elabora, calcária, sangüínea?” Drummond redesenha a imagem das calçadas pisadas de Maiakovski.
10.	“Florece,/ tierra,/ en la cosecha y la siembra./ ¡Esta es, la revolución, la más sangrienta de las Iliadas!/¡Y los años de hambre de su Odisea! (“150.000.000 Poema – Fragmentos”, Maiacovski, p.306).	As imagens da flor e do florescer de uma nova era aparecem no poema de Drummond: “quem sabe a flor que aí se elabora, calcária, sangüínea ? / [...] não é longo mentar uma flor”. Esta é a flor da revolução socialista, “a mais sangrenta das Iliadas”.

11.	“Pues nosotros,/ no sólo debemos construir de nuevo,/ imaginar, inventar,/ sino ponerle dinamita a lo viejo” (“150.000.000 Poema – Fragmentos”, Maiacovski, p.301). “Levantaremos a Rusia,/ hasta el paraíso,/ por el arco iris del ocaso” (“150.000.000 Poema – Fragmentos”, Maiacovski, p.299). “Por el mundo tronaremos el nuevo mito,/ y pisaremos la tapia del tempo./ Millares de arco-iris” (“150.000.000 Poema – Fragmentos”, Maiacovski, p.303).	“não é longo mentar uma flor, e permitido correr por cima do estreito rio presente, construir de bruma nosso arco-íris”. Drummond extrai do poema “150.000.000” a convicção de que é preciso “construir”, “imaginar” e “inventar” um novo homem e um novo mundo. O ocaso do velho mundo burguês e o posterior nascimento de uma nova sociedade é sugestionado no símbolo do “arco-íris do ocaso”. Assim como o arco-íris judaico-cristão representa o pacto de Deus com os homens, o arco-íris maiakovskiano representa o pacto dos homens com a revolução socialista e seu futuro. Seria um pacto do homem com a humanidade altruísta erigida pela ética universal da classe proletária. Ademais, Drummond, seguindo Maiakovski, situa a poesia como lugar soberano da utopia, ou seja, ele entende que a utopia deve começar ali, nas flores-poemas, primeiro lugar da materialização utópica. Para Maiakovski, “a revolução começa pela poesia”, e a “flor” seria uma metáfora da beleza da utopia (mentada pelo poeta e pela classe proletária consciente). A utopia é uma expressão da beleza política assim como a poesia é a expressão máxima da beleza do discurso. Por isso, para Maiakovski, a poesia é um instrumento de convocação dos homens (Mei, 2019, p. 51) para a ação revolucionária.
12.	Pero nosotros, /abrimos de Marx,/ cada volumen,/ como en nuestras casas,/ se abren las ventanas,/ y sin leerlos,/ sabíamos a dónde ir,/ y en qué frente combatir./ La dialéctica,/ nosotros,/ no la estudiábamos por Hegel”. (“A Plena Voz. Introduccion al Poema”, Maiacovski, 1943, p. 292). A dialética deve ser um dos princípios norteadores da poesia socialista, enfatiza Maiakovski.	“Ele é seu próprio irmão, no dia vasto, na vasta integração das formas puras, sublime arrolamento de contrários enlaçados por fim.” “Contemplação no Banco” é dividido em três partes, ao que tudo indica, para assinalar as três etapas da transformação dialética do velho homem no novo homem socialista. Por isso Drummond diz: “Ele é seu próprio irmão, no dia vasto,/ na vasta integração das formas puras,/ sublime arrolamento de contrários enlaçados por fim”. Se o homem de Lysenko será a negação genética do homem adâmico-mendeliano, Lênin e Maiakovski serão a negação da negação, realização ulterior da transformação da quantidade em qualidade, superação do reino da necessidade pelo reino da liberdade. A harmonia dos contrários moldará o novo homem.

13.	“Ese día,/ entrará en los siglos,/ como recuerdo de las angustias del pasado”. “Si se anda mal nuestro reloj,/ si el calendario,/ no alcanza a medir una vida,/ nosotros decimos, — «época»,/ nosotros decimos, «era». (“Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943, p.317).	“O dia vasto” é o dia do “século XXX” em que triunfará o amor universal encarnado no novo homem socialista e lisenkoísta. O “dia vasto” será uma nova “era”. Por isso, ao retratar o homem de Lysenko, Drummond diz: “Ele é seu próprio irmão, no dia vasto,/ na vasta integração das formas puras,/ sublime arrolamento de contrários/enlaçados por fim”.
14.	“Hoy,/ enterramos, al más terrenal,/ de todos los hombres que pasaron por la tierra./ Terrenal, — [...] El abrazó toda la tierra” (“Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943, p.319). “ampliando el horizonte,/ se propaga, su idea por el mundo./ Un pensamiento común,/ unifica a todos vibrando”. (“Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943, p.333).	“Dissolvendo a cortina de palavras, tua forma abrange a terra e se desata à maneira do frio, da chuva, do calor e das lágrimas”. Essa é a imagem de Lênin conforme a desenhou Maiakovski que, como já explicamos, via a si mesmo e a sua própria poesia como uma força da natureza que se propaga pelo mundo como um tsunami ou furacão. Guerrero se refere à projeção cósmica da poesia de Maiakovski, traduzida em dezenas de idiomas e espalhada por todo o mundo. E cita os versos: “Mi verso llegará/ a través de las cumbres de los siglos/ por encima de cabezas, poetas y gobiernos” (Maicovski, 1943, p.130). O poeta soviético é o arquétipo do “proletário voador” que se adianta ao seu próprio tempo para cantar o futuro (Guerrero, 1943, p.130). Trata-se, portanto, de uma poesia que combinava a imagem urbana com a imagem cósmica (Guerrero, 1943, p.132). É essa combinação cósmico-urbana que orienta Drummond na feitura de “Contemplação no Banco” e d’A <i>Rosa do Povo</i>.

15.	Num tópico intitulado “La literatura no es un espejo de la lucha histórica. Es un arma útil en la lucha” (Guerrero, 1943, p.86), Lila Guerrero define a poética de Maiakovski, depois da Revolução de Outubro, citando o próprio poeta que diz: “es hora, camaradas, de cambiar vuestra actitud meramente estética en una actitud social y política. Es hora de transformar esa literatura de ejercicios geométricos, en un arma de nuestras pequeñas y enormes tareas. [...] Nosotros afirmamos que la literatura no es un espejo que refleja la lucha histórica, sino un arma de esta lucha” (Guerrero, 1943, p.87). Estes princípios da criação poética, endereçados aos poetas socialistas, filiados e simpatizantes do Partido mundo afora, foram reafirmados por Drummond ao se lamentar dizendo que seus versos eram apenas “literários”, quando o poeta mineiro desejava que fossem “versos novos” e “desorbitados”, isto é, “armas de luta”. A “quimera” é a imagem de Lênin, aquele cujo exemplo “abrazó toda la tierra”. Sobre Lênin disse Maiakovski: “este hombre es el mas humano de los hombres” (Maiakovski, 1943, p.320). Por isso Drummond espera que o “chão” desse mundo pequeno-burguês “um dia se humanize”. Lênin é seu paradigma de humanidade: “El era un hombre, — hasta el extremo humano” (“Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiakovski, 1943, p.329).	“Triste é não ter um verso maior que os literários,/ é não compor um verso novo, desorbitado,/ para envolver tua efigie lunar, ó quimera”. O caráter “desorbitado” do verso é uma negação da poesia como “exercício geométrico” e “formalismo puro”. Esta negação obedece a um imperativo da poética de Maiakovski.
16.	¿Por qué le prodigan tanto honor?/ Palabra por palabra,/ trato de arrancarlas de la memoria./ ¡Qué pobre es el taller de las palabras! ¿Dónde sacar aquella, que merezca un lugar en este poema?” (“Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiakovski, 1943, p.317). “Se enfermarán las palabras,/ poco se puede hacer por ellas/ ¿Pero acaso, / a Lenin se lo puede medir con esta medida? Con los ojos,/ todos veían, — / y cada uno, — / que él, era la nueva era” (“Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiakovski, 1943, p.318).	“Triste é não ter um verso maior que os literários,/ é não compor um verso novo, desorbitado,/ para envolver tua efigie lunar, ó quimera.” Maiakovski procura em seu ateliê poético as palavras que “merecem um lugar” no poema-panegírico dedicado a Lênin. A grandeza política, moral e histórica de Lênin é maior do que as palavras utilizadas para descrevê-lo. Não há poesia, nem palavra, que possa ter dignidade mais alta que o líder da Revolução de Outubro. A figura de Lênin demanda dos poetas um “verso novo”, “desorbitado”, “maior que os literários”. Como dissemos, o caráter “desorbitado” do “verso novo” é uma alusão à poesia experimental e cubofuturista de Maiakovski; trata-se de uma poesia que nega a versificação tradicional, o purismo da poesia simbolista, “o formalismo puro” (GUERRERO, 1943, p.71) e a ideia de poesia como “exercício geométrico”. Por isso, diz Guerrero, Maiakovski “dió pasaporte poético a una serie de expresiones y palabras que antes no tenían derechos ciudadanos en la poesia” (Guerrero, 1943, p.86).

17.	“Las lágrimas no las podía retener” (Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943, p. 326). “Vasos de lágrimas derramarón en los bancos” (Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943, p. 327). “y hasta las lágrimas de los ojos,/ me parecen comunes” (Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943, p.331). Maiakovski descreve o luto da União Soviética, após a morte de Lênin, como um mar de lágrimas inundado pelos 150 milhões de cidadãos da república socialista em prantos. Termos como “lágrima” e “pranto” (“charcos de llanto”, “Corrió el llanto por las filas bolcheviques”) são repetidos dezenas de vezes.	“tua forma abrange a terra e se desata à maneira do frio, da chuva, do calor e das lágrimas”. As lágrimas do pranto são descritas como equivalentes às forças da natureza, como é comum na poesia de Maiakovski.
18.	“les gritaré, desde nuestra tierra pobre” (“Macanudo! (1) Poema a Octubre (1917-1927) (Fragmentos)”, Maiacovski, 1943, p.352).	“ó quimera/ que sobes do chão batido e da relva pobre.”
19.	“Nadie es el autor,/ de este poema mío./ Sólo tiene una intención, —/ brillar en un mañana auténtico”. (“150.000.000 Poema - Fragmentos, Maiacovski, 1943, p.303.) “y llenando ampliamente los pulmones,/ avanzaron sacudidos los ventos/ tempestuosos de Rusia” (“150.000.000 Poema - Fragmentos, Maiacovski, 1943, p.298). “¡Tiempo,/ echa de nuevo al viento,/ las consignas de Lenin!” (Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943, p.316). “Soplaban, como siempre,/ los vientos de Octubre,/ como soplan,/ durante el capitalismo.” (Vladimir Illich Ulianov (Lenin). <i>Fragmentos del poema</i>”, Maiacovski, 1943).	“o claro estoque de manhãs que cada um traz no sangue, no vento”. O estoque de manhãs que cada um traz consigo alude à esperança de um novo mundo, “sacudido pelos ventos tempestuosos da Rússia”, os “ventos de outubro”.

Como podemos perceber, das 19 evidências intertextuais apontadas aí, as 12 iniciais estabelecem paralelos relativos à primeira parte do poema (I); apenas duas linhas da tabela (13 e 14) tratam da segunda parte da composição (II), tendo em vista que este fragmento é, provavelmente, todo dedicada ao homem de Lysenko, concebido por Drummond como etapa intermediária da supressão dialética que conduzirá à formação do novo homem³²; 6 indícios de intertextualidade foram detectados terceira parte (III), todos eles sugestões que nos remetem às imagens de Lênin e Maiakovski como arquétipos político-morais do novo homem. Portanto, as referências à poesia do vate soviético estão concentradas na primeira e terceira parte da composição.

Na primeira estrofe, como dissemos, o eu-lírico descreve seu próprio estado de ânimo. “O coração pulverizado” está “sob o peso” do mundo presente (“nervoso”,

³² Essa interpretação, um tanto heterodoxa, pode ser depreendida da supracitada entrevista concedida por Drummond ao escritor Otto Lara Resende (“É um Homem Esquisito — Carlos Drummond de Andrade num instante de pessimismo”).

“retardado”, “tímido”). Por suportar tal peso, esse coração “range”. O mundo é “retardado”, portanto lento, por ser refratário às mudanças da nova era socialista advir, mas também porque está marcado pelos males pequeno-burgueses do cotidiano. Leticia Mei (2019, p.92) nos explica que, para Maiakovski, o amor burguês (cotidiano, doméstico e confortável) seria a negação antitética do amor universal da revolução socialista. O poeta soviético entendia que as imposições pequeno-burguesas da inerte vida cotidiana (cristã, capitalista, familiar, matrimonial, filisteísta, acomodada e rotineira) estariam em oposição inconciliável com a utopia do amor universal. Assim, a ética familiar burguesa seria o principal estorvo para o triunfo futuro da ética socialista. Isso explica porque, na quinta estância da primeira parte (I) do poema, o poeta diz “cismar” com os pés dos homens. Os pés são motivo de “cisma” porque representam os caminhos já percorridos do passado, e o passado, como diz Maiakovski, é marcado pelos vícios do homem pequeno-burguês e sua concepção egoísta do amor individual e familiar.

Daí que o amor esposado pelos revolucionários socialistas seria o amor altruísta que deveria expandir-se por toda a Terra, até os limites do universo, como uma força da natureza. Como tal, esse amor expansivo e selvagem seria a antítese do amor burguês doméstico, privado. Maiakovski se autocompreendia como o porta-voz de tal amor universal, aquele cuja realização moral só seria possível por iniciativa e obra dos poetas revolucionários. Por isso, como enfatiza Mei, Maiakovski via a si mesmo como um “Cristo laico” cuja mensagem deveria ressoar por todas as “distâncias galácticas” (Mei, 2019, p. 49). O fato é que o poeta soviético, ao retratar a grandiosidade de Lênin, viu na imagem do líder da Revolução de Outubro a sua própria imagem, como se ambos fossem símiles, um na política, outro na poesia. Ambos são concebidos como protagonistas da mesma Revolução, cada qual em seu papel histórico. Por isso, a imagem de Lênin é igualmente agigantada e avassaladora, como uma forma que “abrange” ou “abraza” toda “la tierra”. É provável que essa projeção imagética tenha sido extraída do famoso panegírico dedicado à Lênin intitulado “Vladimir Illich Ulianov (Lenin). *Fragmentos del poema*” (Maiakovski, 1943, p. 316-333). Se essa hipótese estiver correta, podemos afirmar que desse poema foram extraídas as imagens das “lágrimas” que inundam o mundo, do “arco-íris”, dos “ventos de outubro”, da “chuva” e do “calor”. Mas, qual seria o propósito do poeta bolchevique ao agigantar sua imagem comparando-a às forças da natureza?

Maiakovski entendia que os poetas quando cantam a natureza apequenam o homem diante da monumentalidade das paisagens naturais: o mar, o sol, a lua, as estrelas, as montanhas, os rios, os furacões, os maremotos, os cataclismos, os abalos sísmicos, etc. Seria este o erro da metafísica pagã tão comum entre os poetas. “En su admiración a la naturaleza los poetas parecen afirmar su debilidad” (Guerrero, 1943, p. 131). Para o vate soviético, o homem é o “fenómeno mas complicado y perfecto de la naturaleza; su

manifestación superior. El hombre es la cumbre del desenvolvimiento biológico de la naturaleza llevado a su etapa superior” (Guerrero, 1943, p. 131). Se o novo homem é este homem-Deus que subjuga a natureza, a última etapa de sua supressão não poderia ser realizada por um homem autômato fisiologicamente programado e fabricado em massa numa “chocadeira” (Andrade, 1948). Esse é o argumento de Drummond quando trata de tal questão na entrevista concedida a Otto Lara Resende.

Ainda na primeira estrofe do poema, Drummond nos diz também que o “coração pulverizado” “não deixa marca na alameda”. O poema de Maiakovski, “Amor”, nos fala do “camino de una alameda del zoológico” por onde “entrará también ella”, a humanidade fraterna e socialista do amor universal³³. Quando chegar, tal amor universal encontrará os homens com “el corazón destrozado por las pequeñeces”. As imagens do “coração destrozado”, “pulverizado”, são claramente análogas nos dois poemas. Maiakovski ainda redesenha tal imagem no “Prólogo” do poema “La Nube en Pantalones” ao assinalar: “con mi corazón hecho girones sangrentos” (Maiakovski, 1943, p.197). Se o coração de Maiakovski marca com sangue o caminho por onde passa, o coração de Drummond, contrariamente, “não deixa marca na alameda”. Por isso o poeta russo reitera em “La Nube en Pantalones”: “Con sangre de mi corazón se marcará el camino”, ou “se cubrirá el camino con millones de gotas de sangre” (Maiakovski, 1943, p.212). Ademais, a “alameda” de Drummond é a mesma “alameda do zoológico” por onde virá o amor universal pela humanidade. Na peça “Yo”, de 1913, o vate soviético se autodescreve como um poeta “entre alamedas de piedra” (MAIAKOVSKI, 1943, p.97). O poeta mineiro está aí claramente replicando estas imagens do poeta russo, ainda que a seu modo, como um hermético enigma dado aos seus leitores.

Noutro poema, “¡A LILITA!”, Maiakovski diz: “Hoy, sentado estoy,/ y tengo el corazón aprisionado” (Maiakovski, 1943, p.194). Esta é a mesma imagem com a qual Drummond descreve seu próprio cenário introspectivo: um assento público e um coração cuja “angústia” é “espiralante”. Ambos os poetas estão sentados e, a partir desse cenário, expõem poeticamente seus pensamentos. O poeta de Itabira diz também que seu coração “deixa uma estampa vaga no ar, e uma angústia/ espiralante” em seu entorno. Essa imagem de uma “angústia espiralante” em forma de fumaça está em paralelo com o verso de “¡A LILITA!”, que se inicia dizendo “El humo de tabaco consumia el aire” (MAIAKOVSKI,

³³ É possível que Drummond tenha lido o poema “O Amor” na tradução francesa de Emmanuel Rais e Jacques Robert. O poema consta na *Anthologie de la Poésie Russe du XVIIIème siècle à nos Jours* (1947, p.311-314), prefaciada por Stanilas Fumet. Nessa tradução, os versos iniciais são vertidos por “Un jour, peut-être,/ elle qui aussi aimait les bêtes,/ elle réapparaîtra dans une allée du zoo”. Esta informação é de suma relevância porque esse poema — “O Amor” — não consta na primeira edição da *Antologia de Maiakovski* (1943). Lila Guerrero o traduziu muito depois, na edição em 4 volumes intitulada *Obras Escogidas de Maiakovski* (1957-1959) e o nomeou “O Amor 3” (“O Percevejo”). Originalmente, contudo, o poema constava no trecho final do poema “Sobre Isto”. De todo modo, a imagem do “caminho da alameda” consta na tradução francesa de Rais e Robert, que não era a única que circulava pelas livrarias do Rio e de São Paulo. Havia também a seleta de Jacques David: *Anthologie de la Poésie Russe* (tome I et II), Éditions Stock – Delamain et Boutelleau. Paris. 1948. Para efeito de comparação, tomarei a tradução de Lila Guerrero como parâmetro.

1943, p.194). A imagem espiral do fumo de tabaco é redesenhada por Drummond ao descrever sua própria angústia.

Já a segunda estrofe descreve e qualifica o “chão” a partir do qual nascerá a “flor” como “desumano”, “malaxado”, “embebido de segredos” pessoais. Se observarmos com cuidado, veremos que as imagens do verso “Tantos pisam este chão que ele talvez um dia se humanize/ [...] quem sabe a flor que aí se elabora, calcária, sanguínea” são ligeiramente semelhantes aos versos do poema “150.000.000 Poema – Fragmentos” (Maiakovski, p.303), no qual o poeta diz: “Por el mundo tronaremos el nuevo mito,/ y pisaremos la tapia del tempo”. Essa imagem do chão pisado reaparece noutros poemas, como no caso do poema “Eu”, no qual Maiakovski descreve o seguinte cenário: “Nas calçadas pisadas/ de minha alma/ passadas de loucos estalam/ calcâneos de frases ásperas”³⁴.

Também nessa segunda estrofe Drummond reitera os advérbios e expressões dubitativas do poema “Amor”. Nesse poema, o poeta russo nos diz que o amor universal entre os homens, isto é, a humanidade fraterna, “*Tal vez, quizá, alguna vez/* entrará por el camino de una alameda del zoológico”. Drummond refaz esse tom de incerteza do poema de Maiakovski ao dizer “Tantos pisam este chão que ele *talvez/* um dia se humanize”. A dúvida se repete logo em seguida: “*quem sabe* a flor que aí se elabora”, e ainda, “*ele talvez* compreenda com todo o corpo”.

Drummond reutiliza também, as metáforas da “flor” e do “florescer” da revolução, assim como o caráter imaginado, elaborado, mentado e construído dessa utopia. Os temas da “angústia” ante os males do capitalismo e dos “versos desorbitados” e “maiores” do que os “literários”, assim como as imagens do “estoque de manhãs que cada um traz no sangue, no vento”, do “dia vasto” como uma nova era e do “chão pobre” donde nascerá a flor da revolução, estão todos espalhados nos poemas da *Antologia* traduzida por Guerrero.

O fato de “Contemplação no Banco” estar dividido em três partes é, provavelmente, uma sugestão das etapas da transformação dialética do homem burguês no novo homem socialista: tese, antítese e síntese. Se essa hipótese de leitura estiver certa, podemos dizer que Drummond concebia o homem da “Biologia proletária” de Lysenko como uma antítese do homem burguês, mas também como uma etapa intermediária e menoscabada da realização mais plena do novo homem. Como se trata de uma criatura imaginada e descarnada, a compreensão de sua essência moralmente perfeita só poderia ser compreendida como uma “escultura de ar”, “nua e abstrata”, modelada pelas mãos do poeta. Essa imprecisão e vagueza da imagem do novo homem é exposta pelo poeta tanto no fim da primeira parte do poema quanto na terceira parte. A segunda parte, como podemos perceber, é deveras afirmativa. O caráter positivo dessa descrição, portanto, deve-

³⁴ Usei aqui a tradução extemporânea de Haroldo de Campos (1982). De todos os possíveis intertextos aqui apontados entre Drummond e Maiakovski, esse excerto é o único que não encontrei na tradução de Guerrero, Rais e Robert ou Elsa Triolet. Ainda assim, estamos diante de uma possível evidência que ainda precisa ser examinada antes de ser descartada.

se ao fato de que Drummond estava a remeter seus leitores ao debate acerca do homem lisenkoísta, controvérsia que dominou as discussões da opinião pública mundial entre os anos de 1948 e 1950. Nosso propósito aqui será, doravante, reconstituir sucintamente tal debate.

4 A Imagem do Homem de Lysenko

Como dissemos, na segunda parte do poema (II) Drummond nos explica a origem do novo homem. Trata-se de um ser que “faz-se”, “nasce”, “cresce” e “ama”. Ele não é “filho”, porque não fora “gerado” por nós, os filhos de Adão; noutros termos, podemos dizer que tal homem não provém de uma genealogia adâmica, ele é absolutamente novo, logo, não traz consigo nenhuma herança do passado pequeno-burguês da humanidade decaída. Por isso, Adão seria a “escura fonte” negada por esse homem, que, também, não seria “irmão”, porque a “vida nova” que tal criatura fará nascer no mundo “se nutre de outros sais”. Presumimos, portanto, que esse seria o homem manipulado geneticamente pela Biologia proletária de Trofim D. Lysenko. Na última estrofe dessa segunda parte (II) o poeta diz que tal homem seria seu “retrato futuro”. Deixa claro, assim, as similitudes e diferenças entre o poeta de hoje e o novo homem, nascituro. De todo modo, esse ser é apenas pressentido pelo poeta que lobriga tal “efígie lunar” como um “vão desenho”, distante e impreciso. As “roucas onomatopeias”, provavelmente, designam as tentativas poéticas de definir esse homem futuro usando os mesmos recursos onomatopaicos da poesia de Maiakovski. Afinal, o vate soviético também lançou mão dessa tarefa de antever a humanidade futura.

Supomos que o homem descrito nesta segunda parte do poema é o homem de Lysenko porque o próprio Drummond o descreve numa entrevista concedida a Otto Lara Resende, repórter de *O Jornal* (RJ), em 12 dezembro de 1948:

Dentro de alguns anos a vida estará completamente modificada. Os progressos científicos acabarão por vencer as diferenças pessoais, o sofrimento individual que hoje nos assalta e embaraça. Cada descoberta da Ciência, cada passo no progresso da Física é um golpe terrível contra a nossa maneira de ser e a nossa própria concepção do homem. Ainda agora, uma Academia de Ciência se desentendeu com outra Academia, a propósito de Genética. Os da primeira parecem convencidos de que poderão determinar o tipo do homem do futuro, sem que se esteja preso às leis da hereditariedade. É uma tendência para a uniformização, com a produção de homens em massa, como numa chocadeira. [...] Teremos que viver num mundo que contraria o que somos. Já não haverá discriminações individuais. Tendem para desaparecer as características pessoais (sic). O sofrimento, a angústia, a miséria de cada um de nós talvez não passem de uma questão puramente fisiológica e, assim sendo, não existirão no homem de amanhã. Realmente é difícil, para homens como nós, imaginar esse mundo futuro e tão próximo. Assimilamos uma concepção espiritualista da

vida e não conseguimos nos libertar do sentido metafísico, que se afirma ainda quando nos empenhamos na sua negação. Esse sentido, porém, não alimentará o homem da nova era, que será um tipo saudável, feito sob medida, livre do imprevisto e do insolúvel (Andrade, 1948).

Quando se refere ao embate entre duas Academias de Ciência, Drummond alude à ruptura entre a *Royal Society* e a Academia de Ciências de Moscou. Os ingleses defendiam a teoria da hereditariedade genética de Mendel e Morgan; os russos, a teoria neolamarckista de Ivan Michurin e Trofim Lysenko. Se os primeiros entendiam que as mudanças de ambiente ou de hábitos não poderiam afetar, em hipótese alguma, o patrimônio hereditário dos organismos, os soviéticos, contrariamente, sustentavam que o meio ambiente seria mais importante do que a herança genética para a formação do patrimônio genético, de modo que as características adquiridas pelos organismos poderiam ser transmitidas e descendentes. Segundo os experimentos agrobiológicos de Lysenko, bastaria que os agricultores e biólogos “treinassem” os organismos em ambientes adversos para que eles adquirissem caracteres genéticos novos.

Lila Guerrero alude, ainda que implicitamente, às teses de Lysenko numa passagem de sua *Antologia*:

Es verdade sabida que el ambiente determina la conciencia del hombre. Pero no está de más agregar que modela también la subconciencia. El elemento social modifica los elementos biológicos aun en una generación y tiene un efecto más determinante cada vez, en la biología. El socialismo perfeccionará la raza humana y rebatirá las falsas afirmaciones sobre la fatalidad e inmutabilidad de ciertos sentimientos e instintos. No hay nada que resista a los cambios dialécticos del tiempo (Guerrero, 1943, p.75)

Essa certeza de Lila era a mesma de Drummond e de todos os comunistas da época. Afinal, entre 1948 e 1950 as teses da genética revolucionária de Lysenko estavam disseminadas em diversas revistas do Partido Comunista Brasileiro, como era o caso da revista *Problemas* (1949) e da revista *Fundamentos* (1948). Não se tratava de uma controvérsia de somenos importância. Na União Soviética, os trabalhos da Conferência de VASKhNIL (União das Academias de Ciências Agrícolas Lenin), encerrada em 7 de agosto de 1948, duraram um mês e simplesmente dominaram o noticiário do *Pravda*, como informou o *Diário de Notícias* de 5 de setembro de 1948:

A controvérsia sobre Genética, durante os trabalhos de todo um mês teve mais espaço na imprensa soviética que qualquer outro acontecimento nacional ou internacional deste ano. Houve dias em que chegou a ocupar três quartas partes do espaço do “Pravda”. Em editoriais a imprensa elogiou “Biologia marxista soviética” e foi enviada uma carta a Stalin com a promessa de “tomar a vanguarda na luta contra o ensino reacionário idealista e abrir caminho para o desenvolvimento de uma livre ciência soviética avançada, em favor dos grandes objetivos de nossa Nação e em favor do triunfo do comunismo” (Sustentam os sábios russos que o meio

ambiente [...], 1948, p.6).

A luta da “Biologia marxista soviética” contra “a ciência reacionária idealista” se desdobrava como um dos teatros de operações da Guerra Fria então deflagrada. Esta batalha, travada no campo científico, fez com que Stalin e Lysenko pusessem em marcha um programa de expurgo dos cientistas russos dissidentes:

Antes da sessão do dia 7 de agosto de 1948, a Academia Russa de Ciência Agrícola passou um mês em agitadas sessões cujo desfecho foi afastar os geneticistas russos favoráveis às teses de Gregor Mendel e Thomas Hunt Morgan, considerada uma teoria clássica da genética burguesa, logo uma teoria antimarxista a ser rejeitada. Foram afastados os biólogos L.A. Orbell, I. Schamaulsen e A.R. Zherbaken, todos defensores da teoria mendeliana. Estes profissionais foram obrigados pelo regime stalinista a se retratarem e, finalmente, admitiram publicamente seus erros. Esse expurgo fazia parte de um projeto político de purificação da Biologia, o qual compunha, no pós-Guerra, uma série de movimentos cuja finalidade era eliminar as influências não marxistas e não materialistas em literatura, música, arte e ciência. [...] S.V. Kaftanov, ministro da educação superior da URSS, dirigiu-se à Academia de Ciência Agrícola e disse: “não é acidental o fato de que os mendelinos tenham encontrado o seu reduto precisamente na América do Norte, onde agora se concentra todo reacionário em ciência, literatura e política” (Sustentam os sábios russos que o meio ambiente [...], 1948, p.6).

Enquanto os lysenkoístas acusavam a teoria genética de Mendel e Morgan de ser apenas uma invenção ideológica do capitalismo burguês (seria, portanto, expressão de um fixismo genético conveniente às teorias raciais nazistas), os mendelianos diziam que a possibilidade de organismos adquirirem caracteres com a mudança de ambiente era apenas uma fraude científica forçada pelo governo stalinista que pretendia subordinar o método científico à ideologia marxista. A maioria dos intelectuais brasileiros da época tomaram partido a favor das teses de Lysenko, não apenas porque eram simpatizantes ou filiados ao PCB, mas sobretudo por conta a influência de um ensaio do médico Plínio Ribeiro Cardoso, publicado na revista *Fundamentos*, em 1948. E Drummond, provavelmente, foi um dos leitores desse texto, tendo em vista que nesta entrevista concedida a Otto Lara Resende o poeta reproduziu e parafraseou vários argumentos e teses esposadas por Cardoso neste ensaio.

Portanto, havia a convicção, entre os comunistas de todo o mundo, de que a genética lysenkoísta deflagraria a maior revolução genética da história humana. Um novo homem seria fabricado: fisiologicamente programado, superior intelectual e espiritualmente, corporalmente infalível. Ao que podemos presumir, dadas tantas evidências, esse é o homem retratado por Drummond na segunda estrofe do poema.

De todo modo, a crítica drummondiana ao homem lysenkoísta se dá em sintonia com a tese de Maiakovski segundo a qual o homem, ao criar Deus, fê-lo como a perfeita imagem da vontade de potência humana: Deus é “la más maravillosa creación poética del

hombre, el ser creado a su imagen y semejanza” (Guerrero, 1943, p. 133); em Deus o homem “proyectó su espíritu justiceiro; el de una justicia que el hombre todavía no podía manejar”; projetou, também, sua vontade de voar, seu desejo de onipotência sobre os fenômenos da natureza, como a morte: “todo eso inventado por la fantasía genial del hombre desde su más remota existencia” (Guerrero, 1943, p. 133). A luta do homem por realizar tal vontade de poder constitui a própria história da humanidade. E esse ideal de perfeição não poderia ser exaurido por um projeto de manipulação genética cujo intuito é produzir autômatos em série. Como afirmou Trotsky, será o “poeta maiakomorfico” quem irá povoar “las plazas, las calles y los campos de la revolucion”. Por isso, o poeta bolchevique deu a si próprio “el papel de héroe” que “representa un colectivo de 150.000.000 de hombres”. É esta representação que o “transforma en un único Iván colectivo, en un bogatir de leyenda, que a su vez adquiere los conocidos rasgos del ‘yo’ del poeta” (Trotsky *apud* Jakobson, 1977, p.17).

Conclusão

A relevância da *Antologia* de Lila Guerrero, como podemos perceber, não estaria na excelência formal ou semiótica de sua tradução, mas no impacto que tal versão teve sobre poetas e escritores latino-americanos ao longo da década de 1940. E Drummond, provavelmente, foi um dos que mais se valeu tanto da tradução dos poemas quanto da explicação dos imperativos políticos e estéticos da poesia de Maiakovski ali expostos. Ao se posicionar num cenário de “contemplação”, e não de ação revolucionária, Drummond estaria dando ênfase à *actio in distans*, como era comum nos poemas de *A Rosa do Povo*, quando o poeta se remetia às notícias da Guerra por intermédio de jornais, cartas e telegramas (Simon, 1978). Assim, o poeta deixou subentendido que a transformação dialética do novo homem, empreendida pela manipulação genética e pela exemplaridade heroica de Lênin e Maiakovski, só poderia ser concebida, por ele, como um mero ato contemplativo, ainda que tal ato fosse a antítese da ação revolucionária. Ao contemplar a transformação genética e moral do novo homem, Drummond o fez como uma declaração de impotência, mas também de consciência histórica, como se o poeta nos dissesse, enigmaticamente, qual seria sua posição moral ante tal controvérsia. Contemplativo sim, alheio jamais.

O poema nos revela, também, o quanto o poeta tinha “dificuldade de esquecer” (Camilo, 2005, p.162) o desejo utópico por um novo mundo socialista. É evidente que a redação do poema foi motivada pela convicção drummondiana quanto ao triunfo futuro (e breve) do homem lysenkoísta sobre o homem adâmico-mendeliano. Ou melhor, o triunfo da Biologia proletária sobre a mitologia edênica. O poeta maiakovskiano, acossado “entre

lobo e cão”, isto é, entre o imperativo do engajamento compulsório e a necessidade de encontrar nova e autêntica voz poética, viu-se, assim, novamente, após tantos desencantos utópicos, diante de uma nova esperança revolucionária. Porém, agora a revolução viria pelas mãos dos cientistas, não dos poetas, como pregava o mestre soviético. Ao fim, o poema nos soa como a advertência de um vate para quem nenhuma descoberta genética ou científica poderá subtrair dos poetas e escritores o papel que a história (e Stálin) a eles dera: o de “engenheiros da alma humana” (Guerrero, 1943, p.88).

Drummond and the image of Maiakovski in “Contemplação no banco”

Abstract

In this article, I intend to prove that the poem “Contemplação no Banco,” by Carlos Drummond de Andrade, was partially written from the recycling of images and metaphors from two poems contained in Antología de Maiakovski. Su vida y su obra (1943), translated and edited by the writer Lila Guerrero, in Argentina. This edition was widely distributed in various Latin American countries, having influenced many Brazilian poets and writers of the time. In order to reconstitute the historical circumstances in which might Drummond have had access to Guerrero’s edition, we mapped the main early texts of the reception of Mayakovsky’s poetry in Brasil. Subsequently, we single out nineteen intertextual evidences between Drummond’s poem and some poems from the Guerrero’s Antología. It is demonstrable that Drummond has taken Mayakovsky’s poetic imperatives, didactically explained by Guerrero in the introductory study of his edition, as non-negotiable principles of his social poetry, above all in “A Rosa do Povo.” Finally, we will see how the triadic division of “Contemplação no Banco” actually was thought as an application of the laws of dialectic transformation second postulate to Hegelo–Marxist Philosophy. Thus, Drummond drew the image of the new Soviet man as a supersession of the Lysenkoist man—that is, as a hybrid of the political and moral exemplars of Lenin, Mayakovsky and Alexey Stakhanov.

Keywords: Drummond, Contemplação no Banco, Maiakovski, Lila Guerrero, Dialectics

Referências

ANDRADE, C. D. É um homem esquisito — Carlos Drummond de Andrade num instante de pessimismo. **O Jornal** (RJ). Entrevista a Otto Lara Resende, 12 de dezembro de 1948. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_04&Pesq=%22Maia%20kovski%22&pagfis=46715. Acesso em: 04 fev. 2023.

ANDRADE, C. D.; ROCHA, C. **Inventário do arquivo Carlos Drummond de Andrade**. Ministério da Cultura; Fundação Casa de Rui Barbosa; Arquivo-Museu de Literatura Brasileira. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/inventario-drummond.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ASEYEV, N. Mayakovsky – Poeta e Cidadão Soviético. **Tribuna Popular**. 19 de julho de 1945. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154547&pesq=%22Mayakovsky%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=430>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BORTOLOTI, M. Drummond e a Poesia Social. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 138-147, 2020. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1448>. Acesso em: 22 maio 2021.

BYLAARDT, C. O. Drummond: a metamorfose em direção à poesia pura. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, [S. l.], v. 20, n. 27, p. 65-92, dez. 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6821>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CAMILO, V. **Drummond**: da Rosa do Povo à Rosa das Trevas. Cotia: Ateliê, 2005.

CAMPOS, H. Drummond, Mestre de Coisas. **Suplemento Literário** (SP). 27 de outubro de 1962. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098116x&pesq=%22mestre%20de%20coisas%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=1845>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CAMPOS, H. **Maiakóvski em Português**: Roteiro de uma Tradução. Revista do livro, Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1961.

CANDIDO, A. Um poeta e a Poesia. **Folha da Manhã** (SP). Notas de Crítica Literária. 11 de março de 1943. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=22532&keyword=Maiakovski&anchor=226848&origem=busca&originURL=&maxTouch=0&pd=d345ee24302ea7e1974387e43cbc9ffc>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CARDOSO, P. R. Conflito de Duas Teorias na Genética. **Fundamentos**: Revista de Cultura Moderna (SP), Novembro de 1948, número 6, vol. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=102725&pesq=%22Lysenko%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=467>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CATANIAN, V. Mayakovsky. **Leitura** (RJ). Crítica e Informação Bibliográfica, n. 41, p. 27, julho de 1946. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=115509&pesq=%22Mayakovsky%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=4701>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CICERO, A. Os Perigos da Espontaneidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 16 de maio de 2009. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1605200918.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GUERRERO, L. **Antología de Maiacovski**. Su vida y su obra. Buenos Aires: Claridad, 1943.

JAKOBSON, R. **El Caso Maiacovski**. Trad. Maria Angels Margarit. Barcelona: Icaria Editorial, 1977.

LASKI, H. O Bolchevismo contra a Ciência e a Arte: O significado dos insultos a Mendel, Weissman, John dos Passos e Eliot. **Correio da Manhã**, 18 de setembro de 1948. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&pesq=%22Lysenko%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=43418. Acesso em: 03 mar. 2023.

LYSENKO, T. D. A Biologia Soviética. **Problemas** – Revista Mensal de Cultura Política, n. 16, Rio de Janeiro, Imprensa Proletária, janeiro de 1949. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/16/biologia.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

MAÏAKOVSKI, V. Requête. In: **Anthologie de la Poésie Russe du XVIIème siècle à nos jours**. Trad.: E. RAIS e J. ROBERT. Paris: Bordas, 1947.

MAIACOVSKI, V. **Antología Poética**. Preliminar, selección y traducción Lila Guerrero. Traducción y prólogo de L. Guerrero. Buenos Aires: Losada, 1970.

MAIACOVSKI, V. **Antologia de Maiacovski**: su Vida y su Obra. Trad. L. Guerrero. Buenos Aires: Editorial Claridad, 1943.

MAIACOVSKI, V. **Obras escogidas** (4 tomos). Selección, traducción, prólogo y notas de Lila Guerrero. Buenos Aires: Editorial Platina, 1957-1959.

MAÏAKOVSKY, V. La Nue impantalonnée” In: **Four Russian Poets**, Maïakovsky, Pasternak , Blok , Essenine. Trad. Armand Robin. Paris: Editions du Seuil, 1949.

MAIAKÓVSKI, V. **Poemas de Maiakóvski**. Trad. Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

MARQUES, O. Louis Aragon. **Leitura** (RJ). Crítica e Informação Bibliográfica. Escritores Contemporâneos, n. 49, p. 31, maio de 1948. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=115509&pesq=%22Mayakovsky%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=5173>. Acesso em: 09 fevereiro de 2023.

MEI, L. P. **Do caos ao universo**: uma cosmologia da poética de Maiakóvski. 2019. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Acesso em: 2023-05-22.

MERQUIOR, J. G. **Verso Universo em Drummond**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

MILLIET, S. Um Poeta da Revolução. **Diário de Notícias** (RJ). Diário Crítico. 30 de dezembro de 1945. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=%22Maiakovski%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=26088. Acesso em: 09 fev. 2023.

MONIZ, E. A Genética de Lysenko. **Correio da Manhã** (RJ). 3ª Secção. 15 de Maio de 1949. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&pesq=%22Lysenko%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=47261. Acesso em: 16 jan. 2023.

NAS LIVRARIAS PARISIENSES. **O Jornal** (RJ). 13 de agosto de 1939. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_03&pesq=%22Maiakovski%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=52492. Acesso em: 08 jan. 2021.

NERUDA, P. MAYAKOVSKY. **Leitura** (RJ). Crítica e Informação Bibliográfica. n.18. p.58, Maio de 1944. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=115509&pesq=%22Mayakovsky%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=2978>. Acesso em: 09 fev. 2023.

PEREIRA, A. Nota sobre a Poesia Modernista. **Diário de Notícias** (RJ). Primeira Secção. 21 de janeiro de 1940. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=%22Maiakovski%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=208. Acesso em: 15 jan. 2023.

ROMPERAM RELAÇÕES A ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE MOSCOU E A REAL

SOCIEDADE BRITÂNICA. **Correio da Manhã**. 1 de dezembro de 1948. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&pesq=%22Lysenko%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=44597. Acesso em: 07 jan. 2023.

SCHNAIDERMAN, B. **A Poética de Maiakóvski**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

SIMON, I. M. **Drummond**: Uma Poética do Risco. São Paulo: Ática, 1978.

STERZI, E. **Drummond e a Poética da Interrupção**.

SUSTENTAM OS SÁBIOS RUSSOS QUE O MEIO AMBIENTE É MAIS IMPORTANTE QUE A HERANÇA. FINDOU A ACADEMIA DE CIÊNCIA AGRÍCOLA DE MOSCOU O DEBATE SOBRE A COMPLICADA TEORIA DOS GENS NOS CROMOSSOMAS. **Diário de Notícias**. 5 de setembro de 1948. Produção Rural. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=%22Academia%20de%20Ci%C3%Aancia%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=40845.

TRIOLET, E. O Poeta Maiakovski. **O Jornal** (RJ). 10 de junho de 1945. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_04&Pesq=%22Maiakovski%22&pagfis=27748. Acesso em: 09 jan. 2023.

TRIOLET, E. **Maïkovski**. Vers et Proses de 1913 à 1930. Traduits du russe et présentés par Elsa Triolet et precedes de ses souvenir sur Maïakovski. Paris: Les Éiteurs Français Réunis, 1957. Disponível em: <https://archive.org/details/dli.ernet.53902/page/n3/mode/2up>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TRIOLET, E. **Maïakovski, Poète Russe** – Souvenirs. Paris: Éditions Sociales Internationales, 1939.

Interação e aprendizagem colaborativa no ensino da língua inglesa: um estudo em turmas numerosas em Moçambique

*Rosita Ana Paulo Ruco*³⁵

*Francisco José Quaresma de Figueiredo*³⁶

Resumo

A interação e a aprendizagem colaborativa são fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, visto que, além de possibilitar aos alunos partilhar informação sobre uma certa tarefa, eles podem desenvolver-se social e cognitivamente. Mas, como professores podem trabalhar de forma colaborativa em turmas numerosas? Este artigo visa, portanto, compreender se o processo de aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa ocorre em turmas numerosas na Escola Secundária de Napipine, uma escola pública, periurbana, localizada na cidade de Nampula – Moçambique. Trata-se de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. Participaram voluntariamente do estudo três professores de inglês. Para a geração dos dados, foram usadas as técnicas combinadas de entrevista semiestruturada e observação direta das aulas. As intervenções dos professores foram gravadas em áudio, e as aulas observadas foram filmadas, com a respectiva anuência dos participantes. O estudo apoiou-se na teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo do aluno, dando mais ênfase à aprendizagem colaborativa. O resultado do estudo mostra que os professores de inglês sabem da importância da interação e da aprendizagem colaborativa no ensino da língua, mas a sua implementação é desafiadora, por vários motivos, principalmente por se tratar de turmas numerosas, como é o caso da escola em estudo.

Palavras-chave: Interação. Aprendizagem colaborativa. Ensino de língua inglesa. Turmas numerosas. Moçambique

Data de submissão: fevereiro. 2024 – Data de aceite: abril. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15588>

³⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Docente de Língua Inglesa na Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique. <https://orcid.org/0009-0001-8222-7334> E-mail: rucoana@gmail.com

³⁶ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Bolsista de produtividade do CNPq, nível 2. <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578> E-mail: franciscofigueiredo@ufg.br

Introdução

Em Moçambique, o ensino da língua inglesa é obrigatório a partir do primeiro ciclo do Ensino Secundário³⁷, da 7ª classe à 12ª classe, com vistas a dotar os alunos de competências linguísticas e comunicativas, de maneira que não tenham barreiras ao ingressar no mercado de trabalho, fazer negócios, interagir com pessoas de outros países em que se fala o inglês, entre outras situações, já que o país se localiza em um espaço rodeado por países de expressão inglesa, fazendo parte da *Common Wealth*³⁸ e da SADC (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral).

Conforme afirma Ussene (2017), o processo de ensino da língua, no país, é complexo, envolvendo vários impasses políticos, organizacionais e da prática docente, originados por diversos fatores, tais como o fato de as políticas educativas estarem em constante alteração, obrigando a mudança do material de uso, metodologias e paradigmas do processo de ensino e aprendizagem, o que se agrava com a falta de condições dos alunos e de seus responsáveis para a obtenção do material de apoio. Além desses fatores externos, as condições das escolas públicas, suas respectivas salas de aulas e o grande número de alunos por sala configuram-se, também, como elementos dificultadores pelo fato de limitar a aprendizagem colaborativa e a interação que servem como um instrumento mediador (Figueiredo, 2018, 2019; Swain; Lapkin, 1998) e facilitador da comunicação entre o professor e alunos na realização de tarefas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se por interação “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes (Brown, 1994, p. 159). A interação pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, leitor e texto, falantes nativos e não nativos, aluno e programas de computador etc. (Rivers, 1996). Em se tratando de salas de aula de línguas, a interação “pressupõe participação, envolvimento pessoal e tomada de iniciativas” (Van Lier, 1988, p. 91). A interação em sala de aula de línguas é, pois, entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo. Por sua vez, a aprendizagem colaborativa é

uma abordagem filosófica construtivista, que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora

³⁷ A Educação Geral em Moçambique, correspondente ao Ensino Básico no Brasil, engloba dois níveis: Ensino Primário e o Ensino Secundário. O Ensino Primário compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo da 1ª à 3ª classe, e o 2º ciclo da 4ª à 6ª classe. O Ensino Secundário também compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo da 7ª à 9ª classe, e o 2º ciclo, da 10ª à 12ª classe (Mocambique 2020).

³⁸ *Commonwealth*, originalmente criada como Comunidade Britânica de Nações (em inglês: *British Commonwealth of Nations*), é uma organização intergovernamental composta por 56 países membros independentes. Todas as nações membros da organização, com exceção de Gabão, Moçambique, Ruanda e Togo, faziam parte do Império Britânico, do qual se separaram (Commonwealth, 2024).

dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador, cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações (Figueiredo, 2018, p. 14).

Este artigo visa, portanto, compreender o processo de aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa em turmas numerosas na Escola Secundária de Napipine, uma escola pública, periurbana, localizada na cidade de Nampula – Moçambique. Para tanto, participaram do estudo três professores de inglês da Escola Secundária de Napipine e, por meio de entrevistas e observações de aulas, foram gerados os dados para análise, em uma perspectiva qualitativa.

1 Contextualizando o ensino em Moçambique

A sociedade moçambicana é multiétnica, multicultural, multilíngue e multirreligiosa, tendo como língua oficial o português, apesar de apenas cerca de 17% da população tê-la como língua materna, L1, o que, segundo Ussene (2017) e de acordo com o Plano Estratégico de Educação (Moçambique, 2019), representa um grande desafio para o setor educativo que tem o português como a língua de instrução de cobertura nacional.

Para responder a essa diversidade linguística, o Ensino Bilíngue³⁹ foi implementado, a título experimental e nas classes iniciais do Ensino Primário, em 109 distritos de todas as províncias, envolvendo 1.907 escolas, 4.045 professores e 237.958 alunos (Moçambique, 2019).

O inglês e o francês são as únicas línguas adicionais ministradas no Sistema Nacional de Educação. O ensino do inglês começa na 7ª classe (1º ciclo do Ensino Secundário) e prossegue ao longo de todo o ensino secundário, dando continuidade no ensino superior. Consequentemente, são 6 anos de aprendizagem da língua inglesa na Educação Geral.

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique integra seis subsistemas, nomeadamente: Pré-Escolar, Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação e Formação de Professores e, por fim, o Ensino Superior. O primeiro subsistema é o Pré-escolar que tem, como grupo-alvo, crianças com idade inferior a 6 anos. O segundo subsistema é a Educação Geral, que se divide em dois níveis: o Ensino Primário e o Ensino Secundário. A idade oficial de ingresso no Ensino Primário, na 1ª classe, é de seis anos (completados até 30 de junho do ano de ingresso) e compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo, da 1ª à 3ª classe, e o 2º ciclo, da 4ª à 6ª classe. O Ensino Secundário

³⁹ No Ensino Bilíngue, são trabalhadas, no Ensino Primário, a língua portuguesa (língua oficial) e as línguas maternas, chamadas de línguas nacionais (Nhampoca, 2015). A perspectiva do Ensino Bilíngue surge como uma tentativa de evitar o grande número de reprovações, visto que muitas crianças somente aprendiam a língua portuguesa nas escolas, sendo a sua segunda língua. De acordo com Patel (2006), essa iniciativa tem por objetivo também a valorização do Patrimônio Cultural de Moçambique.

também compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo da 7ª à 9ª classe, e o 2º ciclo, da 10ª à 12ª classe. O terceiro subsistema é a Educação de Adultos, que é orientado para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar e concluir, até os 14 anos, o Ensino Primário, e 18 anos para terminar o Ensino Secundário. O quarto subsistema é a Educação e a Formação de Professores, que regula a formação de professores para os diferentes subsistemas. O quinto subsistema é a Educação Profissional que abrange o Ensino Técnico-Profissional, a Formação Profissional, a Formação Profissional Extra-Institucional⁴⁰ e o Ensino Superior Profissional. Finalmente, existe o subsistema de Ensino Superior. Este é destinado aos graduados da 12ª classe da Educação Geral ou equivalente dos cursos de Educação Profissional. Nesse subsistema, os cursos de Licenciatura têm a duração de 4 anos, assim como os cursos de Doutorado. Por sua vez, os cursos de Mestrado têm a duração de 2 anos (Moçambique, 2020).

Vale salientar que, independentemente do subsistema seguido, cada aluno que conclui o nível médio pode ingressar no Ensino Superior, desde que passe nos exames de admissão que geralmente constituem o principal requisito de ingresso ao Ensino Superior Público, ao passo que o ingresso no Ensino Superior privado não exige o exame de admissão.

Este estudo trata da interação e da colaboração no ensino da língua inglesa em turmas numerosas do Ensino Secundário. Assim, é necessário fazermos algumas considerações sobre a abordagem colaborativa em turmas numerosas e contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky, na área de educação, mais especificamente no ensino da língua inglesa.

2 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa de línguas

A teoria psicolinguística de Vygotsky, comumente conhecida por teoria sociocultural, tem por objetivo principal investigar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por ser uma teoria do desenvolvimento, tem sido também mundialmente utilizada em estudos sobre o processo de aprendizagem de línguas adicionais (veja, por exemplo, Figueiredo, 2019; Lantolf, 2000; Lantolf; Appel, 1994, entre outros).

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico da criança ocorre por meio da interação com crianças mais experientes e/ou com adultos. O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age

⁴⁰ Refere-se à aprendizagem adquirida fora das instituições de educação profissional.

sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Como podemos perceber, os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que “todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde se tornam individuais” (Lunt, 1993, p. 146).

De acordo com a teoria vygotskyana, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1981):

- a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- c) autorregulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de autorregulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio, conhecidas como *scaffolding*⁴¹ – andaime ou andaimento em português (Figueiredo, 2019). O *scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa (Wood; Bruner; Ross, 1976). O *scaffolding* pode ser oferecido ao aprendiz por meio de modelos de orientação de realização de tarefas, demonstrações, perguntas, instruções e incentivos (Figueiredo, 2019).

Tomando-se por base a teoria sociocultural, podemos perceber que é indiscutível a importância do papel da interação em sala de aula (Brooks; Donato, 1994; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2019; Figueiredo; Araújo, 2018; Gass; Mackey; Pica, 1998; Hall, 2001; Hall; Walsh, 2002; Long; Porter, 1985; Lynch, 1996; Pica, 1987; Rivers, 1996, entre outros), pois “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos; Hashimoto, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, seja de L1 ou de L2, a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

De acordo com Coelho (1992, p. 37), um requisito básico para a aquisição de L2 é proporcionar aos alunos “oportunidades para interação frequente e extensa na língua-

⁴¹ Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado pelas mães às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento.

alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa, definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, que chegam à conclusão de que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019; Figueiredo; Araújo, 2018; Liang; Mohan; Early, 1998). Trabalhando juntos, os alunos não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (Swain, 2000).

Segundo Figueiredo (2019) e Figueiredo e Araújo (2018), para estimular a interação entre alunos, o professor pode fazer uso de jogos. Richard-Amato (1998) afirma que os jogos estão sempre associados ao aspecto lúdico e, quando inseridos em contexto de sala de aula, podem proporcionar, aos aprendizes, um maior contato com a língua que estão aprendendo, além de fazer com que haja interação e colaboração entre eles. Ainda, segundo Richard-Amato (1998), os jogos podem ser usados para desenvolver e reforçar conteúdos, como, por exemplo, vocabulário. Os jogos também podem ser usados para apresentar novos tópicos gramaticais, para se trabalhar pronúncia, sintaxe etc., além de diminuir a ansiedade dos alunos em relação à língua-alvo.

De acordo com Figueiredo (2018, 2019), a aprendizagem colaborativa se baseia na teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e refere-se a situações em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, dando e recebendo ideias e assistência, durante a realização de tarefas. Nesse processo, o professor exerce um papel de mediador. É por meio dessa interação colaborativa que “o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer” (Swain, 2000, p. 97), mas esse fenômeno tem suas implicações em turmas numerosas, como é o caso da Escola Secundária de Napipine.

3 Metodologia

A Escola Secundária de Napipine é uma escola periurbana na cidade de Nampula que contempla o 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral, isto é, da 7ª à 9ª e da 10ª à 12ª classes, respectivamente, com turmas consideradas numerosas⁴² (Hayes, 1997;

⁴² Não existe uma definição clara sobre o que é uma turma numerosa. Por exemplo, no ensino de língua, uma turma de 25 a 50 alunos pode ser considerada como sendo numerosa, dependendo de contexto para contexto (Hayes, 1997; Shaeffer, 2006; Shwandi, 2017; Wadesango, 2021). Conforme afirma Shaeffer (2006), do ponto de vista do professor, uma turma é “grande” sempre que ele a perceber grande. Embora uma turma com mais de 50 alunos seja geralmente considerada uma turma grande, para aqueles que normalmente ensinam 25 alunos ou menos, uma turma de 35 pode ser considerada grande, podendo a definição ser subjetiva e baseada em cada contexto. Assim, uma turma grande pode ser definida “não em termos de um limite numérico, mas sim como um ambiente onde a qualidade da aprendizagem dos alunos pode ser impactada negativamente pelo número de alunos na turma” (Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013, p. 8).

Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013; Shaeffer, 2006; Shwandi, 2017; Wadesango, 2021). As salas de aula da Escola Secundária de Napipine, com mínimas condições, contêm de 79 a 120 alunos. O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (Moçambique, 2020) preconiza que as turmas, nas escolas públicas, tenham cerca de 64 alunos, mas, na realidade, o número supera o previsto.

As turmas que foram observadas eram compostas por 79 a 90 alunos. Essa quantidade de alunos, especialmente no ensino da língua inglesa, não só afeta a qualidade do ensino, como também dificulta ao professor fornecer o apoio individual de que os alunos necessitam. Torna-se difícil para o professor gerir a turma, uma vez que ele não consegue visualizar todos os alunos que estão na sala, muito menos acompanhá-los na realização das tarefas. Turmas numerosas tornam também difíceis o planeamento e a correção de avaliações, testes e trabalhos escritos, tornando difícil, consequentemente, os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa (Hayes, 1997; Shwandi, 2017, Wadesango, 2021).

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso qualitativo, que, segundo Marconi e Lakatos (2007) e Richardson (2012), se desenvolve numa situação natural, constituindo fonte direta de dados descritivos, incluindo a possibilidade de transcrições de entrevistas e de depoimentos e extratos de vários tipos de documentos. Esse método se justifica por suas características, pelo número reduzido dos participantes do estudo, pelo fato de ser apropriado para estudos na área de educação e pelo fato de proporcionar oportunidade para os pesquisadores conhecerem, entenderem, explicarem e interpretar os fenômenos neste ambiente natural (Gil, 2010).

Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com três participantes, cujas aulas foram, anteriormente, observadas na Escola Secundária de Napipine, localizada nos arredores da cidade de Nampula. Essas entrevistas, realizadas em língua portuguesa e conduzidas pela primeira autora deste artigo, possibilitaram que compreendêssemos como ocorrem a interação e a aprendizagem colaborativa no ensino de inglês em turmas numerosas. As aulas foram filmadas, e uma ficha de observação foi concebida para observar e registrar, *in loco*, o nível de interação e colaboração nas aulas ministradas pelos professores. Com base nas gravações, as entrevistas foram realizadas, usando-se a técnica de uso de recordações estimuladas – *stimulated recall*⁴³ (Nunan, 1992), para que os participantes pudessem se lembrar de alguns fenômenos que aconteceram no processo e, assim, fosse possível obter uma melhor compreensão das motivações de suas ações.

⁴³ A técnica da recordação estimulada propicia, aos participantes, a oportunidade de se verem em ação como um meio de ajudá-los a se recordarem de suas ações e dos acontecimentos à medida que ocorreram na aula. Embora existam muitos métodos de geração de dados de recordação estimulada, neste estudo usamos a técnica de assistir a um vídeo gravado das aulas e de conversar sobre o que ocorria no vídeo (Dempsey, 2010).

Os participantes estão identificados por pseudônimos por eles escolhidos, a saber: Marcelo, Pedro e Ravy, sendo os dois primeiros professores da 10ª classe, e o último, da 12ª classe. A participação dos professores foi voluntária e, no início das entrevistas, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar desta pesquisa⁴⁴. Cada um deles tinha de 4 a 7 turmas por ano. A carga horária da 10ª classe consistia em 2 aulas por semana, tendo cada aula 45 minutos de duração, o que totaliza 90 minutos por semana de ensino da língua inglesa. Por sua vez, a carga horária da 12ª classe consistia em 5 aulas semanais, e os estudantes tinham aulas de inglês três vezes por semana. Essas aulas eram divididas em 2 duplas de 90 minutos e uma aula de 45 minutos, totalizando 225 minutos por semana de ensino da língua inglesa.

As entrevistas se basearam nas seguintes perguntas: a) O que você entende por interação? b) Que tipo de interação predomina na sua sala de aula? c) Em que medida a escolha do tipo de interação é influenciada pelo número de alunos nas suas turmas? d) Qual é a sua percepção de aprendizagem colaborativa no ensino de língua? e) Alguma vez você usou tarefas colaborativas, tendo em conta o número de alunos? Quais? f) Você usa tarefas em pares, grupos ou jogos? Por quê (não)? e g) Com base no vídeo a que você assistiu, o que você teria a dizer sobre suas ações e sobre as atitudes dos estudantes durante as aulas?

Como se pode depreender, as questões feitas nas entrevistas tinham por objetivo levar-nos a compreender o funcionamento da interação e da aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa nas turmas dos professores Marcelo, Pedro e Ravy. Os dados gerados, por meio de entrevistas e observações de aulas, foram categorizados em quatro grupos, analisados e discutidos tematicamente, observando ideias semelhantes. Assim, para a configuração dos temas, foi utilizado o critério de que eles deveriam ocorrer pelo menos na fala de dois participantes

4 Análise de dados

As categorizações para a análise das entrevistas foram criadas com base nas respostas fornecidas pelos participantes, a saber: percepção do termo interação e tipo predominante na sala de aula, tendo em conta turmas numerosas; percepção do que seja a aprendizagem colaborativa no ensino de inglês; uso de tarefas em pares e em grupo no ensino de inglês; e uso de jogos e música no ensino de inglês.

⁴⁴ Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, protocolo número CAAE 70953817.7.0000.5083.

4.1 Percepção do termo interação e tipo predominante na sala de aula, tendo em conta turmas numerosas

Os três professores, participantes deste estudo, entendem que a interação é a fala ou a conversa que acontece na sala de aula. Vejamos este trecho da fala do professor Marcelo:

[1]

Marcelo: [Interação] é a fala que acontece na sala de aula, entre o professor e o aluno e também entre o aluno e o professor.

Esse pensamento é partilhado pelo professor Ravy, que acrescenta ainda que a interação ocorre também entre alunos.

[2]

Professor Ravy: A interação é a conversa que ocorre entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor.

A resposta dos professores corrobora as ideias de Hall e Walsh (2002), que consideram a interação como conversas que ocorrem na sala de aula, sejam entre professor e aluno, aluno e aluno e aluno e professor. Contudo, esses autores, bem como Figueiredo (2019), a consideram como um dos principais meios pela qual a aprendizagem ocorre na sala de aula, possibilitando a coconstrução de conhecimento. Os professores, ao contrário do que postulam os autores, demonstram, na forma como conduzem suas aulas, que a interação é uma conversa dirigida do professor aos alunos, e, mesmo quando ela acontece entre os alunos ou do aluno para o professor, ela não está totalmente associada à abordagem colaborativa. Dessa forma, parece não haver, nas aulas de Marcelo e Pedro, lugar para uma interação voltada para o uso de tarefas colaborativas em sala de aula, as quais pressupõem trabalho em conjunto entre os alunos, em que eles compartilham ideias e informações, e fazem uso de estratégias de aprendizagem (Coelho, 1992; Swain, 2000). Ravy, como mostrará o excerto 7, já traz algumas perspectivas de uso dessa abordagem.

Embora o professor Ravy reconheça que as interações devam também ocorrer entre os estudantes, ela ainda não ocorre sistematicamente nas turmas em que aqueles professores lecionam, embora tentem usar várias estratégias que promovam a interação entre professor e alunos. Nessa perspectiva, Hayes (1997) esclarece que professores enfrentam várias dificuldades no ensino em turmas numerosas, tais como: concluir conteúdo dos livros usados, avaliar trabalhos dos alunos, controlar o ambiente da sala de aula e responder às necessidades dos alunos.

No excerto 3, a posição do professor Pedro reitera a não ocorrência de interações a

partir dos princípios da abordagem colaborativa, pois, ainda que ele revele a vontade de os seus alunos colaborarem entre si, promovendo a interação aluno-aluno, ele aponta que a interação não ocorre de forma sistematizada. Há um espírito de entreajuda, os alunos que entendem alguma coisa ajudam os que não entendem, mas a interação entre eles não é regular, pois a exposição à língua-alvo ocorre somente na sala de aula e é controlada pelo professor.

[3]

Professor Pedro: Para além da interação professor-aluno, dou o meu melhor para promover a interação aluno-professor e aluno-aluno, nas minhas turmas. Há colaboração entre os alunos, quem entende a matéria ajuda o outro. Mas seria melhor se a colaboração entre eles fosse séria porque a interação acontece só naquele momento e na sala de aula.

Por sua vez, o professor Ravy explica que os alunos têm medo de errar no processo de aprendizagem da língua-alvo. O medo de errar faz com que eles não aproveitem as oportunidades de aprendizagem (Figueiredo, 2023), visto que muitos só têm contato com a língua adicional em sala de aula.

[4]

Professor Ravy: Sim, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Apesar de terem muita vontade e motivação de aprender a língua, têm receio de cometer erros. [...] Infelizmente, eles apenas têm o contato com a língua na sala de aula de inglês.

A língua se aprende por meio de seu uso, por meio de interações (Figueiredo, 2019; Gass; Mackey; Pica, 1998; Hall; Walsh, 2002; Pica, 1987; Rivers, 1996). Assim, se os alunos só encontram o espaço para praticar a língua na sala de aulas, com apenas 90 minutos (duplo período de 45 minutos cada um) por semana para 10^a classe, e 225 minutos (cinco aulas, também de 45 minutos cada uma) em três encontros por semana para 12^a classe, é bem possível que não tenham aprendido o suficiente para se “arriscarem” a usar esta língua, já que há pouca interação com o professor ou com os colegas.

Durante as aulas, foi observado que os professores davam mínima atenção aos alunos, no seu todo, e interagiam com um número muito reduzido de alunos. Infelizmente, esses poucos momentos de interação ocorriam pelo fato de os professores estarem trabalhando com turmas numerosas (Hayes, 1997; Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013) e devido ao fato de o tempo de aula ser muito limitado. O professor Marcelo relata que o grande número de alunos dificulta que a interação ocorra em sala e, para compensar o pouco tempo de aula, faz com que os estudantes respondam a trabalhos em casa.

[5]

Professor Marcelo: Acredito que turmas numerosas nos dificultam pôr em prática essa interação, a própria gestão de tempo não nos permite [...]. Então, não é fácil interagirmos. O que tenho feito é mexer, nem que sejam pelo menos 3 ou 5 alunos, os mais aproveitados, aí é possível fazermos alguma coisa. [...] Para complementar o programa de ensino, damos trabalhos de casa para os alunos de modo a lhes ocupar em casa.

A dificuldade de se trabalhar em turmas numerosas também é enfatizada pelo professor Pedro, quando as compara com turmas não numerosas.

[6]

Professor Pedro: É difícil manusear uma turma numerosa em relação a uma não numerosa. [...] Num universo daqueles, 99 alunos, conhecer todos os alunos não é fácil. E isso é resultado do tamanho da turma.

Na turma observada deste professor, constatou-se que a sala era muito pequena para abrigar confortavelmente todos os alunos e, além disso, não havia espaço suficiente que permitisse o movimento do professor para o resto da sala de modo a alcançar todos os alunos. O Plano Estratégico de Educação, elaborado na 20ª Reunião Anual de Revisão (Moçambique, 2019), reconhece o desafio existente em turmas numerosas no país, como sendo um fator que negativamente afeta a qualidade da educação. Esse pensamento é partilhado por Shaeffer (2006), segundo o qual turmas numerosas são um dos maiores obstáculos para a qualidade de ensino.

Mesmo com essas dificuldades, o professor Ravy afirma usar métodos e estratégias que permitam alguma interação entre os alunos na sala de aulas, tal como a realização de tarefas em grupo ou em pares. Por meio de tais tarefas, inevitavelmente, os alunos terão de partilhar algumas ideias para a efetivação do trabalho a ser realizado, dando ênfase à aprendizagem colaborativa e ao uso de *scaffoldings* (Figueiredo, 2018, 2019; Wood; Bruner; Ross, 1976).

[7]

Professor Ravy: Com base nas aulas teóricas assimiladas durante a minha formação, tenho que usar alguns métodos e estratégias de organização de atividades em grupo e em pares para os alunos tentarem se ajudar.

O que se pode depreender do relato de Ravy é que ele tem vontade de promover a interação. Ele, bem como os professores Marcelo e Pedro, como veremos mais adiante, reconhecem a importância do processo interacional para o sucesso de uma aula de língua. Eles, portanto, valorizariam ainda mais as interações na perspectiva da aprendizagem colaborativa se tivessem oportunidades para conhecerem melhor sobre ela e seu uso em

sala de aula, especialmente em turmas numerosas e, sobretudo, quando se trabalha com uma língua adicional, que é aprendida, no contexto moçambicano, principalmente na escola. Daí, a necessidade de que os estudantes sejam cada vez mais expostos à língua-alvo no contexto de sala de aula e possam, por meio de interações e de produções na língua, internalizar conhecimentos linguísticos da língua que estão aprendendo (Hall, 2001).

4.2 Percepção do que seja a aprendizagem colaborativa no ensino de inglês

De acordo com as respostas dos participantes deste estudo, como mencionamos anteriormente, pudemos verificar que eles reconhecem a importância da colaboração nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. O professor Marcelo valoriza o fato de possibilitar ao estudante um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem, como é ilustrado a seguir.

[8]

Professor Marcelo: Aprendizagem colaborativa é exatamente envolver o aluno no processo de aprendizagem para evitar que o professor entre na sala e faça a exposição sozinho. Se isso acontecer, consideramos como métodos passivos porque o aluno nunca terá espaço para contribuir e só contribuindo é possível alcançar aquilo que pretendemos.

No relato 8, fica claro que o professor Marcelo sabe que a interação é um método ativo nos processos de ensino e aprendizagem, e os métodos ativos, diferentemente dos métodos passivos, criam situações para uma aprendizagem significativa, por meio da qual os alunos possam, juntos, construir conhecimento (Figueiredo, 2018, 2019; Silva, Figueiredo, 2023; Vygotsky, 1998).

Já o professor Ravy reconhece que o apoio que é fornecido durante a interação pelos colegas pode fazer com que o estudante se sinta mais seguro, tendo, assim, mais vontade de se arriscar e, conseqüentemente, menos medo de errar.

[9]

Professor Ravy: Aprendizagem colaborativa é uma colaboração entre os alunos em que eles partilham o conhecimento e, assim, mata o medo de cometer erros.

O professor Pedro lamenta o fato de a interação frequente em sala de aula não ter espaço para a sua materialização, por não ter uma frequência sistematizada, sendo algo ocasional.

[10]

Professor Pedro: É pena porque é uma colaboração descartável porque não é constante. Os alunos colaboram somente no momento em que precisam alcançar algo.

Pelo relato dos professores, percebemos que eles sabem o que é a aprendizagem colaborativa e reconhecem o seu valor, mas não a utilizam em todos os seus potenciais devido a questões contextuais, principalmente pelo fato de serem professores de salas numerosas (Hayes, 1997; Hornsby; Osman; De Matos-Ala, 2013).

4.3 Uso de tarefas em pares e em grupo no ensino de inglês

Em razão das questões de gerenciamento em sala de aula e de não terem como mudar as carteiras de lugar, os professores preferem usar o trabalho em par a usar o trabalho em grupo, visto que os estudantes já se sentam em pares, ou seja, na escola em que a pesquisa foi realizada e na maior parte das escolas em Moçambique, as carteiras são feitas em formato de uma mesa para abrigar dois ou, em alguns casos, três estudantes em cada uma. Vejamos o que o professor Pedro disse a esse respeito:

[11]

Professor Pedro: Faço uso de tarefas em pares. Para incluir aqueles alunos fracos a participarem e se envolverem na aula. E quando estão entre eles, se alguém não compreende a explicação do professor, entre eles pode existir quem entendeu e este explica aos outros.

Tanto o professor Pedro quanto Ravy fazem uso apenas do trabalho em par. O professor Pedro enfatiza o fato de que, em pares, os estudantes podem se ajudar, caso algum deles não compreenda o que foi dito pelo professor. O professor Marcelo, por sua vez, usa trabalhos em pares para avaliar os seus estudantes porque facilita-lhe o processo de correção, tendo em conta a sua turma numerosa. Em suas aulas, o trabalho em grupo só ocorre quando há algum debate, pois não requer mudar as carteiras de lugar. Esse é um dos desafios enfrentados pelos professores que lecionam em turmas numerosas (Shwandi, 2017; Wadesango, 2021).

[12]

Professor Marcelo: Faço uso de trabalhos em pares, para avaliação, pois, tendo em conta o número de alunos na turma, facilita-me no processo de correção. Considero o trabalho em grupo uma perda de tempo, pois só o tempo de organização já consome parte dos 45 minutos. Trabalho em grupo só se houver um debate, pois aí ninguém precisa mudar as carteiras de lugar. E, portanto, para mim, o prático é o trabalho em pares e não em grupo.

Os professores, de acordo com os depoimentos, promovem alguns tipos de tarefas colaborativas, tais como debates em grupo, leitura e interpretação de textos, resolução de exercícios gramaticais, em grupo e em pares, porque os estudantes podem aprender melhor interagindo. Porém, a sala de aula, por conter muitas carteiras, limita o trabalho em grupos, mas, ao mesmo tempo, possibilita o trabalho em pares, já que as carteiras são ocupadas por dois estudantes, viabilizando a interação entre eles. Apesar das dificuldades, os professores entendem a importância da aprendizagem colaborativa, o que vem a corroborar os estudos de Figueiredo (2018, 2019) e de Swain, (2000), que reconhecem a importância de os professores promoverem interação e colaboração entre os alunos, de modo a torná-los mais ativos no processo de aprendizagem. Todavia, vimos que, apesar de reconhecerem a importância da colaboração em sala de aula, os professores apontam alguns fatores para justificar a forma como ensinam.

Por exemplo, para justificar a escolha do método que usa, o professor Ravy disse ser mais viável a realização de tarefas em pares, porque as carteiras acomodam dois estudantes. Então, de acordo com o professor, é fácil usar esses pares para desenvolver uma tarefa que não vai interferir muito na estrutura organizacional da sala. Por sua vez, o professor Pedro elegeu o trabalho em pares, pois, segundo ele, um estudante pode ajudar o outro, caso surjam dúvidas.

O professor Ravy mencionou algo muito importante: os seus alunos gostam de tarefas colaborativas, mas, muitas vezes, as discussões ocorrem na segunda língua⁴⁵, que é o português.

[13]

Professor Ravy: Eles reagem bem [a tarefas colaborativas] porque aprendem com eles mesmos, e estas tarefas inibem a timidez e o medo deles de errar. Entretanto, muitas vezes, em vez de discutirem os trabalhos na língua-alvo usam a língua portuguesa. Mas, quando noto esse comportamento, chamo a atenção e voltam a discutir na língua inglesa.

Podemos observar, nesse relato, que o professor considera importante interagir apenas na língua-alvo, não reconhecendo o papel importante que uma língua adquirida ou aprendida pelos estudantes tem na aprendizagem de outra língua. Conforme nos mostram alguns estudos (Antón; Dicamilla, 1999; Brooks; Donato, 1994; Liang; Mohan; Early, 1998; Mello, 2002), o uso da primeira língua, ou, no caso de Moçambique, de uma segunda língua, não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem de uma língua adicional, mas sim como um scaffolding utilizado pelos alunos para facilitar esse

⁴⁵ É importante mencionar que a maioria do povo moçambicano é bilíngue, ou seja, o português é sua segunda língua, a língua usada por todos em contextos educacionais, de trabalho etc. e, em casa ou em interações informais, como na rua, usam uma língua local, que varia de região para região. Assim, o português torna possível a comunicação entre pessoas que tenham línguas locais diferentes (Ussene, 2017).

processo.

4.4 Uso de jogos e música no ensino de inglês

Como vimos anteriormente, na fundamentação teórica deste estudo, o professor pode fazer uso de jogos em suas aulas, visto que os jogos podem proporcionar, aos aprendizes, um maior contato com a língua que estão aprendendo, além de fazer com que haja interação e colaboração entre eles (Figueiredo, 2019; Figueiredo; Araújo, 2018; Richard-Amato; 1998).

Nesse sentido, o professor Marcelo afirmou, durante a entrevista, ao ver o vídeo de uma de suas aulas, que faz uso de jogos, dependendo do tema:

[14]

Professor Marcelo: Quando falamos de *The Human Body* (o corpo humano), implementamos um jogo em que chamamos um voluntário para tocar as diferentes partes do corpo humano e os outros identificam a parte apontada, e assim identificamos os alunos que dominam as partes do corpo humano em inglês. Os alunos gostam e facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, os professores Pedro e Ravy disseram que não fazem uso de jogos nem música, por falta de condições, fazendo, assim, com que os alunos não usufruam dos benefícios do uso de jogos no processo de aprendizagem de línguas (Figueiredo; Araújo, 2018; Figueiredo, 2019; Vygotsky, 1998).

[15]

Professor Pedro: Nunca usei jogos e muito menos música mesmo por falta de condições como aparelho, e essas salas não são adequadas para tal. Não são salas específicas para o ensino de línguas e são compartilhadas por outros professores.

[16]

Professor Ravy: Não posso mentir, nunca usei jogos.

O ensino e aprendizagem de línguas permite que haja muita interação e atividades lúdicas na sala de aulas e, nesse sentido, alguns autores (Figueiredo, 2019; Vygotsky, 1998) sugerem a utilização de jogos, pois os jogos proporcionam prazer, promovem interação entre os aprendizes, promovem autonomia, estimulam o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1998). O uso de jogos promove a aprendizagem colaborativa e motiva os alunos a participar nas aulas de inglês, refletir sobre a língua que estão aprendendo, assim como trabalhar em vários aspectos da língua-alvo, tais como regras gramaticais, aprender novos itens lexicais e revisar os já aprendidos, pronúncia, sintaxe etc., tornando,

assim, o processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes, que poderão se beneficiar das tarefas colaborativas (Figueiredo; Araújo, 2018; Figueiredo, 2019).

Percebemos que os professores podem considerar a sala de aula, em que haja muitos alunos, como um local inadequado para o uso de jogos, como pôde ser verificado na fala do professor Pedro, no excerto 15. Porém, os docentes afirmaram que as salas são mobiliadas com mesas, em que se sentam dois estudantes. Essa configuração, a nosso ver, possibilitaria o uso de alguns jogos⁴⁶, como é o caso do dominó, que pode ser jogado por dois estudantes.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo compreender o funcionamento da interação e da aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa em turmas numerosas numa escola pública, periurbana, na cidade de Nampula, em Moçambique, do qual participaram três professores, sendo dois que lecionavam na 10^a classe e um que lecionava na 12^a classe.

No ensino de segunda língua, a teoria sociocultural tem se mostrado importante, pois enfatiza a aprendizagem colaborativa. A colaboração, nessa perspectiva, permite que os alunos interajam e aprendam entre eles na realização de uma tarefa. A interação serve como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem, e os professores da Escola Secundária de Napipine têm consciência da importância da aprendizagem colaborativa, mas enfrentam dificuldades em promover tarefas interativas e colaborativas na sala de aulas de inglês, por diversos fatores, tais como: turmas numerosas, tempo reduzido da aula, relação professor-aluno elevada, ou seja, além de as turmas serem numerosas, o professor é responsável por várias turmas, o que pode causar um grande desgaste físico e mental.

Pela redução do tempo de aula e o pouco contato com os alunos, os professores incentivam os estudantes a criar grupos de estudo fora da escola. Todavia, quer as atividades sejam realizadas dentro da sala de aulas, quer sejam realizadas em casa, é sempre bom, na visão dos professores, usar as metodologias colaborativas, tais como trabalho em grupos ou em pares, para permitir que os estudantes que tenham dificuldades possam contar com a ajuda dos que tenham mais facilidade na aprendizagem do inglês, de modo que esse processo de regulação pelo outro possa levá-los à autorregulação (Vygotsky, 1981). Porém, os professores preferem orientar tarefas em pares a tarefas em grupos, pois a gestão e a organização de grupos consomem o tempo de aula. Apesar de

⁴⁶ Para sugestões de uso de jogos em duplas para a aprendizagem de inglês, ver, por exemplo, Hadfield (1984, 1990, 1999, 2001), Araújo (2016) e Figueiredo e Araújo (2018).

existir colaboração na realização de tarefas em pares, trata-se ainda de uma abordagem não muito utilizada. Assim, os estudantes se limitam a esclarecer algo ao colega, caso ele não entenda o que o professor diz.

Turmas numerosas são consideradas como um dos fatores determinantes que contribui para a baixa qualidade de ensino em Moçambique, pondo em risco a viabilidade da aprendizagem colaborativa. Essas características dificultam a aprendizagem, fazendo com que os alunos possam não ser bem preparados para o acesso às universidades ou ao mercado de trabalho.

Esperamos que este estudo possa causar reflexões sobre o ensino de línguas em turmas numerosas e que soluções para esse problema possam ser encontradas por meio de mais pesquisas a esse respeito, visto que turmas numerosas e o tempo reduzido de aulas de inglês, por semana, contribuem bastante para a baixa qualidade da educação em Moçambique. Apesar dessas dificuldades, os professores não desistem de dar aulas.

Agradecimento

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

Interaction and collaborative learning in English language teaching: a study in large classes in Mozambique

Abstract

Interaction and collaborative learning are fundamental in teaching and learning additional languages since, in addition to enabling students to share information about a specific task, they can develop socially and cognitively. But how can teachers work collaboratively in large classes? This article, therefore, aims to understand whether the collaborative learning process in teaching and learning the English language occurs in large classes at Escola Secundária de Napipine, a public, peri-urban school located in the city of Nampula – Mozambique. This research is a case study with a qualitative approach. Three English teachers voluntarily participated in the study. We used the combined techniques of semi-structured interviews and direct observation of classes to generate the data. The teachers' interventions were audio recorded, and the classes observed were filmed, with the respective consent of the participants. The study was based on Vygotsky's sociocultural theory, which emphasizes the role of social interaction in the student's cognitive development, placing more emphasis on collaborative learning. The result of the study shows that English teachers know the importance of interaction and collaborative learning in teaching the language. However, its implementation is challenging, for several reasons, mainly because the classes are large, as is the case in the school in study.

Keywords: Interaction. Collaborative learning. English language teaching. Large classes. Mozambique

Referências

ANTÓN, Marta; DICAMILLA, Frederick J. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 2, p. 233-

247, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229726281_Socio-Cognitive_Functions_of_L1_Collaborative_Interaction_in_the_L2_Classroom. Acesso em: 20 abr. 1999.

ARAÚJO, Marco André Franco de. **Let's play games**: o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês de alunos adolescentes na escola pública. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/2c3d2202-8b5f-4068-a81a-41fa5f9bf4d3>. Acesso em: 30 set. 2018.

BROOKS, Frank B.; DONATO, Richard. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Hispania**, v. 77, p. 262-274, 1994. Disponível em: <https://faculty.weber.edu/tmathews/sli/Readings/Brooks%20&%20Donato%201994.pdf>. Acesso em: 20 abr. 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BRUFFEE, Kenneth A. **Collaborative Learning**. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

COELHO, Elizabeth. Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, Carolyn. (ed.). **Cooperative language learning**: A teacher's resource book. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.

COMMONWEALTH. In: **Wikipédia**: A enciclopédia livre, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Commonwealth>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DEMPSEY, Nicholas P. Stimulated recall interviews in Ethnography. **Qualitative Sociology**, v. 33, p. 349-367, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225674650_Stimulated_Recall_Interviews_in_Ethnography. Acesso em: 30 nov. 2021.

DÖRNYEI, Zoltán. Psychological process in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/328891>. Acesso em: 7 maio 1999.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas. 4. ed. rev. ampl. São Paulo, Parábola, 2023.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. Possibilidades de aprendizagem por meio do uso de jogos em sala de aula e inglês. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SIMÕES, Darcilia. (org.). **Contribuições da linguística aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2018. p. 245-272.

GASS, Susan M.; MACKEY, Alison; PICA, Teresa. The role of input and interaction in second language acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 299-307, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/35060804/The_Role_of_Input_and_Interaction_in_Second_Language_Acquisition_Introduction_to_the. Acesso em: 30 set. 2002.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, S.A. 2010.
- HADFIELD, Jill. **Elementary communication games**. London: Longman, 1984.
- HADFIELD, Jill. **Intermediate communication games**. London: Longman, 1990.
- HADFIELD, Jill. **Beginners communication games**. London: Longman, 1999.
- HADFIELD, Jill. **Elementary grammar games**. London: Longman, 2001.
- HALL, Joan Kelly. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7476>. Acesso em: 14 mar. 2003.
- HALL, Joan Kelly.; WALSH, Meghan. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 186-203, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joan-Kelly-Hall/publication/231872069_Teacher-student_interaction_and_language_learning/links/540880880cf23d9765b374fd/Teacher-student-interaction-and-language-learning.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.
- HAYES, David. Helping teachers to cope with large classes. **ELT Journal**, v. 51, n. 2, p. 106-116, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240584144_Helping_teachers_to_cope_with_large_classes. Acesso em: 15 ago. 2021.
- HORNSBY David J; OSMAN, Ruksana; DE MATOS-ALA, Jacqueline. Teaching large classes. In: HORNSBY David J; OSMAN, Ruksana; DE MATOS-ALA, Jacqueline. (ed.). **Large-Class Pedagogy**. Stellenbosch: Sun Press, 2013. p. 7-17. Disponível em: https://static.wixstatic.com/ugd/af7730_72edee32a8934772a8103393c1c7c7a6.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.
- LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. (ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 01-32.
- LIANG, Xiaoping; MOHAN, Bernard A.; EARLY, Margaret. Issues of cooperative learning in ESL classes: A literature review. **TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada**, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998. Disponível em: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/698>. Acesso em: 20 nov. 2000.
- LONG, Michael H.; PORTER, Patricia A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3586827>. Acesso em: 30 set. 2011.
- LUNT, Ingrid. The practice of assessment. In: DANIELS, Harry. (ed.). **Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky**. New York: Routledge, 1993. p. 145-170.
- LYNCH, Tony. **Communication in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2007.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilingue”. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/b-o-portuguc3aas-e-uma-alavanca-para-que-eles-possam-desenvolver-o-inglc3aas-eventos-de-ensino-aprendizagem-em-uma-sala-de-aula-de-esl-de-uma-escola-bilc3adngue2.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2004.

MOÇAMBIQUE. Relatório de desempenho do sector da educação 2018. **Plano Estratégico de Educação**, 24-25 de abr. 2019. 20ª Reunião Anual de Revisão. Maputo: MINEDH, 2019.

MOCAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação**: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. 2020-2029. Maputo: 2020.

NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal. Ensino bilíngue em Moçambique: Introdução e Percursos. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, p. 82-100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p82>. Acesso em: 30 set. 2022.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

NYIKOS, Martha; HASHIMOTO, Reiko. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/328893>. Acesso em: 30 set. 2000.

PATEL, Samima Amade. **Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: file:///Users/franciscoquaresma/Downloads/patel_samimaamade_m.pdf. Acesso em: 29 fev. 2022.

PICA, Teresa. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. **Applied Linguistics**, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/8/1/3/160967?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 12 abr. 1999.

RICHARD-AMATO, Patricia A. **Making it happen**: Interaction in the second language classroom. From Theory to Practice. New York & London: Longman, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2012.

RIVERS, Wilga M. (ed.). **Interactive language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996.

SHAEFFER, Sheldon. **Practical tips for teaching large classes**: A teacher's guide. Thailand: UNESCO Bangkok, 2006.

SHWANDI, Loveness. **Experiences and challenges faced by teachers and pupils of large classes in selected secondary schools of Lusaka district of Zambia**. 2017. Dissertação (Master of Education in Sociology of Education) – School of Education, University of Zambia, Lusaka, 2017. Disponível em: <https://dspace.unza.zm/handle/123456789/7216>. Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, Carolina Morais Ribeiro da; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Active

learning methodologies in English classes: Interaction in a virtual environment. **Alfa**, v. 67, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Hm848QBzd7khg59gmzSN5KD/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, Marrill; LAPKIN, Sharon. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>. Acesso em: 20 dez. 2004.

TSUI, Amy B. M. **Introducing Classroom Interaction**. London: Penguin, 1995.

USSENE, Assane. **Ensino de Inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique**: entre as percepções e as práticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/24200>. Acesso em: 30 set. 2023.

VAN LIER, Leo. **The classroom and the language learner**. New York: Longman, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, James V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981. p.189-240.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Livraria Martins Pontes, 1998.

WADESANGO, Newman. Challenges of teaching large classes. **African Perspectives of Research in Teaching & Learning**, v. 5, n. 2, p. 127-135, 2021. Disponível em: https://www.ul.ac.za/aportal/application/downloads/Article%2010_5_2_nov_2021.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 12 abr. 2010.

Uma aproximação entre o pensamento fronteiriço e o normatizado para o pensar desconstruído e o agir sistematizado em políticas linguísticas

*Renata Mourão Guimarães*⁴⁷

*Kleber Aparecido da Silva*⁴⁸

Resumo

Este artigo discute a interlocução dos conceitos presentes no pensamento decolonial e na proposta de desencapsulação em diálogo com a teoria freiriana com foco em processos praxiológicos para uma compreensão acerca de atitudes críticas, agênticas e comunais na construção de políticas linguísticas. O estudo foi conduzido por meio de levantamento de posicionamentos de ordem teórica e da aplicação de questionário a docentes de línguas adicionais de um Instituto Federal. Discutimos primeiramente a interlocução dos conceitos presentes nos estudos decoloniais e na teoria freiriana, e apresentamos os incômodos/situações-limites e as expectativas/esperanças dos colaboradores/as da pesquisa em relação às políticas linguísticas do contexto local. Partimos do pressuposto de que, no Brasil, as políticas linguísticas (PLs) estão encapsuladas no pensamento moderno/colonial, e defendemos que a efetivação de PLs contra hegemônica demanda praxiologias decoloniais. Os resultados apontam que a encapsulação se deve, especialmente, à incipiência de debate e ações para a produção de alternativas. Em contrapartida, a desencapsulação se deve a iniciativas de conhecimento situado, que se esforçam em abordar epistemes e práticas outras, ou pelo menos reagir às dominantes.

Palavras-chave: Decolonialidade. Políticas Linguísticas. Praxiologias

Data de submissão: julho. 2022 – Data de aceite: abril. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.13755>

⁴⁷ Doutoranda em Linguística da Universidade de Brasília; Brasília/DF. Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). <https://orcid.org/0000-0002-5757-4879> E-mail: renata.guimaraes@ifb.edu.br

⁴⁸ Pós doutor em Estudos da Linguagem pela Penn State University (USA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB); Brasília-DF. <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767> E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

Introdução

O fio condutor da Linguística Aplicada Crítica (LAC) é a relação entre diferentes contextos de uso cotidiano da linguagem e as preocupações sociais, culturais, políticas e de poder. Essa área de conhecimento está atenta e sensível às práticas sociais injustas, opressivas e desumanas, em que a linguagem “está intimamente ligada tanto à manutenção das iniquidades quanto às condições que possibilitem mudá-las” (Pennycook, 2007, 22).

Nessa lógica, a agenda da LAC não está alheia às consequências das ideologias dominantes sobre a vida dos indivíduos que interagem em práticas sociais injustas e discriminatórias, especialmente daqueles que estão às margens da história, como os condenados da terra (Fanon, 1968), os oprimidos (Freire, 1969), os subalternos (Gramsci, 1987; Spivak, 2010), os marginalizados (Santos, 2002), a sub-humanidade (Krenak, 2020). Para tanto, a práxis em LAC está voltada para transformações das opressões da vida moderna em contexto de sala de aula e fora dela. E por isso, deve estar engajada num projeto crítico, moral e político que possibilite uma “prática problematizadora” (Pennycook, 2006), como forma de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante, em termos freireanos.

Um olhar mais atento à língua(gem) e as suas políticas em contexto de internacionalização da educação, especialmente, no Brasil, leva-nos a pressupor que as epistemes e práticas estão sustentadas ideologicamente pelo neoliberalismo, pela hegemonia econômica, política, cultural, epistêmica do Norte Global e imbricadas no paradigma da modernidade, que coloca o conhecimento eurocêntrico como superior e universal e os saberes do Sul como inferiores e secundários.

Tal perspectiva é percebida em alguns aspectos destacados por Jordão (2010) e Arnoux (2020), a saber: a comodificação da língua como produto de compra e venda; a concepção do inglês como língua de acesso a um conhecimento de ordem superior, mais racional e produtiva do que os conhecimentos em português; a reprodução de modelos de educação e formação de países centrais; a frustração do uso de tais modelos como referenciais de sucesso; o ensino das línguas hegemônicas como ferramenta de inclusão social e profissional; os formatos impostos pelas revistas científicas geridas desde o centro; a elaboração de exames de proficiência em uma ou outra língua majoritária; entre outros.

Partindo dessas questões, defendemos a importância de avançarmos no deslocamento de sentidos e de entendimento do *ethos* de subserviência no qual estamos imersos. Os esforços de compreensão e de desconstrução das grandes narrativas da modernidade, sobretudo aquelas do eurocentrismo e do neoliberalismo, ganharam força

na América Latina, a partir da década de 1990, com os estudos decoloniais⁴⁹.

O pensamento decolonial e as opções decoloniais (isto é, pensar decolonialmente) são um “esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade”. Em outros termos, o pensamento decolonial (a analítica da colonialidade) “consiste no trabalho de desvendar como a matriz colonial funciona, e a opção descolonial é o projeto de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 6). Por conseguinte, podemos dizer, conforme Walsh (2012), que a decolonialidade é um processo e um projeto de luta, de re-existência, insurgência para atuar, tomar posição contrária do sistema capitalista/moderno/colonial.

Temos como premissa, conforme ensinamentos de Paulo Freire, de que a decolonialidade é uma práxis (decolonial), ou seja, uma ação de enfrentamento, ao mesmo tempo reflexão crítica sobre a realidade forjada pelo capitalismo/colonialidade/modernidade visando transformações das situações desumanizantes. A decolonialidade implica assim num conjunto de práticas epistêmicas-analíticas-interventivas que investigam e atuam sobre diversos tipos de opressão.

Nesse sentido, o pensamento decolonial pode ser entendido como um movimento praxiológico de microrrupturas e de tensionamentos dos paradigmas da modernidade/colonialidade, cujo pensar e agir consciente são práticas transformadoras. E tal como um movimento, o projeto decolonial deve ser planejado e coletivo.

Consideramos que apesar de alguns esforços, o processo tem sido realizado de forma fragmentada e desarticulada. E ficamos diante de algumas indagações, que são desafios e ao mesmo tempo se colocam como horizonte: como iniciar esse movimento coletivo concreto dentro e fora da instituição? Como desenvolver uma agenda transformadora e intervencionista, “longe de se comprometer com a ‘salvação’ de destituídos ou menos desenvolvidos” (Fabrício, 2006, p.51)? Em que condições os agentes do contexto educacional se engajam? Em que situações não o fazem? Como se empenhar em transformações sociais contemporâneas no contexto educativo atual, sem parecer um “ativismo político em prol desta ou daquela causa” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19)? Como nos enxergarmos como o Outro (excluído, marginalizado, subalterno, oprimido, silenciado) dentro de uma geopolítica do conhecimento, sem vitimismo/ou autoritarismo?

O primeiro passo para a transformação é a conscientização (ENGESTROM 2016; PENNYCOOK, 1998), o que supõe decolonizar o pensamento e mentalidade (THIONG'O, 2015). A conscientização, em termos de Paulo Freire (2016), está baseada na relação

⁴⁹ Para este trabalho, aderimos ao uso de decolonial ao invés de descolonial. Conforme explica Walsh (2009, p.25), o prefixo *des-*, em descolonial, apresenta a ideia de “desarmar, desfazer ou reverter o colonial, isto é, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível que os padrões e seus rastros desistissem de existir”. E o termo “decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e alentar lugares de exterioridade e construções alternativas”.

consciência-mundo. Ela é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais desvelamos a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo.

Considerando a decolonialidade como um movimento epistemológico e prático, buscamos subsídios no conceito de desencapsulação, que se apoia na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), para uma compreensão acerca de como promover agência transformadora. Nesse sentido, busca-se numa leitura crítica dos conceitos de decolonialidade e de desencapsulação fundamentos para o pensar desconstruído e para o agir sistematizado.

Cabe mencionar que não pautamos definir normativas ou prescrições de como a decolonialidade deve ocorrer ou como deve ser implementada, o que se busca é promover reflexão sobre a necessidade de organização de engajamento coletivo. Fazemos referência, portanto, aos desafios de engajamento dos agentes do contexto educacional, de forma sistematizada.

A desencapsulação opera, portanto, como um processo organizado de subversão, que pode ser entendido como um movimento articulado de consciência dos padrões da colonialidade presentes na realidade educacional, de forma coletiva. Podemos inferir que esse movimento, em certa medida, tem sido iniciado e ganhado destaque nos últimos anos, em redes sociais digitais, por meio dos webinars, rodas de conversas, grupos de pesquisa, atividades de extensão, organização de livros, dossiê temáticos etc. Consideramos que micromovimentos de tensionamento local podem provocar algumas mudanças, fazendo com que questões antes não identificadas comecem a se tornar temas da agenda e ir pleiteando outros espaços e dinâmicas. Nessa lógica, inicialmente pode ocorrer um movimento do particular para o geral.

Em termos de Engestrom (2016), as mudanças são motivadas pelas contradições ocasionadas pelas múltiplas vozes, pelos diferentes pontos de vista. O ciclo é iniciado quando sujeitos individuais começam a questionar a prática aceita, e isso gradualmente se expande até se transformar em movimento coletivo. Tal proposição, assemelha-se ao processo de decolonialidade de Walsh (2005), em que a autora assevera que o questionamento é a principal estratégia.

Nesse sentido, consideramos que decolonizar as políticas linguísticas implica um pensar desconstruído que contradiga a episteme hegemônica atual e um agir organizado iniciado com questionamentos. Por isso, a importância da abertura de espaços para reflexão coletiva. A decolonialidade enquanto práxis reúne no coletivo a indignação como força para mudanças.

1 O pensamento decolonial

A colonialidade é um conceito cunhado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final da década de 1980, para designar padrão de poder, matriz de dominação e de exploração, material e intersubjetiva, que se iniciou com a colonização, e que está culminando com o neoliberalismo capitalista (Mignolo, 2017).

Assim, a ideia de colonialidade, ainda que atrelada e resultante da colonização e do colonialismo, é diferente desses conceitos. A *colonização* refere-se ao domínio territorial e o *colonialismo* ao controle de poder (político, econômico, social, jurídico, militar, administrativo) sobre o território invadido. A *colonialidade* opera em planos materiais e subjetivos e permanece nas relações sociais cotidianas, mesmo com a independência e emancipação das colônias, (Quijano, 2000; Dussel, 1993; Maldonado-Torres, 2017; Mignolo, 2017, 2020).

Para Quijano (2000; 2005), um dos eixos fundamentais da colonialidade é a classificação social de acordo com a ideia raça. O autor explica que a racialização não tem história conhecida antes da invasão da América, em 1492, quando se produziu identidades sociais novas: índios e negros, espanhóis e portugueses – o europeu. Tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais e às práticas de trabalho. Isso significou uma nova maneira de classificar os povos e/ou seus conhecimentos, numa perspectiva dualista e binária como inferior-superior, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno, popular-erudito, tendo o homem-branco-europeu-heterossexual-cristão como o ser humano mais avançado e moderno em todos os seus aspectos.

A colonialidade se reproduz em três dimensões: poder, saber e ser. E se estende para outros âmbitos: economia, autoridade, natureza e recursos humanos, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento, linguagem etc.

Nesse sentido, existe uma argumentação a favor da decolonialidade como um projeto político-acadêmico de oposição, de luta, de resistência, de enfrentamento a essas lógicas da modernidade/colonialidade. A decolonialidade ou projeto decolonial se identifica, portanto, como diversos momentos, ações, eventos de resistência política e epistêmica. Esse movimento busca esclarecer, sistematizar e elucidar historicamente a colonialidade do poder, do saber e do ser, ajudando-nos a pensar em estratégias para transformar a realidade (Bernadido-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020).

Mignolo (2008) destaca que o conceito de decolonialidade não significa deslegitimar as ideias críticas europeias, ou ainda, abandonar os acúmulos conquistados pela humanidade. Mas sim resgatar os conhecimentos que foram subjugados e reconhecê-los. Significa, ainda, desconectar-se dos efeitos totalitários e de categorias do pensamento

ocidental.

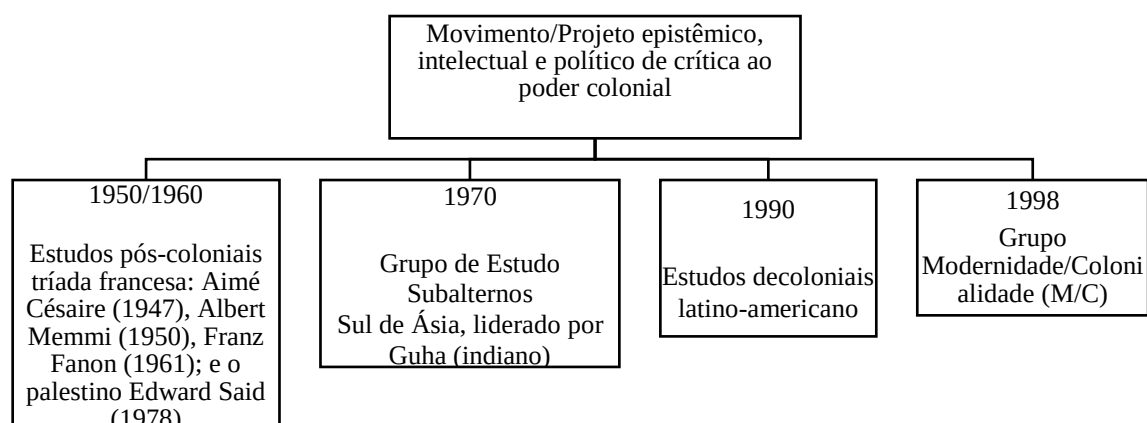
Walsh (2009) salienta, em seus trabalhos, que a intenção do movimento decolonial é provocar posicionamento contínuo de transgressão, intervenção e insurgência.

A crítica ao poder colonial não é exclusiva dos estudos decoloniais latino-americanos, tem como precursores Albert Memmi, em *Retrato do Colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947); Aimé Cesáire, em *Discurso sobre o colonialismo* (1950); Frantz Fanon, em *Os condenados da terra* (1961); Edward Said, em *Orientalismo* (1978); Gayatri Spivak, em *Pode o subalterno falar?* (1985); entre outros. No entanto, como corrente de pensamento propriamente latino-americana remonta à década de 1990, com a criação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos (1998), inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, da década de 1970. O grupo latino foi desagregado ainda em 1998, devido às divergências teóricas, e foi então formado o atual Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) (Ballestrin, 2013).

O grupo M/C trouxe a sistematização e apresentação de discussões sobre a superação da lógica da colonial que estavam dispersos na literatura e, também, para o primeiro plano a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial (Bernadido-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019). A sua genealogia está formada a partir da análise do sistema-mundo moderno/colonial⁵⁰ de Wallerstein, além de influências das teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, do grupo sul-asiático de estudos subalternos, da teoria feminista chicana, da teoria pós-colonial, da filosofia africana, da filosofia da libertação, da teoria da dependência, dos debates na América Latina sobre a modernidade e pós-modernidade dos anos oitenta, dos estudos culturais nos noventa etc. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Escobar 2003).

⁵⁰ O sistema-mundo moderno/colonial é um termo cunhado por Immanuel Wallerstein, na década de 1930, para significar a divisão entre centro e periferia, e com ela as várias desigualdades e opressões.

Figura 1 - Grupo de estudos e/ou autores de crítica ao poder colonial



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do texto de Ballestrin (2013)

O grupo M/C é constituído por pensadores atuantes na América-Latina de diversas áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais. Dentre seus representantes estão os listados no quadro a seguir.

Tabela 1 - Integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)

Integrantes	Formação	Nacionalidade
Aníbal Quijano*	Sociologia	Peru
Edgardo Lander	Sociologia	Venezuela
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Puerto Rico
Agustín Lao-Montes	Sociologia	Puerto Rico
Walter Mignolo	Semiótica	Argentina
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina
Catherine Walsh	Pedagogia	EEUU-Ecuador
Arturo Escobar	Antropologia	Colômbia
Fernando Coronil	Antropologia	Venezuela
Javier Sanjinés	Literatura	Bolívia
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina-México
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colômbia
María Lugones	Filosofia	Argentina
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Puerto Rico

Fonte: Elaborado pela autora, com base no quadro adaptado de Ballestrin (2013) e de informações disponíveis na internet

Mesmo que a decolonialidade possa ser entendida num sentido restrito, elaborado pelo grupo M/C, ela não está limitada a um conjunto de autores. Abarca a longa tradição

de resistência dos condenados, oprimidos, subalternos e a uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Maria Firmina, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzales, Du Bois, Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Anzaldúa etc. (Bernadido-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

Embora o M/C tenha em sua formação pesquisadores da América Latina cabe destacar que os representantes são em sua maioria homens brancos, situados em universidades dos Estados Unidos. Além disso, o Brasil não faz parte do grupo. Segundo Bethell et.al (2009), o Brasil não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo. Ele aparece quase como uma realidade separada da realidade latino-americana. Apesar da ausência de pensadores brasileiros no Grupo, observamos contribuições de autores como Paulo Freire, Abdias do Nascimento, Milton Santos, Lélia Gonzalez, Darcy Ribeiro, bem como de autores contemporâneos de diferentes áreas e de movimentos sociais e artísticos.

Nessa lógica, apoiaremos no decorrer deste trabalho na crítica colonial/moderna e não necessariamente no grupo M/C, mas em diversos estudos que indicam a importância de pensar com e partir das vozes do Sul latino-americanas.

2 Desencapsulação como movimento social e coletivo

A realidade atual se caracteriza pela naturalização de certas formas de opressão, de injustiças mantidas sob a forma de exploração, desigualdades enraizadas na sociedade e explícitas na vida das pessoas. Ainda assim, existe um cenário de descrença, imobilidade, paralisia e apatia em termos de mudanças positivas na sociedade (Liberali, 2019). Para a autora, é por meio da desencapsulação que se constrói uma consciência crítica capaz de promover novos rumos e alternativas às condições opressoras inerentes à sociedade.

A encapsulação faz referência àquilo que está fragmentado, estanque, isolado, separado da realidade da escola, dos interesses dos alunos, dos docentes e demais agentes do contexto escolar que possam participar criticamente (Engestrom, 2002, 2016; Philippov; Schettini; Silva, 2015; Liberali *et al.*, 2015; Philippov; Liberali, 2015; Corteza; Piragine; Philippov, 2016), “tal como uma cápsula de medicamento, em que o invólucro isola o conteúdo interno e o impede de ter contato com o meio externo” (Corteza; Piragine; Philippov, 2016, p.74).

Embora a noção de encapsulação faça referência aos conteúdos escolares e/ou à prática docente e sua relação com a realidade dos alunos fora da sala de aula; consideramos neste trabalho a encapsulação de discursos e de práticas, subjacentes às políticas de internacionalização e linguísticas, que não se relacionam a sua realidade, que não têm a participação reflexiva, crítica, colaborativa e responsiva dos agentes em ações

de produção de conhecimento, de compreensão, de intervenções e de transformações no contexto educacional (Magalhães, 2010; Magalhães; Fidalgo, 2011; Liberali; Magalhães, 2009), ou ainda que legitimam e reproduzem discursos totalizantes, de caráter hegemônico e dominante.

O encapsulamento, nesse sentido, caracteriza-se pelo afastamento da oportunidade dos envolvidos analisarem “criticamente e sistematicamente sua atividade presente e suas contradições internas” (Engestrom, 2002 p.192). Tal configuração contribui para que decisões e intervenções se apoiem unilateralmente em algumas vozes; embora todos “sem exceção têm o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade” (Rajagopalan, 2013).

De maneira oposta, a fomentação de espaços para a multiplicidade de conhecimentos, em que a diversidade de vozes se relaciona (Corteza *et al.*, 2016; Santos, 2008), produz um exercício de desencapsulação.

A desencapsulação tem por base as ideias da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) desenvolvida por Vygotsky (1930/2008, 1934/2008, 1934/2002), Leontiev (1977) e Engestrom (2002, 2016).

Quando levamos tal perspectiva para o contexto de políticas linguísticas e de internacionalização, podemos pensar em que medida nós agentes de política estamos participando ativamente nessas construções? Em que medida estamos buscando aproximar as políticas linguísticas da realidade, experiência, cultura, interesses e necessidades locais? Em que medida estamos incluindo vozes de fora das regiões dominantes? Em outras palavras, em que medida estamos contribuindo com o rompimento da cápsula?

O rompimento da cápsula vem ao encontro de um olhar crítico e decolonial, apontado por Pennycook e Makoni (2020), sobre as assimetrias causadas por políticas e práticas, notadamente na circulação distorcida de produção de conhecimento. Para os autores (2019), a natureza desequilibrada da distribuição do conhecimento significa que ideias e conexões do Sul são frequentemente mediadas pelo Norte Global, e a tendência é a de permanecer nessa sombra intelectual. Certas pessoas de certos lugares (do Norte Global) em certas línguas (esmagadoramente inglês) produzem a vasta quantidade de conhecimento sobre a língua, educação linguísticas, política linguística, e assim por diante, e fazem universal para a aplicabilidade desse conhecimento ao resto do mundo. Isso não é apenas um conhecimento vagamente inapropriado, mas sim um conhecimento que busca colonizar.

Diante disso, Pennycook e Makoni (2020) propõem:

- 1) renovar a área da linguística aplicada por meio de formas alternativas de conhecimento, da expansão de repertórios epistemológicos, campos indisciplinados,

diferentes projetos, epistemes e assuntos de interesse;

2) reunir cada vez mais estudiosos de sociedades em desenvolvimento para participar da construção ou reinvenção de pesquisa, incluindo tanto recursos culturais e intelectuais de nativos, quanto condições, necessidades e aspirações locais específicas;

3) decolonizar a linguagem, ou a forma como a linguagem é enquadrada em linguística e linguística aplicada, como parte de qualquer projeto de recuperação (por exemplo, o de dar nova vida a uma língua que foi posta de lado);

4) promover o multilinguismo, a educação na língua materna e políticas baseadas nos direitos linguísticos;

5) desafiar a associação do inglês como progresso e as práticas neoliberais, que consideram o mundo como um mercado global onde tudo pode ser vendido e comprado, incluindo a língua inglesa com seu assumido benefício, enquanto outras línguas são simultaneamente estigmatizadas e minorizadas;

5) ponderar os testes de língua;

6) revisar os formatos existentes de periódicos, de constituição de conselhos editoriais, conferências, com ideias renovadas, de formas alternativas de pensar, do conhecimento e de tipos diferentes de conhecimento, entre outras.

Em resumo, os autores propõem um novo olhar para os objetos de interesse da linguística aplicada e o redimensionamento de discursos e práticas de linguagem cristalizadas dentro da racionalidade neoliberal e hegemônica, que acabam por reforçar e perpetuar ideologias dominantes, tais como universalismo, homogeneização, padronização, competência, desenvolvimento, excelência etc.

Podemos dizer que isso obriga que se revejam os sistemas tradicionais de educação linguística, seus programas, e as políticas linguísticas. Para Freire (2016), só se pode participar da transformação da realidade se o agente for ajudado a tomar consciência crítica dessa realidade e de sua própria capacidade de transformá-la.

A criticidade, que constitui um dos elementos para a desencapsulação, é apresentada por Engeström (2002) dentro do conceito de aprendizagem expansiva. Segundo o autor (2002), no contexto de crítica, a atividade começa com um questionamento das práticas consagradas por parte do indivíduo ou grupos, o qual se expande gradualmente até formar um movimento coletivo ou novo sistema. O autor (2002) explica, ainda, que a atividade é contextual e está orientada para a compreensão de práticas locais historicamente específicas, seus objetivos, seus artefatos mediadores e sua organização social. O contexto de crítica enfatiza, assim, a capacidade de resistir, questionar, contradizer e debater dos agentes, que se incluem em uma rede de discursos situados no coletivo.

Nessa perspectiva, os agentes, mediados pela ação interventiva em uma zona de desenvolvimento proximal, podem se tornar aptos a reconstruir e intervir coletivamente sobre a realidade criando novas significações e alternativas. Para Liberali (2019), a desencapsulação se materializa na forma como os agentes coletivamente constroem ações de superação da estrutura hegemônica que os impedem de refletir criticamente, de almejar diferentes perspectivas e de construir novos rumos.

Pela ótica da desencapsulação, ao fomentar e inserir espaços de atuação crítica entre os reais interessados nas políticas, torna-se possível questionar e repensar a estrutura pela qual as PL-IE são organizadas, intensificar a reelaboração de conceitos, modificar uma ordem que estava socialmente dada como verdade.

Nas palavras de hooks (2019), significa trabalhar, por meio da troca dialética, em busca de uma compreensão mais ampla das dinâmicas da cultura do dominador. É um esforço constante para manter a consciência crítica sobre o que fazemos, como fazemos e por que fazemos. Isso significa envolver-se numa abordagem de diálogo, que enfatiza a re(consideração) dos posicionamentos, estratégias e valores.

Assim como hooks (2019) e Freire (2016), Liberali (2018) afirma que os sentidos são modificados e reelaborados à luz da dialética da ação de compartilhamento. A autora explica que é por meio de uma primeira atividade que uma rede interligada é formada, e a partir de então os sujeitos se engajam em outra atividade em conjunto com outros sujeitos que formarão coletivamente outros significados compartilhados. É esse movimento dinâmico e coletivo que proporciona a constante (re)construção de ressignificações.

A pluralidade pode provocar, assim, alguns rompimentos na cápsula. Nesse sentido, as mudanças de ênfase e de posicionamentos podem ocorrer desde uma perspectiva bottom-up (de baixo para cima) pelas demandas de atores locais favoráveis ao estabelecimento de diálogo e dispostos a contribuir. Assim, o tensionamento do movimento mais amplo, mais complexo, pode começar com a organização dos agentes em movimento dentro da instituição para tensionar o currículo, as práticas, o campo do conhecimento. Nessa lógica, relatos de experiências e compartilhamento de boas práticas “de baixo para cima” podem influir na re(construção) de políticas *top down* (de cima para baixo), e ocasionar alguns rompimentos.

Engeström (2016), ampliando a teoria original de Vygotsky, afirma que o sistema de atividade social é composto pelos seguintes componentes:

- a) Sujeitos: indivíduo e seus colegas de trabalho;
- b) Objeto: propósito para o qual os membros da comunidade do local de trabalho dirigem sua atividade;
- c) Artefatos: modelos conceituais, relatos, ferramentas e equipamentos que eles utilizam em seu trabalho;

- d) Regras: regulamentações explícitas e implícitas, normas, convenções e padrões. Regem o funcionamento;
- e) Comunidade: aqueles que compartilham o mesmo objeto de atividade. Todos que de algum modo medeiam a relação entre os sujeitos e o objeto da atividade;
- f) Divisão do trabalho: divisão das funções e tarefas entre os membros da comunidade. Negociação de responsabilidades que é realizada com base nas regras;
- g) Produto: é o resultado, explicação, conceito teórico, domínio de prática para lidar em determinada situação, apreensão de conhecimento.

Esses conceitos são ilustrados na Figura x. É uma representação triangular que procurar integrar todos os elementos.

Figura 2 - Triangulação da teoria da Atividade Social



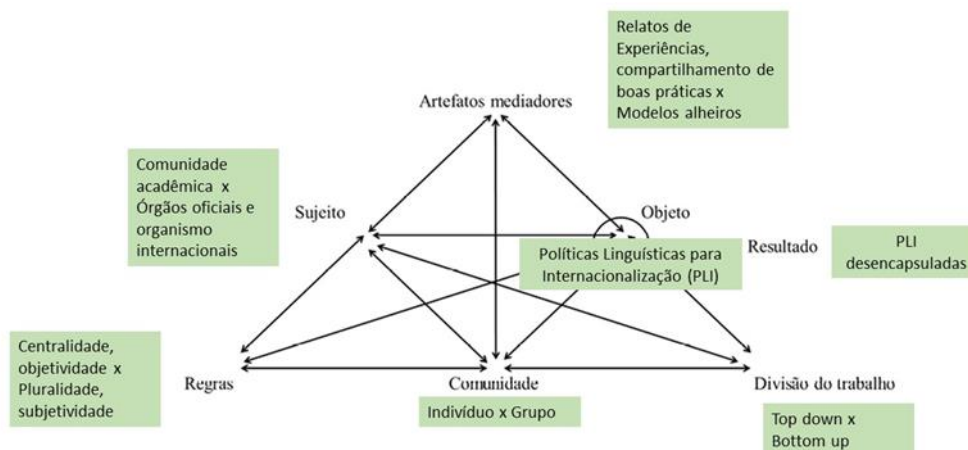
Fonte: Engeström (2016)

A representação triangular procura integrar sujeitos (indivíduo ou subgrupo cuja posição e ponto de vista são escolhidos com a perspectiva de análise), objeto ("matéria prima" ou "espaço problema" a qual a atividade é direcionada), artefatos (instrumentos e signos), regras (normas), comunidade (indivíduos e subgrupos que compartilham o mesmo objeto geral) e divisão do trabalho (baseada no poder e status). Para o autor, as contradições são o motor ou as reais forças propulsoras para a atividade expansiva. Nesse sentido, os conflitos, dilemas, perturbações e inovações locais podem ser analisados como manifestações das contradições. No mundo atual, ou seja, no sistema-mundo moderno capitalista, a atividade de políticas linguísticas e de internacionalização acaba por apresentar contradição dual, a partir dos valores e interesses que balizam o processo de aproximação entre os atores institucionais, entre razão mercantil/lucrativa ou solidária. Além dessa contradição, a colonialidade contribui para que decisões e intervenções se apoiem unilateralmente em algumas vozes ou que reproduzam e importem teorias e modelos alheios.

A atividade de “elaborar políticas linguísticas para a internacionalização da

educação (PLI)” no sistema-mundo pode ser ilustrada da seguinte forma (Figura x). Considerando que o objeto da atividade é também sua finalidade (produto), as suas contradições são baseadas na natureza dual de duas razões.

Figura 3 - Atividade de (re)elaboração de PLI e suas contradições



Fonte: Elaborada pelos autores

A primeira ação é a do questionamento, crítica ou rejeição de alguns aspectos da prática aceita, da sabedoria existente e de algumas ideologias. Para fins de simplificação, essa ação é chamada de questionamento. Onde fica na figura A segunda ação é da análise da situação. A análise envolve transformação mental, discursiva ou prática da situação para se descobrir causas ou mecanismos explanatórios. As demais etapas consistem na elaboração, implementação do novo modelo e na reflexão.

O modelo de Engeström (2016) mostra que o ciclo de aprendizagem expansiva geralmente começa por meio de questionamentos, críticas ou negações à ordem e à lógica existente. À medida que mais atores se juntam, uma análise colaborativa e uma modelagem é iniciada e executada. O autor aponta que um sistema de atividade deve ser tomado como um processo contínuo de mudança decorrente de crises e rupturas, que interrelacionado numa formação criativa, composta de elementos, vozes e concepções múltiplas, provocam transformações e inovações. A transformação ocorre, portanto, na rede de sistemas, repleta de conflitos.

Partindo de Engeström (2016), a lógica seria criar comunidades de prática dentro da instituição. Em outras palavras, a organização social deveria permitir às comunidades de atividade: amplo acesso a diferentes partes da atividade, procedendo à plena participação nas tarefas; abundante interação horizontal entre os participantes; transparência quanto à estrutura de comunidade de prática, para a inspeção dos interessados.

Em contexto de PLI, a análise crítica da prática poderia começar com um olhar rigoroso sobre as diretrizes oficiais, as políticas nacionais e locais, os currículos, sobre os

cursos, as competências solicitadas. É necessário, ainda, que os agentes tenham a oportunidade de elaborar e implementar na prática um caminho alternativo. Nessa perspectiva, podemos dizer que a agência ou a capacidade de agir depende da conscientização e da abertura para esses espaços.

O desafio não reside, portanto, em definir política única, mas o de produzir e abrir espaços a várias epistemes. Nessa lógica, as políticas não devem ser, necessariamente, iguais, mas sim plurais, e em direção a várias epistemes alternativas que contestem a episteme hegemônica atual, e que provoquem uma “revolta epistêmica” (Quijano, 2010).

3 Praxiologia Decolonial

O termo praxiologia foi empregado pela primeira vez em 1890 por Espinas, em seu artigo “*Les origenes de la technologie! Revue Philosophique*” (Mises, 2010). E na década de 1940, pelo economista austríaco Ludwig Von Mises, em sua obra “*A ação humana: um tratado de economia*”. Mises (2010, p.18) define praxiologia como “a teoria geral da ação humana”.

A praxiologia, como teoria, estudo ou ciência em torno de ações e práticas humanas, preocupa-se em explicitar e compreender como os seres humanos agem (Mises, 2010). Em outros termos, busca entendimentos das intencionalidades, das razões e/ou das motivações que movem as ações dos agentes no mundo.

Para Mises (2010), a ação humana é um comportamento consciente e intencional à escolha de objetivos ou de uma dada finalidade. Desse modo, a praxiologia apresenta a ideia de que os seres humanos se envolvem em ações conscientes em direção a objetivos.

Tomando, até então, a etimologia da palavra praxiologia e a teoria miseana, que descrevem a praxiologia como análise e teoria da ação humana, ou seja, como estudo dos fatores que levam as pessoas a agirem, de forma consciente e propositada, à escolha de objetivos ou de uma dada finalidade. E de ação como uma manifestação da vontade humana, como o comportamento propositado. Faz-se necessário sublinhar alguns elementos que são centrais para a leitura da praxiologia freiriana.

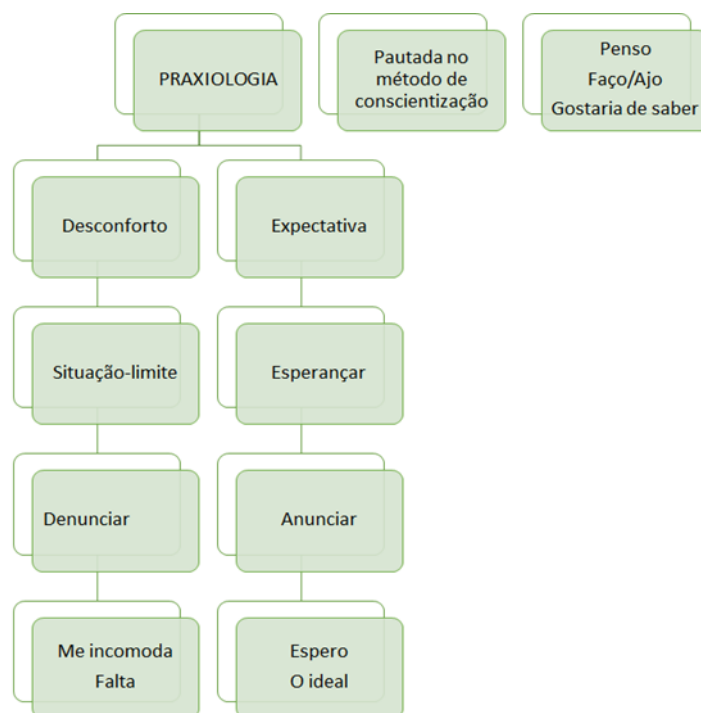
Destacamos assim que: a análise da prática humana é crítica, por isso, passa pelo método de conscientização; prática como práxis humana, que é a união autêntica da ação e da reflexão, e não a simples ação; e o objetivo é a mudança social.

Ainda, com base nos postulados de Mises (2010), o que leva uma pessoa à ação é sempre algum desconforto e a perspectiva de um estado melhor. Nesse sentido, podemos dizer, que na acepção de Freire, o desconforto refere-se aos obstáculos, barreiras, tensões e contradições que precisam ser vencidas, às “situações ou atos-limite”; e a expectativa, ao esperar, aquilo que Freire chama de “inérito viável”.

Esse é, portanto, o sentido da praxiologia freiriana: buscar entendimento da práxis humana visando à transformação social. É necessário, portanto, identificar a força motriz para tal, isto é, identificar situações limites e avivar a esperança, que passa pelo processo de conscientização. Tal praxiologia nos convida a denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante.

A figura a seguir, busca sintetizar tal perspectiva baseada na relação entre o conceito geral e etimológico de praxiologia e a releitura em Freire.

Figura 4 - Relação entre o conceito geral e etimológico de praxiologia e em Freire.



Fonte: Elaborado pelos autores

Considerando que a ação humana é propositada e consciente, podemos dizer que para Freire a capacidade de atuar conscientemente é a própria práxis, ou seja, a unidade indissolúvel entre ação e reflexão sobre o mundo. Logo, agimos a partir da insatisfação, do desconforto e movido pela esperança.

No dicionário de termos freirianos (2019, p. 548), podemos encontrar uma definição de práxis entendida como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.”

Desse modo, a práxis freiriana é expressa pela interconexão entre os conceitos/as ideias construídas interpretativamente diante das vivências sociais e a ação refletida que pode levar os indivíduos a atitudes agentivas e transformadoras do mundo em que está inserido. Portanto, a práxis “é uma síntese entre teoria-palavra e ação” (p. 548). Vale destacar que a conscientização é precedida do agir.

Nessa lógica, defendemos que a praxiologia é a capacidade do agente de analisar o seu agir, que é consciente e propositado, como manifestação da vontade humana, à escolha de objetivos ou de uma dada finalidade. Assim, a praxiologia está pautada no método de conscientização visando as práxis, que são transformadoras.

Ao defender que a praxiologia se pauta no método de conscientização, é fundamental elucidarmos a noção de conscientização apresentada por Freire. Para o autor “a conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade da ação transformadora ante as situações-limite” (p. 29/ p.144). Outrossim, é um movimento pedagógico para libertação (Freire, 2016), o qual possibilita aos indivíduos assumirem o compromisso pela mudança social.

Esse movimento se inicia pela tomada de consciência, que é o reconhecimento da realidade opressora, das injustiças, das práticas desumanas. Para Freire (2016, p. 44), “a tomada de consciência ainda não é a conscientização”. Há primeiro que se perceber em meio a vivências de opressão para iniciar o desenvolvimento crítico que leva a conscientização. Nas palavras do autor, “a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (p.44).

Isto posto, é possível reafirmar que a conscientização é um movimento essencial da praxiologia, considerando que “quanto mais nos conscientizamos, mais desvelamos a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo”(Freire, 2016, p. 44).

A praxiologia freiriana é expressa pela capacidade de interpretar criticamente a realidade e de atuar de forma consciente levando a uma ação transformadora, baseada na teoria-ação-reflexão. Desse modo, a praxiologia representa a conexão horizontal, dialógica, criativa e dinâmica entre as ideias construídas teoricamente e as resultantes das vivências opressoras, que podem levar os indivíduos a atitudes transformadoras da realidade que estão inseridos.

Praxiologia está, assim, para além da ideia da relação entre teoria e prática, considerando que esse termo pode significar certa consciência analítica da ação humana. Tal entendimento nos posiciona como seres praxiólogos, já que, essencialmente, pensamos e refletimos sobre (nossas) ações.

Nessa perspectiva, os agentes de políticas linguísticas são seres praxiológicos. E sua capacidade analítica crítica da realidade, advém tanto de seus conhecimentos científicos e acadêmicos (fundamentos, princípios e hipóteses advindas da aprendizagem formal ou informal) e dos adquiridos pela experiência, prática ou vivências. Nesse sentido, os seus conhecimentos teóricos e os saberes construídos pelas suas vivências e experiências são

igualmente válidos e não há hierarquias.

Tabela 2 – Situação-limite e esperançar dos colaboradores da pesquisa

DESCONFORTO/SITUAÇÃO-LIMITE	EXPECTATIVAS/ESPERANÇAR
1.Desconhecimento sobre/das políticas/ações Não conhecer políticas linguísticas de línguas explícitas. Não saber muito sobre as propostas de internacionalização do IFB. O pouco conhecimento sobre o assunto A falta de divulgação do andamento de tais políticas. A falta de debate sobre o tema e a divulgação dos resultados das ações já realizadas. A falta de comunicação. 2. Falta de engajamento/colaboração/coletividade falta de articulação entre docentes de LE e a gestão. Passividade dos pares/gestão. 3. Natureza das políticas/práticas/ações Práticas ideologizadas no IFB. Nesse sentido, os modelos dominantes são sempre transmitidos, o que impede um novo olhar sobre a língua. As políticas de LE primitivas na legislação brasileira. A elitização das ações de internacionalização. Contradição do sistema: contratação de professores com dupla habilitação para um espaço institucional que oferece licenciaturas monolíngues. 5. Supremacia/Assimetria/Hierarquização/Silenciamento/ Apagamento das línguas Ênfase dada à língua inglesa e a relações com países dito desenvolvidos. A perspectiva de que o domínio de um idioma (notadamente do inglês) seja alardeado como requisito primordial. A supremacia da língua inglesa. Tentativas de retirada da língua espanhola do PPC do EMI e EJA. Não-obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica. Descaso com o espanhol. O apagamento das línguas indígenas no Brasil. O lugar das línguas estrangeiras nos cursos atuais.	1. Mais conhecimento sobre/das políticas/ações Conhecer mais. Formação em ações de internacionalização. Que sempre estejamos em formação. 2. Colaboração/Engajamento/Coletividade Que possamos mudar nossa situação. Poder contribuir para o avanço nas políticas linguísticas no que se refere às línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Poder colaborar para que ocorra esta internacionalização dentro do IFB Que o IFB consiga implementar e fortalecer a política de internacionalização o quanto antes e que isso traga benefícios a todos os envolvidos. 3. Natureza das políticas/práticas/ações Que o ensino de línguas não replique práticas colonialistas e propague estereótipos. Dar aulas de línguas nas quais os alunos de fato aprendessem a se comunicar. Que a população brasileira saísse da triste estatística de 5% da população brasileira consegue se comunicar em língua estrangeira. 4. Multilinguismo/Valorização das línguas Valorização das línguas. Uma maior valorização de outras línguas. Internacionalização para todos os tipos de minorias. Uma sociedade multilinguística. 5. Mais oportunidades/ações Que meus alunos tenham mais experiências. Mais políticas de internacionalização. Oportunidade para todos. Mais investimento.

Fonte: Elaborado pelos autores

A praxiologia decolonial implica na identificação em incômodos e esperanças

comuns. Agentes com conhecimentos e práticas diferentes, mas com objetivos comuns: enfrentamento ao hegemônico a partir da formulação de estratégias que evidenciem postura contra hegemônica.

A partir dos incômodos e esperanças apresentados pelos colaboradores da pesquisa podemos dizer, que a desencapsulação se deve: à iniciativas de conhecimento situado, que se esforçam em abordar epistemes e práticas outras, ou pelo menos reagir às dominantes; à pluralidade de conhecimentos, de culturas, de particularidades, de atores envolvidos e de sentidos por eles adotados; à abertura para experiências individuais e coletivas específicas. Em contrapartida, a encapsulação se deve: a um viés descritivo, funcionalista e instrumentalista desse processo, baseado em proposições e modelos alheios; à construção de políticas concebidas a partir de pressupostos ideológicos dominantes; à incipiência de debate e ações para a produção de alternativas, institucionalmente.

Considerações finais

Este artigo buscou discutir processos praxiológicos para uma compreensão acerca de atitudes críticas, agênticas e comunais com foco na construção de políticas linguísticas. Para tanto, apresentou a interlocução dos conceitos presentes no pensamento decolonial, freiriano e na proposta de desencapsulação.

Tomamos o pensamento decolonial como um projeto intelectual crítico de desestabilização da hegemonia discursiva necessária para o afastamento de perspectivas conformistas; e a desencapsulação como um movimento social e coletivo organizado e planejado de microrrupturas e de tensionamentos. Trata-se de uma aproximação dialógica entre um pensamento social geral canônico e o pensamento fronteiriço, a fim de produzir efeito híbrido e transgressivo, aberto à exploração de elementos que subsidiem ações e mobilizações institucionais a favor de uma reflexividade coletiva que resulte em prática transformadora.

Apresentamos assim, algumas considerações relevantes para reflexão apresentada.

1. A desencapsulação opera como um processo organizado de subversão, que pode ser entendido como um movimento articulado de consciência dos padrões da colonialidade presentes na realidade educacional, de forma coletiva.
2. Tomamos o pensamento decolonial como um projeto intelectual crítico de desestabilização da hegemonia discursiva necessária para o afastamento de perspectivas conformistas; e a desencapsulação como um movimento social e coletivo organizado e planejado de microrrupturas e de tensionamentos.
3. A aproximação dialógica entre um pensamento social geral canônico e o pensamento fronteiriço busca produzir efeito híbrido e transgressivo, aberto à

exploração de elementos que subsidiem ações e mobilizações institucionais a favor de uma reflexividade coletiva que resulte em prática transformadora.

4. Decolonizar as PLI implica pensar desconstruído que contradiga a episteme hegemônica atual, por meio de um agir organizado iniciado com questionamento.

5. Micromovimentos de tensionamento local podem provocar algumas mudanças, fazendo com que questões antes não identificadas comecem a se tornar temas da agenda e ir pleiteando outros espaços e dinâmicas. Nessa lógica, inicialmente pode ocorrer um movimento do particular para o geral.

6. A desencapsulação, em certa medida, tem sido iniciado e ganhado destaque nos últimos anos, em redes sociais, por meio dos *webinars*, rodas de conversas, grupos de pesquisa, atividades de extensão, organização de livros, dossiê temáticos etc.

7. Potencialidade do protagonismo docente frente ao fazer política linguística, que se inicia com a conscientização e organização coletiva.

8. Praxiologias do docente de línguas, de forma articulada e coletiva, podem favorecer a construção de políticas linguísticas desencapsuladas (localizadas e pluralizadas).

Una aproximación entre el pensamiento fronterizo y el normatizado para pensar deconstruido y el actuar sistematizado en políticas lingüísticas

Resumen

Este artículo discute la interlocución de conceptos presentes en el pensamiento decolonial y en la propuesta de desencapsulamiento en diálogo con la teoría de Freire centrándose en procesos praxeológicos para la comprensión de actitudes críticas, agenciales y comunitarias en la construcción de políticas lingüísticas. El estudio se realizó a través de una encuesta de posiciones teóricas y la aplicación de un cuestionario a profesores de lenguas adicionales en un Instituto Federal. Primero discutimos la interlocución de conceptos presentes en los estudios decoloniales y en la teoría freireana, y presentamos las situaciones incómodas/límites y las expectativas/esperanzas de los colaboradores de la investigación en relación con las políticas lingüísticas del contexto local. Partimos del supuesto de que, en Brasil, las políticas lingüísticas (PL) están encapsuladas en el pensamiento moderno/colonial, y argumentamos que la implementación de PL contrahegemónicas exige praxeologías decoloniales. Los resultados indican que el encapsulamiento se debe, sobre todo, al inicio del debate y acciones para la producción de alternativas. Por otro lado, el desencapsulamiento se debe a iniciativas de conocimiento situado, que se esfuerzan por abordar otras epistemes y prácticas, o al menos reaccionar a las dominantes.

Palabras clave: Decolonialidad. Políticas lingüísticas. Praxiologías

Referências

ARNOUX, E. Prólogo. In: SILVA, C.A. M. **América Latina e língua espanhola: Discussões decoloniais?** Campinas: Pontes Editores, 2020.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGUÉL, R (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DUSSEL, H. **Europa, modernidad y eurocentrismo**. México: Editorial Trotta, 1993.

ENGSTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Campinas: Pontes Editores, 2016

ENGSTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H (Org.). **Uma Introdução à Vygotsky**. São Paulo, Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**. Paz e Terra. Edição do Kindle, 2019

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra. Edição do Kindle, 2019

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Edição do Kindle, 2019

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, 2008.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427-442. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

LIBERALI, F. Transformando a educação urbana em São Paulo: insights em um projeto escolar crítico-colaborativo. **DELTA**. São Paulo, v. 35, n. 3, e2019350302, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGUÉL, R (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 365 p.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2020.

MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32. n. 94. 2017.

MIGNOLO, W. **La Idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MISES, L. V. **Ação Humana**: um tratado de economia. Edição do Kindle.

PESSOA, R. R.; SILVA; K. A. da; FREITAS, C. C. de. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Routledge: London and New York, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 117-141.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal?. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.da; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.19-42.

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São. Paulo; Editora Cortez, 2002

WALSH, C. Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. **Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Editorial Abya-Yala, 2012.

Roubaram-lhes suas armas, por isso gritam: Ajax e Hélène Cixous

Davi Andrade Pimentel⁵¹

Resumo

A partir de um estreito diálogo entre o texto de *Ayaï! – le cri de la littérature*, de Hélène Cixous, e a tragédia *Ájax*, de Sófocles, este artigo pretende analisar três pontos relevantes da composição da escrita cixousiana em questão: primeiro, como os mitos de Medusa e de Ájax, sobretudo o deste último, são reinterpretados pela autora na formulação de seu grito literário, que expressa tanto um movimento de exteriorização quanto de interiorização da sua voz-escrita-literária em relação ao mundo real que a cerca. O segundo ponto: quais as implicações de um tensionamento autobiográfico na constituição estrutural de seu texto. E, por fim, o terceiro ponto: qual a pertinência do mito de Ájax na reflexão de Cixous sobre a problemática da autoria em literatura.

Palavras-chave: *Ayaï! – le cri de la littérature*. Ájax. Grito literário. Autoria literária. Hélène Cixous

Data de submissão: março. 2024 – Data de aceite: abril. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15685>

⁵¹ Tem experiência na área de Teoria da Literatura e na área de Teoria da Tradução, com ênfase nos escritos ensaísticos e ficcionais dos escritores franceses Maurice Blanchot e Hélène Cixous. Estuda os pensadores/filósofos contemporâneos, em sua grande maioria franceses, que se dedicam ou se dedicaram à reflexão sobre a literatura e sobre a linguagem, tais como: Jacques Derrida, Michel Foucault, Roland Barthes, Emmanuel Levinas, Roger Laporte, Jean-Luc Nancy, Philippe Lacoue-Labarthe, dentre outros. Tem experiência em tradução (francês-português), tendo, recentemente, traduzido a narrativa "Aminadab" e os ensaios críticos presentes em "De Kafka a Kafka" do escritor Maurice Blanchot (ambos no prelo pela Editora Cultura e Barbárie). Fez bolsa doutorado-sanduíche em Amiens-França com o professor Christophe Bident, pesquisador reconhecido no meio acadêmico por sua pesquisa em torno da obra blanchotiana, na Université de Picardie Jules Verne. <https://orcid.org/0000-0001-5519-3792> E-mail: davi_a_pimentel@yahoo.com.br

1 Grafar o grito na palavra. Ou: o *grifo* cixousiano

TECMESSA

Sinais de que seu mal breve se agrava:
não ouviste como Ajax troa o grito? (Sófocles, 2022, p. 45)

Escrever pelo direito ao grito – quando *gritar* e *grafar* passam a compor, a um só tempo, um duplo e mesmo gesto: ora de revolta ora de dor. Uma espécie de *grifo*, em que a letra grafada-gritada se funde à imagem do animal mitológico, dado à luz por duas vezes pela escritora argelina e francesa⁵² Hélène Cixous: em 1975, com *O riso da Medusa*; e em 2013, com *Ayail! – le cri de la littérature*.⁵³ *Grifo* cixousiano que se manifesta quando na grafia da palavra sobre o fazer literário se faz urgente e necessário o grito: “Agora, eu-mulher vou explodir com a Lei: estrondo agora possível, e inevitável: e que se faça, imediatamente, *na língua*” (Cixous, 2022a, p. 66, grifo da autora).

O primeiro grito cixousiano se fez ouvir em *O riso da Medusa*, um grito para fora de si – exterior: um grito de convocação para que os grupos minoritários, sobretudo, o das mulheres, se rebelassem contra a supremacia falocêntrica que regia solitariamente até então a instituição chamada Literatura. Na esteira do *boom* dos movimentos feministas da década de 70 do século XX, esse ensaio-manifesto de Cixous encontrou a sua singularidade e relevância por se voltar às questões literárias: o feminino em diálogo com a literatura.⁵⁴ Porém, não um feminino limitado ao corpo-escrita de uma mulher, e sim um feminino andrógino, plural, extensivo a todo e qualquer corpo de escrita que estivesse à margem do sistema de escrita falocêntrico: “Mas o que me impressiona é a infinita riqueza de suas constituições singulares: não se pode falar de *uma* sexualidade feminina, uniforme, homogênea, de percurso codificável, não mais do que de um inconsciente similar”

⁵² Indico a leitura do meu artigo “Traduzir o (in)traduzível idioma de Hélène Cixous”, publicado na *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, para uma melhor reflexão sobre o caráter ético da não hifenização dos adjetivos *argelina* e *francesa*, comumente hifenizados em *franco-argelina*, no que se refere à escritora Hélène Cixous.

⁵³ Obra ainda não traduzida no Brasil. Em uma tradução livre seria: *Ayail! – o grito da literatura*. Já a obra *Le rire de la Méduse* [*O riso da Medusa*] foi traduzida e publicada em nosso país pela editora Bazar do Tempo no ano de 2022.

⁵⁴ Para um aprofundamento maior sobre as questões levantadas por Hélène Cixous em seu ensaio-manifesto *O riso da Medusa*, como, por exemplo, a sua defesa de uma escrita feminina, indico a leitura do meu artigo “Hélène Cixous e a literatura brasileira dissidente”, publicado na *Metamorfoses: Revista de Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros*.

(Cixous, 2022a, p. 42, grifos da autora). Fazia-se necessário, portanto, questionar – *gritar contra* – o poder do Falo por meio da escrita literária, ou melhor, por meio de uma escrita feminina insurgente que tirasse da sombra do homem os seres por ele oprimidos: “Escreva! e seu texto, ao se procurar, se conhecerá mais do que carne e sangue, massa sovando-se, crescendo, insurrecional” (Cixous, 2022a, p. 72). A todos os corpos de escrita que desejavam escrever, mas que eram subjugados pelo poder fálico, Cixous convidava a gritar na palavra a nova ordem – o *grifo*: “Chega! / Gritei. / Gritamos uma vez” (Cixous, 2022a, p. 33).

Um *grifo* inaugural cuja imagem era aquela da Medusa: a bela e fiel sacerdotisa de Atena que, estuprada por Poseidon, teve o seu corpo violentado e tornado monstruoso – ofídio – pela deusa por “ter permitido” o roubo de sua castidade. Uma permissão não questionada, uma vez que é culpa da mulher ser bela: é sua culpa se o homem a violenta. Medusa foi, a um só tempo, subjugada pelo poder fálico e pelo poder feminino: não lhe foi permitido defender o seu corpo e nem a si mesma, ou seja, retiraram-lhe o poder sobre o seu corpo e sobre a sua fala, assim como retiraram por séculos o poder das mulheres sobre os seus corpos, sobre a sua capacidade intelectual e sobre o que poderiam vir a escrever. É por essa razão que a imagem mítica da Medusa é tão significativa a Cixous em seu primeiro *grifo*: as mulheres não precisam temer olhar de frente para Medusa, pois todas carregam no corpo a marca da violência sofrida pela Górgona – elas não se transformariam em pedra, uma vez que tornadas pedras, leia-se aprisionadas pelo mando fálico, elas já estavam. Era preciso reivindicar – gritar – a propriedade de seus corpos e de suas palavras. Era preciso escrever e fazer justiça à Medusa, não se deixando mais enganar pelos artifícios de futuros “Perseus” para não ter novamente a cabeça decepada:

E se nós somos legião é porque a guerra de libertação abriu somente uma brecha por enquanto. Mas as mulheres correm até ela, eu as vi, aquelas que não serão nem domesticadas nem enganadas, aquelas que não terão medo do risco de ser mulher (Cixous, 2022a, p. 79).

Com *O riso da Medusa*, Cixous nos legou um grito-reflexão que se propôs a (re)pensar o fazer literário a partir do corpo-escrita sujeitado à margem, o do feminino plural que por um longo período teve a sua voz ceifada, a sua cabeça decepada e o seu corpo violentado. Ao gritar a vinda à luz desses vários corpos de Medusas escondidos em úmidas cavernas sociais, patriarcais e morais, a escritora ressignificou a própria ideia de literatura enquanto ato deliberadamente escrito com um corpo maculado, porém,

prazerosamente investido de um riso que goza sem preconceitos e sem medos de suas cicatrizes, pois são elas que lhe dão vida e a vida para a vi(n)da literária: “Basta olhar a Medusa de frente para vê-la: ela não é mortal. Ela é bela, e ela ri” (Cixous, 2022a, p. 62).

Passados trinta e oito anos, Cixous grita mais uma vez. Mas dessa vez o grito é para dentro de si – interior: um grito colérico e de dor. Pois, por artimanhas do Destino, roubaram-lhe suas armas de escrita: Ève, sua mãe. Logo nas primeiras linhas de *Ayaï! – le cri de la littérature*, a escritora grita o valor da existência materna para o seu fazer literário: “minha mãe, que é também Ève, o personagem principal da metade de minhas invenções” (Cixous, 2013, p. 12).⁵⁵ Enquanto a mãe restava moribunda em uma cama hospitalar, consumida por uma doença de pele autoimune, o penfigoide bolhoso, à espera tão somente de Caronte, o barqueiro da morte, Cixous permanecia do outro lado do cais, do lado da vida, gritando antecipadamente a perda de Ève. Em desespero de causa, a escritora grava o seu grito na palavra literária, ou melhor, em uma reflexão cortante e íntima sobre o que seria a Literatura: um lugar tanto de acolhimento, para onde se vai quando tudo parecer ruir do lado da realidade não ficcional, quanto um lugar também do roubo, do roubo de si do autor. Em seu segundo *grifo*, Cixous sinaliza para a performatividade em constante torsão e tensão da Literatura: no exato instante em que se configura como o único local para se gritar a perda de um ente querido, Ela também passa a roubar a autoria de quem grita-escreve. E, por uma segunda vez, Cixous vê suas armas roubadas. Com a autora roubada, a Literatura é impiedosa:

A literatura se enfurece, ela parte para cima, a golpes de espada, ela nos oferece a *hostipitalidade* que batiza Derrida. Ela problematiza. *Problêma*. Escudo. Ela protege e ataca (Cixous, 2013, p. 41, grifos da autora)⁵⁶.

Ainda que impiedosa, sem a Literatura não se poderia gritar, como bem o comprovou o Ajax de Sófocles – o herói grego, o primeiro ser literário a quem o grito da dor batizou: “Sófocles, mais fiel a Homero, propõe [para a etimologia do nome de Ajax], a partir da interjeição de dor *aiaí* e do verbo *aiázdein* (‘emitir ai’)” (Vieira, 2022, p. 151, grifos do autor). Quando grita, Ajax grita duplamente: no nome e na palavra – na língua: ele *grifa*. Na estrutura de seu corpo, ecoa insistentemente a dor gritada que o originou ao nomeá-lo. Ajax é, desde então, Aquele que grita: “Ai! Ai! Quem poderia há pouco imaginar / que este meu nome corresponderia agora / tão bem aos males reservados para mim?” (Sófocles, 2009, p. 96).⁵⁷ É por essa razão que, na Literatura, todos aqueles que gritam, gritam

⁵⁵ Todas as traduções dos textos em francês citados neste artigo são de minha autoria. No original: “ma mère, qui est aussi Ève, le personnage principal de la moitié de mes inventions”.

⁵⁶ No original: “La littérature tempête, elle nous tombe dessus, à coups d’épée, elle nous offre l’*hostipitalité* que baptise Derrida. Elle fait problème. *Problêma*. Bouclier. Elle protège et attaque”.

⁵⁷ Neste artigo, dialogarei com duas traduções brasileiras de *Ajax*, de Sófocles: a de Mário da Gama Kury, de 2009, publicada pela Editora Zahar; e a de Trajano Vieira, de 2022, publicada pela Editora 34. Uma das principais razões da utilização das duas traduções é o fato de Trajano não traduzir as recorrências da interjeição grega *aiaí* por “Ai! Ai!”, e sim por “Desgraça!” (p. 45) ou “Ajax jaz” (p.

sempre uma vez mais – e em eco – a dor de Ajax, o herói suicida, que teve as suas armas de direito de herança roubadas pelas artimanhas de um Destino ardiloso: “Mas quando um deus / deseja nossa ruína, até o mais covarde / supera o mais valente. Que farei agora? / As divindades obviamente me detestam” (Sófocles, 2009, p. 97). Ao Destino – seja ontem, hoje ou amanhã – se grita o roubo das armas, bem como o roubo de uma mãe, a perda significativa de uma arma de escrita: “ouvira se espalhar o grito de Ajax, *Ayai! Ayai!* chamando a si mesmo” (Cixous, 2013, p. 12, grifos da autora).⁵⁸

Um grito escutado no interior de seu próprio grito. Ao gritar, Cixous grita em nome de Ajax o nome de Ajax: “*Ayai! Ayai!*”. Um grito que se ouve-vê – que se grafa – desde o título de seu segundo grifo: *Ayai! – le cri de la littérature*. Um grito de dor duplamente visceral sobre o qual refletiremos mais demoradamente no desenvolvimento deste artigo que, a seu modo, também grita: “À pena a pena leva pena. / Estrada / sobre estrada. / Lugar algum revela o enigma. / Olha, olho, olha firme, / ouço agora um rumor” (Sófocles, 2022, p. 93).

2 Ao gritar o nome de Ève, ouve-se o nome de Ajax

CORO

É bem maior a dor que se duplica. (Sófocles, 2022, p. 39)

Nas narrativas de Hélène Cixous, a presença fantasmagórica e ficcional de sua mãe, Ève Klein, se faz mais intensa, enquanto mobilizadora e fomentadora de sua escrita, com a publicação de *Osnabrück*, em 1999. Tornando-se, desde então, um centro catalizador de suas principais reflexões sobre o fazer literário; sobre a *outridade* – e não alteridade – literária; sobre as heranças materiais, familiares/filiais e subjetivas derivadas da Segunda Guerra Mundial; e, sobretudo, sobre as ruínas – o que resta ou restou – da investida nazista sobre a população judaica, sendo a sua família uma família de origem judia. Contudo, em termos literários, da literatura cixousiana, a inscrição do corpo materno em suas narrativas não se escreve de modo autobiográfico, e muito menos biográfico, mas de modo hiperreal, como sinalizou Jacques Derrida em *H.C. pour la vie, c'est à dire...*: “Seu hiperrealismo ficcional coloca à classificação dos modos e dos gêneros o mais temível, o mais inaudito e o mais interessante dos problemas” (Derrida, 2002, p.

55), perdendo a intensidade sonora do grito de desespero do herói que se faz mais perturbadora devido à estrutura de seu nome. Em seu posfácio à tradução, “A morte de Ajax”, Trajano não nos explica essa sua escolha tradutória, embora reflita sobre a origem etimológica do nome de Ajax, como citado anteriormente.

⁵⁸ No original: “j’entendais se répandre le cri d’Ajax, *Ayai! Ayai!* s’appelant lui-même”.

30-31).⁵⁹ Um problema não deslindável, mas tensionado a cada modulação de sua narrativa, a cada entrada em diferentes obras da figura borrada de sua mãe real – Ève Klein – tornada personagem de suas invenções – Ève: uma imagem que não se deixa classificar como simplesmente biográfica e nem totalmente ficcional, e sim hiperreal.

Nessa perspectiva, a obra cixousiana dá origem a uma terceira forma de escrita, na qual se excedem ao máximo as fronteiras do biográfico – real – e do ficcional – literário: quando a realidade ficcional se apresenta mais real do que o próprio real, quando Ève é mais real do que Ève Klein, quando a ficção toma uma proporção maior, hiperreal, do que se acredita ser propriamente o real, o biográfico, na vida da escritora Cixous. É por essa razão que, embora se possa apontar ou intuir um traço biográfico em sua obra, como no caso da personagem-mãe ou mãe-personagem Ève, há um movimento desestabilizante de escrita que faz exceder as categorias do *auto*, da *bio* e da *grafia* em favor de uma *bio-fictícia-grafia* não-limitadora, mas produtora de múltiplos sentidos: “Não se saberá quem disse eu, e ‘disse eu’, duas vezes. Ou quem mantém a pluma do *mais-eu*” (Derrida, 2002, p. 42, grifos do autor).⁶⁰ Por outro lado, a ficcionalidade de Ève acompanha, no plano de sua estrutura literária, o existir real de Ève Klein. Ou seja, as fronteiras entre a realidade e o ficcional se excedem, se expandem, mas sem nunca se romperem de fato, em um constante movimento de elasticidade dos limites que impossibilita a sua categorização textual e que acaba por implodir uma ideia mais canônica ou mais conservadora dos limites entre os gêneros literários:

Embora todos esses textos [de Cixous] sejam penetrados por ficções, e por ficção à potência *n*, o ficcional não domina, em última instância, não mais do que nada ali domina, quer o chamemos de narrativo, de romanesco, de teatral, de autobiográfico. Sua poética atravessa tudo isso ao mesmo tempo e outra coisa (Derrida, 2002, p. 30, grifo do autor)⁶¹.

A partir desse nó não deslindável entre o real e o ficcional, que a cada volteio narrativo se emaranha mais e mais, acompanhamos a personagem Ève como o centro de uma obra literária que se nutre de sua existência ficcional em sua estreita, ainda que não total, referencialidade com uma Ève do plano do real: ambas continuamente se atravessam e se interligam sem nunca permitirem uma apreensão completa, seja em termos ficcionais, seja em termos biográficos. Portanto, Ève é, mas não é, Ève Klein. Por sua vez, a narradora cixousiana – que também é e não é Hélène Cixous, mas uma *outra* Hélène em tensão entre

⁵⁹ No original: “Son hyperréalisme fictionnel pose à la classification des modes et des genres le plus redoutable, le plus inouï et le plus intéressant des problèmes”.

⁶⁰ No original: “On ne saura pas qui dit *je*, et ‘dis-je’, deux fois. Ou qui tient la plume de ce *plus-je*”.

⁶¹ No original: “Bien que tous ces textes soient transis de fictions, et de fiction à la puissance *n*, le fictionnel ne domine pas, en dernière instance, pas plus que rien n’y domine, qu’on l’appelle le narratif, le romanesque, le théâtral, l’autobiographique. Sa poétique traverse tout cela à la fois et autre chose”.

[illegible]

⁶³ Na narrativa de *Homère est morte...*, como observo em meu texto ***, “aidemoua” é a aglutinação da segunda pessoa do imperativo do verbo francês *aider* [ajudar], *aide*, com a transcrição fonética do pronome pessoal francês *moi* [mwa], que, nesse contexto, se traduz para o português pela transcrição fonética do pronome pessoal *me* [mi]. Nesse caso específico, uma tradução possível para “aidemoua” seria “ajudemi”.

Grifado em vinte e nove versos, esse grito-de-ajuda-e-de-assassínio de Ève – em que a mãe grita à filha de modo ambíguo por uma libertação por meio da vida e/ou por meio de sua morte, doando à filha a espada (inimiga) que atravessaria ou não o seu corpo já evadido – é então convertido em um esboço do grito de dor da própria filha ao ser transcrito em sua narrativa: ao escrever o grito da mãe, a filha *grifa* o seu grito particular de dor. É interessante destacar que, embora não tenham sido publicados no mesmo ano, o texto ficcional de *Homère est morte...* e o texto mais teórico sobre o fazer literário de *Ayaï! – le cri de la littérature* foram escritos simultaneamente no instante em que a perda real de Ève Klein era irreversível: a mãe da escritora Hélène Cixous morre em 2013. Desse duplo *grifo*, duas observações, a meu ver, se fazem necessárias.

A primeira observação: a escrita conjunta dessas duas obras performa um adensamento e um tensionamento mais abissal entre os termos *auto*, *bio* e *grafia* já entrevistados na composição de suas narrativas ficcionais, uma vez que essa dupla escrita excede, ou melhor, extravasa vertiginosamente o plano do literário no instante mesmo em que se reintroduz na literatura quando Cixous escreve, em *Ayaï! – le cri de la littérature*, que somente no espaço literário se pode gritar – *grifar* – de maneira legítima a perda de um ente querido, a perda de Ève (Klein), como lido em *Homère est morte...*: “O direito à literatura ou o direito aos gritos que a realidade e a comunidade nos proíbem” (Cixous, 2013, p. 53).⁶⁴

A literatura enquanto direito ao grito: uma assertiva que Cixous não detém somente para si, mas que é compartilhada por ela como o pão eucarístico entre aqueles e aquelas que escrevem sob a inscrição do *grifo*: “A literatura é para berrar por muito tempo, impelir os gritos até a música” (Cixous, 2013, p. 53).⁶⁵ Portanto, um direito ao grito cixousiano que dialoga com outros gritos literários, como, por exemplo, com o grito mudo, mas não menos agonizante e dilacerante, de Macabéa, personagem de *A hora da estrela* (1977), último livro – *grito* – publicado em vida pela escritora Clarice Lispector: “Ela sofria? Acho que sim. Como uma galinha de pescoço mal cortado que corre espavorida pingando sangue. Só que a galinha foge – como se foge da dor – em cacarejos apavorados. E Macabéa lutava muda” (Lispector, 2020, p. 73). Entre os catorze títulos possíveis de *A hora da estrela*, lemos: “O direito ao grito”. Todavia, um direito ao grito somente legitimado na literatura, uma vez que a realidade do mundo não permitiria que seres quase-inexistentes – como a pobre, ingênua (tola), faminta e retirante nordestina Macabéa – emitissem um grito, ainda que fosse um grito mudo de dor, sem expressão, apenas sentido:

Ela [Macabéa] é tão mínima, tão infinitesimal, que está no nível do ser, como se estivesse quase intimamente relacionada com a primeira manifestação da

⁶⁴ No original: “Le droit à la littérature ou le droit aux cris que la réalité et la communauté nous interdisent”.

⁶⁵ No original: “La littérature c’est pour hurler longtemps, pousser les cris jusqu’à la musique”.

vida da terra; ela é a grama; e ela acaba na grama, como a grama (Cixous, 2022b, p. 87).

Após ser atropelada por um Mercedes amarelo, Macabéa acaba morta na grama, emitindo o seu grito mudo de dor – um grito ensurdecedor no qual as palavras faltavam: “Mas é que ela (será uma mulher) só existe abaixo do nível de nomeação, do registro do reconhecimento, ao qual não sabe como reclamar” (Cixous, 2022b, p. 85). O livro *A hora de Clarice Lispector*, em que analisa a narrativa de *A hora da estrela*, foi publicado por Cixous em 1989, vinte e quatro anos antes de *Ayã! – le cri de la littérature*. Seguindo essa reflexão, talvez a assertiva cixousiana, “A literatura enquanto direito ao grito”, seja uma retomada e uma reencenação com outra voltagem lírica de “O direito ao grito” de Lispector, uma vez que a literatura clariciana é um dos grandes objetos de estudo e de leitura de Cixous, bem como a Literatura é o lugar para onde se volta quando tudo está perdido, segundo escreve a autora em *Ayã! – le cri de la littérature*: “Alerta! Perderam o mundo? Rápido, às preces, ouse o chamado, lance duas palavras ao mar, mantenha a literatura acima do abismo” (Cixous, 2013, p. 23).⁶⁶ Ou seja, nesse momento de perda do corpo-escrita da mãe, a narrativa clariciana poderia ter sido também uma das tábuas literárias de salvação que Cixous agarrou para poder sobreviver ao naufrágio-morte-materno que se fazia urgente *grifar*: “Podemos desfazer o que está feito, podemos des-morrer, desacabar, des-desfazer? Não. Mas sim. A literatura pode refazer a vida das cinzas. A vida outra. A vida seguida, prosseguida” (Cixous, 2013, p. 26).⁶⁷

A segunda observação: o fato de o grito *grafado* em *Ayã! – le cri de la littérature* ter sido esboçado primeiramente em *Homère est morte...* a partir do grito pela vida/morte da mãe – um grito que, na verdade, já se encontrava *grafado* pela filha narradora no título desta obra cixousiana, mais precisamente ele está inscrito no nome do poeta grego Homère [Homero]: “Ho! mère est morte...” [“Oh! mamãe está morta...”].⁶⁸ Em seu segundo *grifo*, Cixous anuncia a morte de Ève por meio de Homero para gritá-la com Ajax, de Sófocles, como se, naquele instante de dor, somente na relação entre a literatura de Homero e a de Sófocles se pudesse ultrapassar o mundo sensível para se alcançar uma realidade outra – literária, mítica e trágica – em que a dor pudesse ser de fato *grifada*. E um episódio

⁶⁶ No original: “Alerte! On a perdu le monde? Vite, aux prières, hissez l’appel, lancez deux mots à la mer, tendez la littérature au-dessus de l’abîme”.

⁶⁷ No original: “Peut-on défaire ce qui est fait, peut-on dé-mourir, désachever, dé-défaire? Non. Mais si. La littérature peut refaire de la vie avec des cendres. De la vie autre. De la vie suivie, poursuivie”.

⁶⁸ Em Cixous, a palavra *Homère*, sobretudo nesta narrativa, é a aglutinação, a um só tempo, de uma interjeição, *Ho!*, de um substantivo, *mère* [mãe], e do nome do poeta Homère [Homero]. Com isso, cria-se uma dupla tensão narrativa: a primeira, quando a narradora apela a Homero é também um apelo à sua mãe, Ève; e, a segunda, Homère, em muitos pontos distintos da narrativa, é a transcrição aglutinada, digamos assim, de um grito desesperado da narradora, em que ouvimos: “Ho! mère!”, porém, lemos: “Homère!”. Essa dupla tensão problematiza principalmente a tradução para o português do título desta narrativa. Talvez, a solução mais interessante fosse traduzi-lo por *A Homero está morta...*, ainda que perdêssemos a referência imediata à palavra *mãe* que se tem no título em francês. Por outro lado, essa perda poderia ser apresentada pelo tradutor em um epílogo de sua tradução brasileira de *Homère est morte...*

interessante: a relação literária entre os dois autores gregos preexiste à literatura de Cixous. Pois, como nos lembra Trajano Vieira (2015, p. 18), em “Tragédia grega e configuração do personagem pós-traumático”, “Sófocles admira profundamente o universo homérico. Nenhum outro poeta o influenciou tanto. [...] De certo modo, Ajax é um espelho de Aquiles, na defesa que faz dos valores heroicos”. É exatamente por ter tido o seu valor heroico subestimado – *roubado* – pela deusa Atena e pelos reis Atridas, ao darem as armas de Aquiles a Odisseu e não a ele, o seu herdeiro legítimo, que Ajax grita:

ÁJAX

Ó Zeus, propagador da minha prole,
como dar fim a um tal mestre da astúcia [Odisseu],
grão odioso, e à dupla [reis Atridas]
que impera no comando,
morrendo eu mesmo após? (Sófocles, 2022, p. 51)

Ainda que Cixous não tivesse o conhecimento da influência da poesia de Homero nas tragédias de Sófocles, o que acredito ser improvável, é um tanto quanto singular observarmos que o grito lido-visto em *Ayaï! – le cri de la littérature* – leia-se Sófocles – fora esboçado primeiro em *Homère est morte...* – leia-se Homero –, fazendo com que o seu segundo *grifo* ecoe duplamente, ora intraliterário ora extraliterário. Ou seja, um grito que se faz sempre em modo duplo, em uma comunidade de dois, de dois seres que gritam – de Sófocles para Homero, de Cixous para Homero e de Cixous para Sófocles: “é a pulsação da vida que se ouve viver e que, passando de uma obra a outra, transmite, perpetua, não morre para sempre, jamais” (Cixous, 2013, p. 32).⁶⁹ A essa alquimia de escritas, na qual a influência recíproca mantém viva a arte literária, Cixous a denomina de *transubstanciação*:

É preciso centenas de volumes murmurantes sobre as estantes da alma para obter, por condensação e deslocamento, palavras quintessenciais. Alquimia inesgotável. Em 1907 os átomos de Sófocles voltam a polvilhar um caderno de Proust (Cixous, 2013, p. 23)⁷⁰.

Uma *transubstanciação literária* à qual Cixous recorre também duplamente em *Ayaï! – le cri de la littérature*: ao gritar a dor da perda – *do roubo* – do corpo materno por meio do corpo-grito de Ajax e ao evocar outros escritores como modo de sobreviver ao sentimento de aviltamento provocado por essa perda/roubo. Notemos que, em sua *transubstanciação*, há um espelhamento em que a escritora reencena, de modo outro, a tragédia de Ajax, mas mantendo o seu mote central: o roubo das armas. Se, na tragédia de Sófocles, o herói é enganado pela deusa Atena, tendo suas armas de direito roubadas e

⁶⁹ No original: “c’est le pouls de la vie qui s’entend vivre et qui en passant d’une œuvre à l’autre, transmet, perpétue, ne meurt jamais pour toujours”.

⁷⁰ No original: “Il faut des centaines de volumes murmurants sur les étagères de l’âme pour obtenir, par condensation et déplacement, des mots quintessentiels. Alchimie inépuisable. En 1907 les atomes de Sophocle reviennent saupoudrer un cahier de Proust”.

logo depois se suicida; na “tragédia” de Cixous, a heroína (a escritora) se vê enganada por um Deus (cristão e/ou judaico) e tem as suas armas de direito filial roubadas (o corpo-escrita de sua mãe que nutre a sua literatura), porém, diferente do herói sofocliano, a escritora não se suicida. Por mais que não tenha cometido o massacre do rebanho em sua consciência, mas levado temporariamente à loucura por Atena, Ajax, ao recuperar a razão, vê nessa ação enganosa da qual fez parte inconscientemente uma mácula em sua biografia heroica, não podendo jamais conviver com ela, lhe seria impossível. Ao não se suicidar, Cixous se aproxima então de outro herói grego: Héracles, de Eurípedes, aquele que, levado à insanidade – enganado – pela deusa Hera, opta por refletir e conviver com o trauma de ter assassinado os filhos e a esposa: “O crime que Héracles executa passa a fazer parte de seu drama subjetivo” (Vieira, 2015, p. 23).⁷¹ Portanto, embora grite o roubo de Ève e, ao gritar, grite o nome de Ajax, Cixous cumpre o destino de Héracles, que é o de conviver com o trauma – a perda materna – e, em sua *sobre-vivência*, continuar a escrever com o que restou do corpo de Ève:

Minha mãe não fala mais. [...] Agora eu pouso meus lábios sobre sua tampa oca como um começo de cova e com esses miseráveis restos de provisões eu tenho ainda o que escrever (Cixous, 2013, p. 42)⁷².

Fique comigo, restos de mamãe (Cixous, 2014, p. 11)⁷³.

HÉRACLES

Conforme o combinado, enterra a prole! (Eurípedes, 2014, p. 139)

3 Gritei! Gritaram! Mas quem matou?

TECMESSA

Ei-lo; está morto. Haja ai assim! (Sófocles, 2022, p. 97)

Os textos de *O riso da Medusa* e de *Ayaï! – le cri de la littérature* são dois grifos cixousianos separados pela ordem natural do tempo, mas que se aproximam por meio de suas secretações da literatura mitológica grega, sobretudo, dos mitos do assassinio (de

⁷¹ Indico a leitura do texto “Tragédia grega e configuração do personagem pós-traumático”, de Trajano Vieira, para um melhor aprofundamento reflexivo sobre a diferença entre o herói mítico, Ajax, e o personagem trágico, Héracles.

⁷² No original: “Ma mère ne parle plus. [...] Maintenant je pose mes lèvres sur sa tempe creuse comme un commencement de tombe et avec ces misérables restes de provisions j’ai encore de quoi écrire”.

⁷³ No original: “Restez avec moi, restes de maman”.

Medusa) e do suicídio (de Ajax), em que os elementos da covardia, do artifício e da inveja estão presentes enquanto mobilizadores do trágico, como observamos, por exemplo, na tragédia *Ájax*, de Sófocles: “Matreiro, filho de Laerte, / matriz de todo mal, grão indigesto do exército, / o riso aberto rega o teu prazer” (Sófocles, 2022, p. 51). Na obra de Hélène Cixous, secrecitar⁷⁴ o outro literário é, para além de citá-lo direta ou indiretamente em sua tecitura textual, um movimento de excitação e de devoração: o seu corpo literário abre-se ao estrangeiro, abriga-o em sua morada – hospitalidade incontestada –, excita-o ao interpretá-lo e, após envolvê-lo em seus braços discursivos, devora-o, transformando o corpo estranho em corpo próprio, em seu próprio corpo textual:

Sou o espírito irritado de Yaweh na Bíblia, sou eu quem sopra a Jó suas imprecações, a Moisés seus maus pensamentos. Que delícia quando Jean Santeuil grita com o Senhor e a Senhora [Santeuil] “Vós sois dois imbecis”, em pleno salão literário. Quando Stendhal se embriaga com ódios sanguinários, sou eu. Na projeção, Querubim e Serafim! Sou eu todos os delírios que canta Shakespeare. Sou a fria e sádica lei que condena o Kafka filho, a cada vez que ele deseja. Os tornados de Dostoiévski, sou eu. Os cento e vinte furores de Dom Quixote, são muito eu (Cixous, 2013, p. 41)⁷⁵.

Ao tornar o corpo de escrita do outro em corpo de escrita próprio em favor de sua estrutura narrativa, quando se trata de sua ficção, ou em favor de seus argumentos sobre o fazer literário, quando se trata de seus textos mais teóricos sobre literatura, a escrita secrecitatória cixousiana tende a subverter a lógica habitual ou o percurso interpretativo mais visitado sobre essas obras devoradas, sejam elas as tragédias de Sófocles, os textos psicanalíticos de Sigmund Freud ou a obra *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust – três autores que, dentre muitos outros, são continuamente convocados, excitados e devorados pela escrita de Cixous. Esse gesto performático de sua escrita acaba por nos ofertar um olhar mais demorado – mais inaugural, digamos – sobre personagens tidos como não tão relevantes; sobre jogos de linguagem que agem, e estão velados, sob uma estrutura discursiva creditada como a catalizadora de todas as ações e reflexões de uma obra ficcional ou teórica; e sobre certos movimentos do corpo dos personagens em cena que, vistos mais detidamente, ganham uma interpretação que escapa da lógica comum das leituras anteriores, como a associação que, em *Ayail – le cri de la littérature*, a escritora faz do feito em estado de loucura induzida de Ajax com o fazer literário de um autor: ambos são levados a agir cegamente por uma força maior que lhes escapa, seja a deusa Atena, no caso de Ajax, seja a Literatura, no caso do ser que deseja escrever:

⁷⁴ A partir da leitura da obra de Cixous, observo que, em sua escrita idiomática, a palavra *secrecitation* [secrecitação] é uma aglutinação de três palavras do idioma francês: *sécrétion* [secreção] + *excitation* [excitação] + *citation* [citação].

⁷⁵ No original: “Je suis l’esprit irrité de Yaweh dans la Bible, c’est moi qui souffle à Job ses imprécations, à Moïse ses mauvaises pensées. Quel délice quand Jean Santeuil crie à Monsieur et Madame “Vous êtes deux imbeciles”, en plein salon littéraire. Quand Stendhal s’enivre de haines sanguinaires, c’est moi. À la lanterne, Chérubin et Séraphie! C’est moi tous les délires que chante Shakespeare. Je suis la froide et sadique loi qui condamne le fils Kafka, à chaque fois qu’il désire. Les ouragans de Dostoïevski, moi. Les cent vingt fureurs de Don Quichotte, c’est très moi”.

Desse atordoamento desvairado o *autor roubado/enganado*⁷⁶ sai cambaleando, cantando o mistério e o pavor. Há senão um crime, cada um vem confessá-lo de modo diferente. Mas de Sófocles a Poe, de quem Baudelaire recebe a carta que Blanchot subscreve, é a mesma tragédia e o mesmo desvario, pois sempre o terrível tema ultrapassa o dizente (Cixous, 2013, p. 76, grifos meus)⁷⁷.

Nessa perspectiva, a carnificina – *a obra* – perpetrada por um Ájax que não o Ájax consciente, aquele que jamais assassinaria – *escreveria* – em plena consciência os rebanhos do espólio da guerra, é equivalente à obra – *carnificina* – originada por um escritor que, longe de ser o sujeito social consciente, mas sim aquele que fora roubado/enganado pelo canto da Literatura, assassina a realidade do mundo real em proveito da criação de um mundo irreal, fictício: “ele [poeta] cria um mundo de fantasia que leva a sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade” (Freud, [1908] 2018, p. 54). Em seu desvario induzido – quando a sua visão do real cede lugar a uma miopia refratária da realidade provocada pela deusa – Ájax faz obra. Contudo, uma obra visceral que apenas no plano de sua fantasia é real, jamais no plano da realidade do mundo que o cercava. Pois ainda que houvesse o desejo consciente do herói de matar – *escrever* – os reis Atridas, Agamêmnon e Menelau, esse desejo, reconduzido por Atena – *Literatura*, somente pôde se realizar no plano de sua fantasia, como se o ato de escrever e o de matar somente pudessem ganhar realidade na irrealidade – na fantasia – que estrutura o mundo literário:

ATENA

Eu o afastei, lançando em sua vista
maciças crenças da alegria lúgubre;
levei-o aos animais, confuso espólio
ainda sem dono, dóceis aos pastores.
Caindo sobre os cornos numerosos,
a morte irrompe da torsão do dorso.
Pensava às vezes ter em mãos dois ex-
Atridas ou golpear um outro líder.
*E eu acendia o seu delírio mórbido
e na trama funesta o arremessava.* (Sófocles, 2022, p. 19, grifos meus)

Se atentarmos bem para essa fala de Atena, dirigida a Odisseu, sobre os artifícios que utilizou para enganar e roubar a consciência de Ájax, podemos ouvir, ecoando em segundo plano, a voz da Literatura, que, de modo semelhante, engana o autor ao fazê-lo acreditar que detém todo o domínio sobre o que escreve – sobre o que mata –, quando, na

⁷⁶ Em português, o adjetivo francês *volé* pode ser traduzido tanto por *roubado* quanto por *enganado*. Nesta passagem, como Cixous tensiona os dois significados de *volé*, optei por manter, em uma espécie de tensão na letra traduzida, os dois significados do adjetivo francês.

⁷⁷ No original: “De cet étonnement horrifié l’auteur volé sort en chancelant, en chantant le mystère et l’effroi. Il n’y a qu’un crime, chacun vient le confesser autrement. Mais de Sophocle à Poe, de qui Baudelaire reçoit la lettre que Blanchot contresigne, c’est la même tragédie et le même égarement, car toujours le terrible sujet surpasse le disant”.

verdade, é Ela quem o arrebatava e o conduz para os domínios do fazer literário – da fantasia.
É Ela quem comete o crime – a obra:

Logo que “escrevemos”, “acreditamos escrever”, somos apanhados pela dúvida, nos perdemos, não somos mais nós mesmos *ourselves we do not owe*, somos como os criminosos que são sempre inocentes de seus atos (Cixous, 2013, p. 46, grifos da autora)⁷⁸.

Seguindo essa proposta interpretativa cixousiana, nem Ajax e nem o escritor – Cixous, enquanto escritora, aqui incluída – podem ser responsabilizados por uma *obra-crime* que não cometeram em plena consciência de seus atos: quem *escreveu-assassinou* o *rebanho-realidade* foi um outro eu, mais precisamente um outro ele, que não o eu consciente. Embora não sejam culpados “de fato”, há neles, tanto em Ajax quanto no escritor, um sentimento de culpa. Há a dúvida da culpabilidade que não os exime completamente:

ÁJAX

Vês o bravio, atento ao justo,
voraz na dura pugna, com a mão
golpear furioso dóceis animais?
Ridículo! Como me humilham (Sófocles, 2022, p. 49)

Em todo caso ninguém podia dizer quem exatamente tinha escrito isso. O autor, como dizem, é legião, eu estava nele, eis tudo.

– Não duvide que o sino dobre por você

Duvide se é você, você aí, sim você, quem assina essa coisa. Essa criatura. (Cixous, 2013, p. 45-46)⁷⁹

Mas, então, por que há a dúvida se não cometeram *obra-crime* alguma? Porque, antes de tudo, houve desejo: de escrita e de assassinato. Para que uma *obra-crime* possa vir à luz do dia, ainda que o *herói-autor* não esteja consciente de sua *criação-assassínio*, é preciso um gesto inaugural: o despertar de um desejo que o leve a uma primeira ação. Dessa ação, outras serão desencadeadas, não mais pelo *herói-autor*, mas pelas forças que o cegarão em benefício de uma realidade outra – a da fantasia – que não aquela pretendida por ele inicialmente: seja a morte dos reis Atridas seja o domínio de sua escrita. Por isso, há o grito – um grito gutural que diz da impotência do *herói-autor* diante das forças que o subjagam, que manipulam o seu destino, a sua escrita e o seu desejo: “Mas a filha de Zeus, olhar tremendo, / quando eu estava a ponto de abatê-los, / derrama em mim a raiva

⁷⁸ No original: “Dès que nous “écrivons”, “croyons écrire”, nous sommes saisis de doute, nous nous perdons, nous ne sommes plus nous-mêmes *ourselves we do not owe*, nous sommes comme les criminels qui sont toujours innocents de leurs actes”.

⁷⁹ No original: “En tout cas nul ne pouvait dire qui exactement avait écrit ça. L’auteur comme on dit, est légion, j’en étais, c’est tout. / – Ne doute pas que le glas sonne pour toi / Doute que c’est à toi, toi là, oui toi, de signer cette chose. Cette créature”.

de um cachorro: / manchei de sangue as mãos naquelas bestas” (Sófocles, 2022, p. 57). Um grito de infortúnio que diz do roubo de suas armas. Ou melhor, um grito de morte que denuncia as artimanhas de reis para que a legitimação de uma herança de guerra seja confiscada em benefício de um pseudo-herói, Odisseu, e não do verdadeiro herói, Ajax:

ÁJAX

[...]

Ao menos de uma coisa estou seguro:

se a Aquiles fosse dado em vida honrar

o mais bravo guerreiro com as armas,

em mais ninguém recairia a escolha.

Os Atridas preferem o matreiro,

tratando meus prodígios com desdém. (Sófocles, 2022, p. 55-57)

É a partir desse grito de dor lancinante de Ajax, grito de quem fora vilipendiado pelo Destino – “Desgraça!” (Sófocles, 2022, p. 45) – e de quem carrega no corpo do próprio nome a marca da dor (*aiaï*) – “Ajax jaz. Quem diria que meu nome / se ajustaria assim aos infortúnios?” (Sófocles, 2022, p. 55), que Cixous secreta uma reflexão sobre o grito do autor, daquele que vê o domínio de suas armas de escrita ser roubado pela Literatura, embora esse grito, diferente do grito de Ajax, seja um grito perversamente de prazer. Ou melhor, um *grifo* cixousiano em que se grafa no grito a dor e o prazer de escrever.

Their guns were stolen, that's why they scream: Ajax and Hélène Cixous

Abstract

From a close dialogue between Ayäï! – le cri de la littérature, by Hélène Cixous, and Sophocles' tragedy, Ajax, this article intends to analyze three relevant issues of Cixous' writing composition: first, how Medusa and Ajax myths, especially the last one, are reinterpreted by the author when reshaping her literary scream, that is expressed both in a manifestation and internalization of her literary-writing-voice regarding the real world around her. The second issue: which implications of an autobiographical tensioning in the structural constitution of her text. And, finally, the third one: how pertinent is Ajax's myth to Cixous' reflection on the literature authorship issue.

Keywords: Ayäï! – le cri de la littérature. Ajax. Literary scream. Literary authorship. Hélène Cixous

Referências

CIXOUS, Hélène. **Ayäï!**: Le cri de la littérature. Paris: Galilée, 2013.

CIXOUS, Hélène. **Homère est morte....** Paris: Galilée, 2014.

CIXOUS, Hélène. **O riso da medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022a.

CIXOUS, Hélène. **A Hora de Clarice Lispector**. Tradução por Márcia Bechara. São Paulo: Editora Nós, 2022b.

DERRIDA, Jacques. **H.C. pour la vie, c'est à dire...** Paris: Galilée, 2002.

EURÍPEDES. **Héracles**. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2014.

FREUD, Sigmund. **Arte, literatura e os artistas**. Tradução de Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

PIMENTEL, Davi Andrade. Hélène Cixous e a literatura brasileira dissidente / Hélène Cixous and the brazilian dissident literature. **Metamorfoses**: Revista de Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 233-252, out. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/metamorfoses/article/view/60139>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PIMENTEL, Davi Andrade. Traduzir o (in)traduzível idioma de Hélène Cixous / Translate the (un-)translatable language of Hélène Cixous. **Caligrama**: Revista de Estudos Românicos, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 80-96, set. 2023. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/27218>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PIMENTEL, Davi Andrade. Gestos poéticos sob(re) ruínas de escrita. Ou: sobre o que resta do gesto poético em Hélène Cixous. In: Glenadel, Paula; Dassie, Franklin (Org.) **Poesia e gesto**: sobre estéticas crítico-filosóficas contemporâneas. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2023. p. 147-173.

SÓFOCLES. **Ájax**. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SÓFOCLES. **Ájax**. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2022.

VIEIRA, Trajano. Tragédia grega e configuração do personagem pós-traumático. In: TROCOLI, Flavia; LEITE, Nina Virginia de Araujo (Orgs.). **Giros da interpretação**: o enigma na literatura e na psicanálise. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 17-26.

VIEIRA, Trajano. A morte de Ájax. In: SÓFOCLES. **Ájax**. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2022. p. 149-163.

A trajetória de Maria da Glória Sá Rosa e sua contribuição à cultura sul-mato-grossense

Alan Silus⁸⁰

Maria Leda Pinto⁸¹

Resumo

O presente texto tem por objetivo apresentar um percurso histórico da vida e das obras editadas pela Professora Maria da Glória Sá Rosa em Mato Grosso do Sul (MS). Nosso trabalho parte de uma abordagem das histórias de vida, pois, nosso intento é narrar o percurso histórico dessa personalidade tão cara ao estado e, também, apresentar suas obras lançadas que tanto contribuem ao desenvolvimento da cultura, da arte, literatura e educação sul-mato-grossense. Para fundamentar nossas ações, traremos o embasamento teórico a partir dos estudos de Brandão; Gonçalves & Bambil (2007), Rosa (2001) e Rosa; Menegazzo & Rodrigues (1992). Por fim, consideramos a importância da vida e da obra da professora Maria da Glória enquanto formadora da cultura e da educação de MS, na medida em que a partir dela, novas possibilidades de conhecimento, investigação e práticas para o estado puderam ser formuladas por meio de suas ações e escrituras.

Palavras-chave: Maria da Glória Sá Rosa. Biografia. Histórias de vida

Data de submissão: janeiro. 2024 – Data de aceite: abril. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15523>

⁸⁰ Possui Graduações em Letras e Pedagogia, é Mestre e Doutor em Letras com atuação no Ensino Superior nas atividades de Docência e Gestão Institucional. É Avaliador Ad Hoc das condições de funcionamento de Cursos e Instituições de Ensino Superior do BASIS/ DAES/ INEP/ MEC. É Membro Titular do PEN Clube do Brasil - Regional Centro-Oeste/ MS. Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando nas seguintes áreas: Alfabetização; Análise Dialógica do Discurso; Educação Superior (Presencial e EAD); Formação Docente; Leitura e Letramento(s); Língua Brasileira de Sinais; Literatura Brasileira; Literatura Regional; Memórias, Metamemórias e Memoriais; Mídias e Tecnologias Educacionais; Música Sul-Mato-Grossense e Semiótica da Cultura, tendo realizado diversas atividades, aulas, palestras e oficinas sobre os temas acima mencionados. <https://orcid.org/0000-0002-7281-261X> E-mail: alan.silus@uems.br

⁸¹ Graduada em Letras, Mestra em Educação e Doutora em Letras (Filologia e Língua Portuguesa). Professora Aposentada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande. Docente Senior dos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PROFEDUC) da UEMS Campo Grande. <https://orcid.org/0000-0002-2826-7730> E-mail: marialedapinto25@gmail.com

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais contemporâneas, um crescente interesse é direcionado para os estudos que envolvem as trajetórias e histórias de vida de indivíduos que desempenharam papéis significativos no desenvolvimento histórico e social de comunidades específicas. Esses estudos, muitas vezes, se apoiam em depoimentos e relatos oferecidos pelos próprios protagonistas; entretanto, quando esses sujeitos não estão mais entre nós, a reconstrução de suas narrativas é frequentemente realizada por meio de fontes documentadas.

As histórias de vida podem ser exploradas sob diversas perspectivas teóricas, sendo a biografia um recurso primordial para esse fim. Este artigo, ao homenagear uma figura destacada na cultura de Mato Grosso do Sul (MS), busca traçar os pontos essenciais de sua biografia, fundamentais para compreender suas contribuições à sociedade.

A trajetória de Maria da Glória Sá Rosa é uma epopeia entrelaçada à história de Mato Grosso do Sul (MS), marcada por sua paixão pela educação, cultura e literatura. Seu legado é imortalizado não apenas em títulos acadêmicos, mas nas memórias daqueles que foram tocados por sua paixão pelo conhecimento e pelas artes. Esta narrativa busca lançar luz sobre a extraordinária vida da professora Glorinha (como ficou conhecida), cuja trajetória deixou uma marca indelével na educação e cultura de Mato Grosso do Sul (MS).

É a partir dessa perspectiva que buscamos, neste artigo, discorrer sobre a trajetória de vida da professora Maria da Glória Sá Rosa, de forma a apresentar acontecimentos vividos que marcaram o curso de sua vida — na busca por uma identidade regional e cultural para MS — pelo brilhantismo, dedicação e paixão pela educação, arte e cultura, que transbordam as fronteiras da existência pessoal e passam a representar as vivências de uma sociedade em expansão.

Enquanto figura emblemática na construção cultural e acadêmica de Mato Grosso do Sul (MS), deixou um legado notável por meio de suas contribuições literárias e acadêmicas. Ao longo de sua trajetória, a professora e incentivadora cultural dedicou-se à produção de obras que transcendem o âmbito regional, alcançando reconhecimento nacional.

Este texto se propõe a apresentar, de forma sucinta, a relevância de Maria da Glória Sá Rosa no cenário do conhecimento sul-mato-grossense, abordando suas obras publicadas em quatro períodos distintos: os anos 1970 a 1980, a década de 1990, a primeira década dos anos 2000 e suas últimas obras, que marcaram a segunda década dos anos 2000 até o momento de seu falecimento em 2016. Cada período reflete não

⁸² Este texto foi escrito originalmente para compor o site do Acervo Maria da Glória Sá Rosa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, se apresenta enquanto artigo científico com uma versão ampliada e atualizada dos fatos e obras mensuradas.

apenas o desenvolvimento da carreira da autora, mas também a evolução da cultura e da educação no estado, destacando a influência significativa de Maria da Glória Sá Rosa na construção do patrimônio intelectual sul-mato-grossense.

1 Histórias/ trajetórias de vida: um estudo preliminar

Na atualidade, há uma série de estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais sobre as questões acerca das trajetórias e histórias de vida de sujeitos que contribuíram para o processo histórico e social de uma comunidade ou grupo em específico. Muitas vezes, o *corpus* para esses trabalhos dá-se via depoimentos e relatos apresentados pelos próprios sujeitos a alguém, entretanto, nem sempre podemos contar com as narrativas (meta)memoriais desses sujeitos quando os mesmos não estão entre nós, por isso, a partir de suas histórias de vida é que buscamos recontar por meio das fontes já documentadas, seus atos e feitos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da sociedade.

Pensar a questão da História de Vida está vinculado às Ciências Humanas como a História e a Sociologia e mais contemporaneamente à Análise do Discurso. Conforme Carvalho (2016) aquele que se propõe a relatar a vida de outra pessoa seja por meio dos mais diversos recursos de caráter biográfico é considerado como autor-narrador da história. Seu papel torna-se imprescindível ao projeto, pois segundo a autora, cabe a ele selecionar, silenciar, atribuir sentido, ordenamento e uma causalidade aos fatos escolhidos para serem apresentados.

A história sobre a vida de alguém pode ser abordada sob diversos aspectos e sobre as mais diferentes perspectivas teóricas, sendo que um dos principais recursos para tratar sobre a vida de alguém é a biografia, compreendida por nós como um gênero discursivo, para Pinto (2006) esta

constitui-se na história de vida de uma pessoa redigida por outra. O objetivo aqui está focado na existência individual e não nas relações sociais a que pertence tal indivíduo. Nesse caso, temos a presença do pesquisador, ou de alguém que, mesmo não sendo um pesquisador, tem um objetivo e/ou uma razão para escrever sobre a vida daquela pessoa (Pinto, 2006, p. p. 134-135).

Ainda de acordo com a autora, na biografia, o que se busca ressaltar são as características do personagem, seus feitos e suas ações sobre o mundo (Pinto, 2006). Para retratar nossa homenageada neste artigo, buscamos traçar alguns pontos primordiais de sua biografia, visto que são de suma importância para a compreensão de suas contribuições à cultura do estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Os discursos encontrados sobre a nossa homenageada nesse contexto são formulados a partir de estudiosos que foram seus ex-alunos ou por pesquisadores e

estudos sobre a cultura de MS. Vigotski trata da linguagem humana como um processo advindo da mediação e da construção de cultura e dentro desta cultura, a arte é uma das formas de manifestação do homem, promovida por meio do seu psiquismo, criada e socializada com o uso de instrumentos.

Aportado em Pliekhánov, o autor concebe que “o psiquismo do homem social é visto como um subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte. Com isto se está reconhecendo que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social” (Vigotski, 1999, p. 11).

Dessa maneira, na promoção da cultura devemos considerar que uma diversidade de fatores como o grupo social, a família, a economia e as religiões — dentre outros aparelhos ideológicos de estado considerados também nos diversos estudos de Louis Althusser — interferem na criação estética. Essa ideia, também é discutida nos estudos de Iuri Lotman com os textos de 1978, e com os artigos traduzidos, em 2012, por Vólkova-Américo.

Para Iuri Lotman,

o valor das coisas é semiótico, uma vez que ele é determinado não pelo próprio valor destas, mas pela significação daquilo que ele representa. Esta ligação não é convencional: por força da iconicidade das relações, sob o ponto de vista da moral ou da religião, um conteúdo valioso exige expressão valiosa (Lotman, 2010, p. 37).

Ao pensarmos em cultura sul-mato-grossense, falar de Glorinha é uma prática de reavivamento da memória, uma vez que o nome dela está vinculado aos principais movimentos artístico-culturais que inserem Mato Grosso do Sul (MS) na rota das manifestações da arte brasileira.

A memória tem um papel fundamental na construção social de um indivíduo. Para Ecléa Bosi,

a memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado de que algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida (Bosi, 2023, p. 49).

Nessa perspectiva, Davallon ressalta que “para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão” (Davallon, 2015, p. 22-23).

Ao tratar de memória, buscamos em Iuri Lotman o conceito de cultura. Uma vez que pensar em memória é retomar diferentes perspectivas e diferentes culturas e por sua

vez, diferentes textos. Conforme Vólkova-Américo (2012, p. 121) “para Lotman, cultura, assim como texto, depende do “outro” para ser completa. Nesse caso, o “outro” pode ser representado por outra cultura (por exemplo, a cultura russa toma consciência de si sempre em comparação com outras culturas, geralmente ocidentais)”. Além disso, a autora menciona que esse “outro” pode aparecer como uma espécie de “não-texto” e de “não-cultura”.

Dessa forma, “estudar a memória no homem, então, não é estudar uma “função mnemônica” isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura”. (Smolka, 2000, p. 186). Em muitos casos, essas trajetórias são marcadas por ações devido ao fato de que estas personagens muitas vezes as fizeram como forma de ascensão de classe social, sendo considerados como sujeitos transclasse.

Conforme aponta Machado (2020), quando falamos em transclasses, consideramos que estes sujeitos são pessoas que, não aceitando ou lutando para não seguir as trajetórias impostas pelo cotidiano, alteram seu curso de vida de forma a contrariar as expectativas geradas. Ainda sobre essa questão, Lara (2022, p. 220) refere-se ao termo transclasse como “um neologismo criado pela filósofa francesa Chantal Jaquet, para designar o indivíduo que não reproduz o destino de sua classe de origem, operando, portanto, a passagem de uma classe para outra, o que implica um forte viés de mobilidade social”.

2 Maria Da Glória Sá Rosa: uma história na História da Educação e Cultura de MS

Nascida em 04 de novembro de 1927 em Mombaça, pequena cidade do Estado do Ceará, filha de Cleonice Chaves e Sá e Tertuliano Vieira e Sá, a menina recebera este nome em homenagem a Nossa Senhora da Glória — cuja mãe era devota —, pois Dona Cleonice durante o trabalho de parto tivera diversas complicações e, para que a filha fosse salva, como forma de pagamento de promessa, atribuir-lhe-ia o nome da santa.

Ainda muito pequena, era inebriada pelo incentivo à leitura e aos livros. Os estudiosos Brandão; Gonçalves & Bambil em pesquisa sobre Maria da Glória relatam que

embaixo de uma árvore linda nos fundos de casa, a menina aproveitava a sombra e deitava-se na rede para ler os livros de história, contos de fadas e fábulas infantis. Sempre que podia, estava ali. Além da leitura, amarelinha e brincadeiras de roda eram suas preferidas. Estava sempre disposta a divertir-se com as irmãs e as primas (Brandão; Gonçalves; Bambil, 2007, p. 23).

Aos 7 anos Maria da Glória muda-se para Campo Grande, uma cidade do interior do Estado de Mato Grosso (MT) (ainda indiviso) para morar com seus avós Laurindo e

Etelvina. Logo em seguida, seus pais viriam de Mombaça para a cidade juntarem-se aos demais membros da família.

Em Campo Grande, aprendeu a ser criança “à moda mato-grossense”: brincava pelas ruas de terra da cidade, fazia suas tarefas de casa e ia a Escola Ativa, cuja professora era Maria Constança Barros Machado em quem se inspirava e futuramente seria grande amiga e colega de trabalho.

Figura 1 – Glorinha e Constança



Fonte: Brandão; Gonçalves & Bambil (2007)

A Família Chaves e Sá precisou, entretanto, retornar ao Ceará e, com isso, Maria da Glória foi estudar no Colégio Juvenal de Carvalho, um internato regido por freiras Salesianas, um lugar onde descobre sua inclinação para o uso da palavra e da escrita. Em relato a Cristiane Brandão, Franciane Gonçalves e Thobias Bambil, ela relembra das aulas de Redação ministradas pela Irmã Alzira, as melhores produções de texto eram premiadas e compunham um livro organizado pelo colégio. (Brandão; Gonçalves; Bambil, 2007).

Em 1939, retorna com a família a Campo Grande e passa a estudar no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. As aulas que assistia e a chegada da adolescência contribuíram para formar uma Maria da Glória social e culturalmente crítica e cada vez mais leitora e estudiosa.

Quando terminou o Curso Ginásial (Ensino Fundamental), em 1942, Campo Grande não ofertava o Curso Clássico ou Científico (Ensino Médio) e, por incentivo da mãe, a jovem transfere-se para São Paulo para estudar no Colégio Santa Inês. Segundo Brandão; Gonçalves & Bambil (2007) durante o Clássico, Maria da Glória afeiçoou-se à Irmã Maria José Duarte, professora de Língua Portuguesa e Olga de Sá, colega de classe com quem

fundou um jornal literário escolar, o “Tic-Tac”.

Terminado o Ensino Médio, retornou mais uma vez a Campo Grande, onde ficaria por pouco tempo, pois seria aprovada no vestibular para o curso de Línguas Neolatinas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Enquanto estudava, começou a trabalhar como Professora Primária, porém, nunca deixou de cumprir suas obrigações universitárias e nem de ser participativa nas ações de pesquisa e extensão.

Ela conta na obra *A Crônica dos Quatro* um pouco de suas experiências durante o curso na PUC-Rio:

Uma canção, o agito de folhas ao vento, a visão do antigo edifício trazendo de volta figuras presentes no espelho da memória. Foi o que aconteceu comigo, meses atrás, quando passei em frente ao prédio da antiga PUC Rio, onde fiz o curso de línguas neolatinas. No limitado espaço de quatro anos estive ao lado de pessoas que modificaram o meu modo de ser e estar no horizonte dos corredores da sala de aula.

De repente pareceu me rever Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athayde) chegando apressado para as aulas de literatura brasileira. Que prazer ouvi-lo mencionar seu relacionamento com Machado de Assis, que conheceu ainda menino. [...] Suas aulas eram verdadeiras lições de cultura.

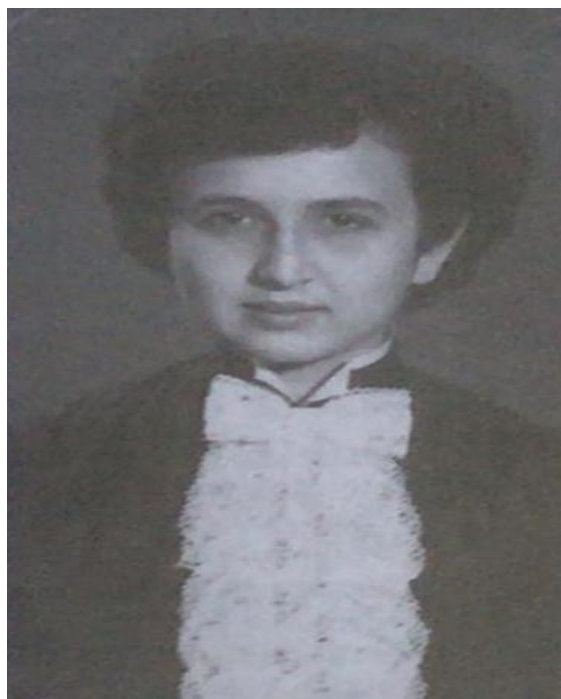
A voz de Emília ressoa nas páginas do “Quixote”, nos versos de Garcia Lorca, nos poemas de Gabriela Mistral, que nos ligavam para sempre ao paraíso das terras hispânicas e latino-americanas. [...] Na intimidade era dócil, amiga, encorajadora, tanto que foi pensando nela que me tornei professora de Espanhol e incentivei a abertura do curso na UFMS.

Finalmente, com Barreto Filho naveguei para sempre nas águas de Marcel Proust. Para exemplificar o poder da memória involuntária, viajou conosco em muitas das aulas de Psicologia na prosa fascinante do grande romancista francês. [...]

Esses três mestres ensinaram-me a encontrar na literatura uma razão de viver nas esferas do sonho e da felicidade interior. O que mais pode ser exigido de um professor, além de estimular os alunos a gostar de ler, a conhecer a essência das coisas, a saber aprender a respiração da vida, a descobrir na arte a felicidade? (Hilcar; Rosa; Menegazzo; Barros, 2014, p. 93-96).

Terminado o Curso de Línguas Neolatinas, Maria da Glória retorna a Campo Grande — para permanecer definitivamente na terra que considerava como a sua terra natal — e logo conseguiria emprego como Professora. Em 1950 nos Colégio Osvaldo Cruz e Nossa Senhora Auxiliadora ela era a responsável por ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Figura 2 – Na formatura em Línguas Neolatinas



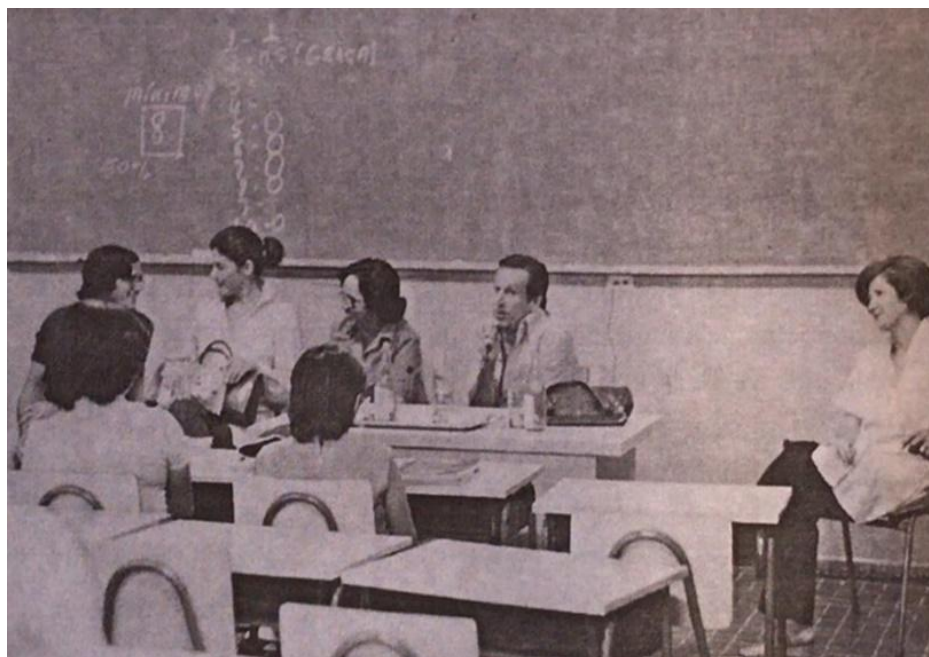
Fonte: Brandão; Gonçalves & Bambil (2007)

Em 1951 casou-se com o engenheiro agrônomo e pecuarista José Ferreira da Rosa com quem teve quatro filhos: José Carlos, José Boaventura, Luiz Fernando e Eva Regina. Em entrevista a Cercarioli & Esbrana (2013), Glorinha relata que a perda do segundo filho em 2005 e a do marido em 2008 foram devastadoras à sua vida, mas sua garra jamais a fez desistir, continuou ativamente em suas atividades.

Seria responsável pela formação de uma diversidade de pessoas e muitas destas hoje são grandes artistas do nosso Estado. A Professora Glorinha — como ficaria conhecida — nunca mediu esforços para fazer a diferença na vida dos seus alunos dentro e fora da sala de aula: promovia cursos, salões, mostras, cineclubes e peças teatrais.

No início dos anos 1960, Glorinha participou da fundação de duas importantes instituições de ensino do Estado: A Aliança Francesa de Campo Grande — pioneira a ofertar cursos e certificações para estudantes da Língua Francesa — e da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), a primeira Universidade da região sul de Mato Grosso (MT).

Figura 3 – Em Aula na FADAFI com a presença do Escritor Fernando Sabino



Fonte: Rosa (2001)

Atuante na FADAFI, Glorinha coordenou e lecionou no Curso de Letras da instituição. Foi responsável pela criação do Teatro Universitário Campo-Grandense (TUC) e por promover eventos de grande magnitude para a comunidade acadêmica da época como trazer ao Estado autores da Literatura Brasileira como Fernando Sabino (que ministrou um curso aos discentes no final dos anos 1960), bem como na realização de Festivais de Músicas, responsáveis por apresentar ao mundo grandes nomes como os dos irmãos Geraldo e Tetê Espíndola.

Figura 04 – Maria da Glória Sá Rosa e seus alunos da FADAFI



Fonte: Rosa (2001)

Além da Faculdade Dom Aquino, Glorinha participou da criação da Universidade do

Estado de Mato Grosso (UEMT), da divisão do Estado em dois: Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS) e da federalização da UEMT em Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na qual foi assessora de cultura, chefe de departamento e professora do Curso de Letras onde permaneceu até sua aposentadoria nos anos 1990.

Glorinha participou também ativamente de movimentos estudantis, de ações culturais por todo o Estado e com a divisão de MT e MS foi a primeira Secretária de Estado de Cultura, criando a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS), dentre outros órgãos que se fazem presentes no cenário artístico da nossa gente.

Figura 5 – Com Idara Duncan, José Octávio Guizzo e Wilson Barbosa Martins



Fonte: Brandão; Gonçalves & Bambil (2007)

A professora Glorinha sempre estreitou laços tanto com os governantes do Estado, quanto com os governantes da Capital sul-mato-grossense. Nunca se ouviu falar em alguma entidade política ter aversão às suas propostas. Ela sempre foi recebida por todos com muito respeito e com muito carinho, pois sabiam que ela sempre teria algo a contribuir com a cultura local. Era uma profissional que atuava tanto em cena como no prosscênio de toda a produção artístico-cultural do Mato Grosso uno (MT) e, posteriormente, do Mato Grosso do Sul (MS).

Sempre admirada por todos, sua filha Eva Regina teceu-lhe elogios em entrevista a Brandão; Gonçalves & Bambil:

Tenho muito orgulho de dizer que sou filha de Maria da Glória. Uma grande mãe, sempre preocupada conosco. Esteve comigo em todos os momentos da minha vida. Desde cedo lutou para dar suporte aos quatro filhos. Sinto o

maior carinho por ela (Brandão; Gonçalves; Bambil, 2007, p. 42).

Incentivadora das artes plásticas, literatura, cinema e teatro, Glorinha foi responsável por gerar grandes vozes da música sul-mato-grossense, dentre elas, Geraldo Espíndola que relata a Brandão; Gonçalves & Bambil o período dos festivais organizados por Maria da Glória:

Naquele momento a gente sentiu que havia começado tudo. Nasceu um público para isso e esse público foi e é muito fiel até hoje, acompanha todos os artistas em tudo. A partir daquele momento tomou força a nossa música sul-mato-grossense. Devemos a maior parte disso a Glorinha. (Brandão; Gonçalves; Bambil, 2007, p. 53).

A motivação para o cinema, também foi uma das práticas de Glorinha. Espectadora ávida pela sétima arte, ela sempre proporcionou aos seus alunos o contato com os diversos filmes. Em relato a Brandão; Gonçalves & Bambil, Idara Duncan conta uma dessas experiências: *“Quando fui sua aluna na FUCMT, ela fechava o Cine Rialto que ficava na rua Antônio Maria Coelho, para que os alunos assistissem e analisassem filmes de arte. Foi um grande incentivo e isso formou gerações.* (Brandão; Gonçalves; Bambil, 2007, p. 70, grifos nossos).

Grande promotora do Teatro, em Campo Grande, ela foi responsável pela formação de grandes atores, um deles é Américo Calheiros que relata sua convivência com Glorinha a Brandão; Gonçalves & Bambil:

Comecei a escrever textos para peças, atuar e dirigir espetáculos incentivado pela sua palavra inspiradora e seu exemplo forte. Maria da Glória é uma mestra na concepção real da palavra. Cada dia ao seu lado é uma descoberta de possibilidades, conceitos e redescobertas no âmbito da literatura e da vida. (Brandão; Gonçalves; Bambil, 2007, p. 82-83).

De igual maneira, contribuiu na área da educação superior. Como reconhecimento pela sua atuação nesse nível de ensino como professora e incentivadora cultural, Maria da Glória Sá Rosa recebeu, em 2007, a outorga de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Em 2012, o mesmo título foi-lhe conferido pela Universidade Católica Dom Bosco, instituições em que fez parte da criação. Esses títulos constituem-se em uma justa homenagem à educadora que contribuiu, decisivamente, para a criação e o desenvolvimento da Educação Superior em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

No dia 28 de julho de 2016, Professora Glorinha deixou este mundo aos 88 anos vítima de um acidente vascular cerebral (AVC), deixando um legado de mais de 40 anos de dedicação ao Estado em que foi acolhida desde pequena.

Como forma de homenageá-la, o nome de Maria da Glória Sá Rosa foi agraciado em eventos como uma das edições da Feira Literária de Bonito - FLIB e a I Mostra Literária

Maria da Glória Sá Rosa. Além disso, sua biblioteca foi doada, no ano de 2018, para o Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS em Campo Grande, no qual os docentes e discentes por meio de um projeto organizaram-na em um Acervo que leva o nome da grande dama da cultura do nosso Estado.

3 Contribuições à sociedade sul-mato-grossense: obras publicadas

Preocupada com a formação cultural de MS, além de muitos guias didáticos e ensaios, Maria da Glória Sá Rosa escreveu sozinha e em parceria, uma diversidade de obras literárias e acadêmicas. vamos apresentar brevemente todas essas obras para situar a importância desta professora e encorajadora cultural no cenário da produção do conhecimento de Mato Grosso do Sul (MS).

Para tanto, buscamos dividir suas obras em quatro períodos de produção, a saber: anos 1970 a 1980 – momento inicial de suas obras escritas, anos 1990, primeira década dos anos 2000 – considerado como o período mais produtivo de sua carreira e, por fim, últimas obras, que marcam a segunda década dos anos 2000 até sua morte.

3.1 Obras Publicadas nos anos 1970 a 1980

A primeira obra publicada por Glorinha foi em 1976, pela Editora do Brasil, intitulada *Cultura, Literatura e Língua Nacional*. Livro didático para o Ensino Médio, escrito em parceria com Albana Xavier Nogueira e considerado como um dos mais vendidos em todo Brasil.

Foi pioneiro e vanguardista, pois apresenta em suas seções textos, imagens, obras de artes em cores, sugestões de filmes, e projetos de trabalho e pesquisa. A obra foi adotada nacionalmente porque fugia da proposta tradicionalista dos demais livros didáticos que só continham textos e métodos de trabalho que para a época eram considerados obsoletos.

No ano de 1981, junto a Cândido Alberto da Fonseca e Paulo Simões, lança o livro *Projeto Universidade 81: Festivais de Música em Mato Grosso do Sul* em que narra a partir de depoimentos de cantores e artistas do sul de Mato Grosso, as histórias e memórias dos festivais promovidos até o ano de 1981 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dentre eles, destacamos o Prata da Casa, evento que consagrou artistas e foi um marco da consolidação na música popular urbana do Estado.

Figura 6 – Capa das Obras Publicadas entre 1970 a 1980



Fonte: Os autores

3.2 Obras Publicadas nos anos 1990

No início dos anos 1990, lança pela Editora da UFMS *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida*, obra que relata a vida de professores aposentados que fizeram história em Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS) sob a ótica autobiográfica dos entrevistados.

Glorinha percorreu cidades como Campo Grande, Dourados, Aquidauana, Três Lagoas e Cuiabá para apresentar ao leitor, um panorama da Educação do “Mato Grosso Uno” a partir das memórias daqueles que foram seus pioneiros.

Dando continuidade a proposta do livro anterior, Maria da Glória Sá Rosa, une-se às professoras Maria Adélia Menegazzo e Idara Duncan para relatar a partir das memórias de artistas do Estado, as visões sobre a Literatura, Música, Teatro, Artes Plásticas, Cinema e Dança daqueles que construíram e lutam pela manutenção dessas expressões culturais regionais.

Memória da Arte em MS: histórias de vida foi lançado em Campo Grande com a presença de alguns artistas que participaram do livro e outras personalidades, conforme apresenta Alba Espíndola, mãe de uma importante prole de artistas sul-mato-grossenses:

Noite de lançamento do livro “Memória da Arte em MS” de Maria da Glória Sá Rosa, Idara Duncan e Maria Adélia Menegazzo. Muito brilho, muita alegria, ambiente festivo e com bastante harmonia. Professora Glorinha, num elegante traje branco, iluminada, parecia um símbolo de paz. Muitos amigos e admiradores dessa personalidade que é Glorinha Sá Rosa. O livro, belíssimo, muito bem elaborado, contendo depoimentos de quase todos os artistas de MS, tanto na literatura, como na música, teatro, artes plásticas, cinema e dança. Além do livro, professora Glorinha elaborou um vídeo que é um verdadeiro documentário sobre a arte em MS. Muito lindo! (Espíndola, 1993).

As palavras da mãe dos irmãos Espíndola definiram muito bem o livro. A obra foi o

resultado de um projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (CECITEC), Governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na qual as professoras Glorinha, Idara e Maria Adélia mapearam e entrevistaram as personalidades da arte sul-mato-grossense nos anos 1990.

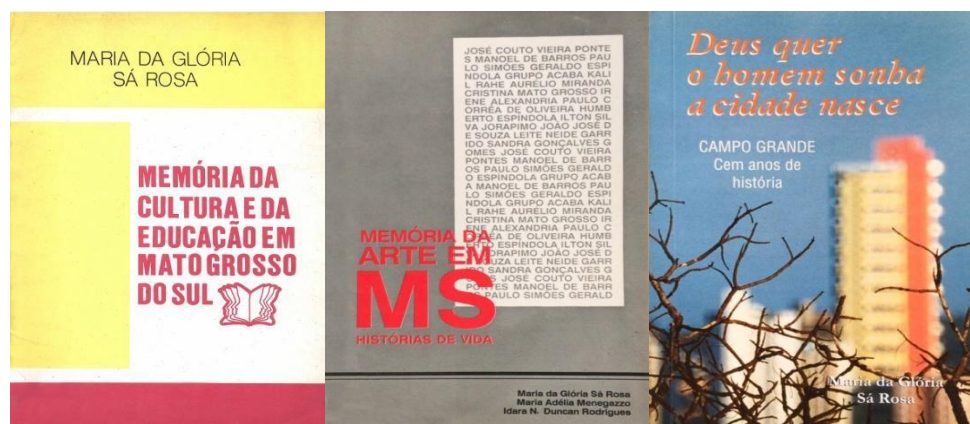
Dividida em seis partes (Literatura, Música, Teatro, Artes Plásticas, Cinema e Dança), cada entrevistado contou um pouco de sua história de vida e suas relações com o Estado. A escolha das temáticas e dos nomes entrevistados é tratada logo no começo do livro. Maria Adélia Menegazzo, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na época, justificou que a pesquisa “deveu-se, sobretudo, pela compreensão da cultura como processo e produto da prática humana”.

Ao se privilegiar as histórias pessoais de artistas, críticos e animadores culturais, objetivou-se evidenciar as experiências desses sujeitos e sua interpretação do momento específico, que viveram, bem como do mundo em que vivem. Destacou-se desse modo o ponto de vista do autor. (Rosa; Menegazzo; Rodrigues, 1992, p. 17).

Além do livro, um documentário com o mesmo nome foi desenvolvido por Cândido Alberto da Fonseca sob a supervisão de Glorinha Sá Rosa, no qual apresenta cada uma das personalidades entrevistadas. O projeto gráfico do livro foi algo inovador para a época, produzido por Marília Leite. A capa foi desenvolvida em um tom de cinza com um quadro branco alinhado à direita com os nomes dos artistas. Sobrepondo ao quadro, à esquerda, o nome da obra em vermelho e, no rodapé da capa, os nomes das autoras.

Com título alusivo ao poema de Fernando Pessoa “Deus quer o homem sonha a obra nasce”, a obra *Deus quer, o Homem sonha, a Cidade Nasce: Campo Grande: cem anos de história* foi publicada pela Fundação de Cultura e Esporte de Campo Grande (FUNCESP), em 1999. Nesta obra, Maria da Glória Sá Rosa traz as narrativas de personalidades que ajudaram a construir a cidade de Campo Grande que naquele ano completara seus 100 anos de emancipação política.

Figura 7 – Capa das Obras Publicadas nos anos 1990



Fonte: Os autores

3.3 Obras Publicadas na primeira década dos anos 2000

Em *Crônicas de Fim de Século* (Editora da UCDB, 2001), Rosa apresenta uma coletânea de crônicas publicadas por ela em jornais da capital sul-mato-grossense, entre os anos 1970 a 2001. Com uma temática variada, a autora faz relatos sobre personagens históricas internacionais, nacionais e locais, trata de questões sobre literatura e cultura e apresenta também suas experiências de viagens feitas aos mais diversos países em que esteve.

Em sua estreia na escrita literária (não acadêmica), Maria da Glória desenvolve contos sobre a ótica das mais diversas ações humanas. Sempre muito atenta aos acontecimentos sociais vigentes, as histórias narradas confrontam-se com muitas realidades já vividas por pessoas comuns.

Na obra *Tecendo Palavras: contos de hoje e sempre* (Miramar Indústria Gráfica, 2002), a autora apresenta histórias e relatos vistos, vividos e ouvidos por ela e bem contados nos dezenove contos que compõem o livro. Essa é uma conexão entre a criadora e o conteúdo do objeto criado, uma vez que, para Lotman (1978), essas construções textuais promovem no escritor uma autonomia estilística prevalente nas linguagens artísticas.

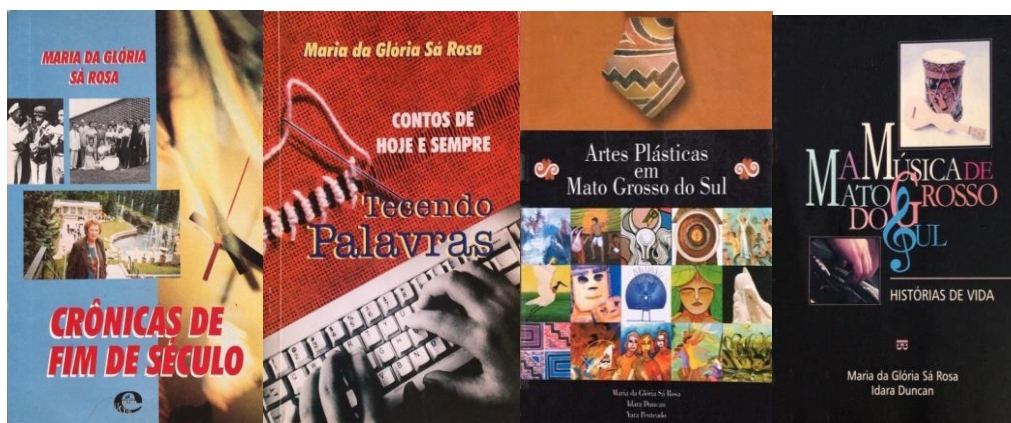
No ano de 2005, Glorinha Sá Rosa une-se a Idara Duncan e a Yara Penteado para publicarem o livro *Artes Plásticas em Mato Grosso do Sul* (com edição pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul). Mais que uma obra, temos um catálogo com um panorama de artistas e telas que configuram o cenário das Artes Plásticas em Mato Grosso do Sul (MS).

Conforme justificado na obra pelas autoras, “o que se quer garantir é o caráter histórico-cultural da criação artística” mostrando a relevância das artes na formação do Estado. A respeito disto, Volóchinov (2019, p. 113) mensura que “a arte é imanentemente social: o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma imediata

resposta anterior”. Ao apresentar a trajetória imagética dos artistas plásticos, Maria da Glória e suas parceiras, mostram as inter-relações entre vida e arte permitindo-nos comparar as obras produzidas com a própria história cultural do jovem Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Em *A Música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida*, publicado pela Fundação de Cultura (F em 2009), Glorinha Sá Rosa e Idara Duncan traçam nas visões dos artistas da música sul-mato-grossense um panorama da produção sonora do Estado. Para elas no leque da riqueza musical de MS, coexistem uma diversidade de ritmos nos quais seus compositores, cantores, produtores e instrumentistas convivem sem preconceitos em uma troca de influências estimuladoras da criatividade.

Figura 8 – Capa das Obras Publicadas nos anos 2000



Fonte: Os autores

3.4 Últimas Obras Publicadas

Em 2011, Maria da Glória Sá Rosa e Albana Xavier Nogueira se reencontram nos caminhos da escrita e publicam *A Literatura Sul-Mato-Grossense na Ótica de seus Construtores* (Life Editora), obra, que seguindo a lógica das narrativas de histórias de vida, traz as visões, as experiências e as ações de 21 escritores e 4 críticos de literatura que vivem ou viveram no Estado.

A obra passa a ser um marco dos estudos sobre literatura regional, pois a riqueza de informações prestadas só havia sido registrada em livro, 30 anos antes com a publicação de *História da Literatura Sul-Mato-Grossense*, de José do Couto Vieira Pontes. Outro fator importante é a volta da construção textual de Glorinha com seus interlocutores, a partir de entrevistas, marca presente em suas obras.

No ano de 2012, foram comemorados os 30 anos dos grandes festivais de música do Estado de Mato Grosso do Sul e, por meio da editora da UFMS, ocorreu o relançamento da obra *Projeto Universidade 81: Festivais de Música em Mato Grosso do Sul*. O livro de Rosa, Fonseca e Simões, trouxe de volta ao cenário literário do Estado as lembranças do

Projeto Prata da Casa, juntamente com a obra *A Moderna Música Popular Urbana de Mato Grosso do Sul*, de José Octávio Guizzo, no Teatro Glaucê Rocha em Campo Grande, durante do show que rememorou os Festivais promovidos pela UFMS nos anos 1970 e 1980.

O desejo de ampliação das informações sobre literatura de MS pelos leitores, fez com que em 2013, a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS) lançasse mais uma obra cuja autora principal foi a Professora Maria da Glória Sá Rosa: *Antologia de Textos da Literatura Sul-Mato-Grossense*.

Glorinha, Albana Xavier e Maria Adélia Menegazzo propõem nesta obra trazer excertos de textos dos mais diversos autores da Literatura Sul-Mato-Grossense, dentre eles, destacam-se poetas e prosadores como Manoel de Barros, Raquel Naveira, Lobivar Matos, Emmanuel Marinho, Sylvia Cesco e outros.

O último livro que Maria da Glória publicou, constitui-se da união de crônicas publicadas por ela, Abílio, Maria Adélia e Theresa no jornal Correio do Estado de Campo Grande entre novembro de 2012 e setembro de 2014. *A Crônica dos Quatro* é uma obra que marca a primorosa produção do gênero no Estado, uma vez que reúne os quatro maiores nomes da crônica em Mato Grosso do Sul.

Figura 9 – Capa das últimas Obras Publicadas



Fonte: Os autores

Após a morte de Maria da Glória Sá Rosa, em 2020, foi publicada a obra *A Glória dessa Morena*, organizada pela amiga e ex-aluna Sylvia Cesco, que reuniu textos de mais de 25 escritores e personalidades do estado que conviveram com a Professora Glorinha. Dividida em três partes, a primeira reúne os textos de autores que de alguma maneira tiveram influência em suas escritas a partir da convivência pessoal ou das escrituras de Maria da Glória.

Na segunda parte, há depoimentos feitos por personalidades que gestaram instituições nas quais Glorinha trabalhou, como a Aliança Francesa de Campo Grande e a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul. Por fim, na terceira parte há uma reunião de crônicas e contos inéditos de Maria da Glória entregues ao editor Valter Jerônimo antes

de seu adoecimento.

Figura 10 - Capa da Obra A Glória desta Morena



Fonte: os autores

A obra, organizada pela ex-aluna e amiga, mostra o quanto a figura de Glorinha Sá Rosa tem sua importância no estado de Mato Grosso do Sul. Os textos escritos por pessoas que estiveram próximas a ela tanto na vida pessoal quanto funcional, bem como as escrituras que têm inspiração nos ensinamentos da professora são importantes para o desenvolvimento e continuidade das produções do MS.

Considerações Finais

Ao finalizarmos este trabalho reportamo-nos às palavras de nossa homenageada dispostas na obra de Cesco (2020) onde esta faz um panorama do que deseja para sua vida de forma inspiradora, qual seja, viver alimentada pelo trabalho, a coragem e a amizade. A professora Glorinha foi e ainda continua sendo para muitos educadores, artistas e animadores culturais sul-mato-grossenses a grande referência, sendo considerada por muitos a dama da cultura do estado. Como Fernando Pessoa; ela foi “intensa como a lua que ajuda os outros, sem se desfazer, com o calor de seus raios.”

Tratar das obras que ela publicou sozinha e em parceria a outros colegas demonstra a preocupação desta cearense que passou a amar Mato Grosso do Sul como sua terra, seu lugar e fez dela um espaço novo, aberto às possibilidades educacionais e culturais por meio da promoção de várias atividades como foi descrito ao longo deste texto.

Além dessas fontes, podemos ter acesso ao universo dos textos e feitos de Maria da Glória Sá Rosa por meio de diversas entrevistas concedidas a vários meios de comunicação. Muitas pesquisas acadêmicas de Graduação e Pós-Graduação sobre ela e sobre sua atuação no campo da Cultura e Educação foram desenvolvidas, deixando-nos também

vastas informações sobre esta, que muito contribuiu pela Educação e Cultura de Mato Grosso do Sul (MS).

Educadores, pesquisadores e entusiastas da arte e da cultura como a Profa. Glorinha são referências atemporais, capazes de influenciar comportamentos e ações, serem exemplos. Têm a capacidade de despertar nos seus alunos e nos gestores da comunidade onde vivem o desejo de se tornarem incentivadores e produtores de novos talentos e de novas ações para o crescimento da cultura, da arte e do conhecimento científico.

Essa é a imagem viva e fiel do talento pessoal da Profa. Maria da Glória, de sua importância para nós, da sua singularidade em ser quem foi/é!

The trajectory of Maria da Glória Sá Rosa and her contribution to the culture of Mato Grosso do Sul

Abstract

This text aims to present a historical overview of the life and works published by Professor Maria da Glória Sá Rosa in Mato Grosso do Sul (MS). Our work is based on an approach to life stories, as our intention is to narrate the historical journey of this personality so dear to the state and also to present her published works that greatly contribute to the development of culture, art, literature, and education in Mato Grosso do Sul. To substantiate our actions, we will draw on theoretical foundations from the studies of Brandão; Gonçalves & Bambil (2007), Rosa (2001) and Rosa; Menegazzo & Rodrigues (1992). Finally, we consider the importance of the life and work of Professor Maria da Glória as a shaper of the culture and education of MS, as through her actions and writings, new possibilities for knowledge, investigation, and practices for the state have been formulated.

Keywords: Maria da Glória Sá Rosa. Biography. Life stories

Referências

- BARROS, Abílio Leite de; MENEGAZZO, Maria Adélia; ROSA, Maria da Glória Sá; HILCAR, Tereza. **A crônica dos quatro**. Campo Grande: FCMS, 2014.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- BRANDÃO, Cristiane; GONÇALVES, Franciane; BAMBIL, Thobias. **Tempos de Glória: resgate da cultura em MS sob a ótica de Maria da Glória Sá Rosa**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2007.
- CARVALHO, Aline T. S. Relações Teórico-Metodológicas entre a AD e a Narrativa de Vida. In: MACHADO, I. L; MELO, M. S. S. (Orgs.). **Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2016.
- CERCARIOLI, Adriana; ESBRANA, Márcia V. S. Prof^a Dr^a Maria da Glória Sá Rosa: título de Honoris Causa/ UFMS – um resgate à memória. In: URT, S. C; PEREIRA, J. H. V. (Orgs.). **Episódios do passado: narrativas de professores aposentados da**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2013.

CESCO, Sylvia (Org.). **A Glória desta morena**. Campo Grande: Life Editora, 2020.

DAVALLON, Jean. A Imagem, uma Arte de Memória. In: ACHARD, P. *et. al.* **Papel da memória**. Trad. José H. Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ESPÍNDOLA, Alba M. **Maria da Glória Sá Rosa**. 1993. Não publicado.

LARA, Gláucia M. P. Da Favela à Fama: a história de Vanilda. In: MACHADO, I. L.; FIGUEIREDO, A. C.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). **Vozes femininas em narrativas de vida: olhares sobre sujeitos transclasse**. Coimbra: Grácio Editor, 2022.

LOTMAN, Iuri. Sobre Algumas Dificuldades de Princípio na Descrição Estrutural de um Texto. In: SCHNAIDERMAN, B. (org.). **Semiótica Russa**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Série Debates, v. 162).

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Trad. Maria do Carmo V. Raposo e Alberto Raposo. Porto: Editorial Estampa, 1978. (Coleção Teoria, n. 41).

MACHADO, Ida Lúcia. **Narrativas de vida: saga familiar & sujeitos transclasse**. Coimbra: Grácio Editor, 2020.

PINTO, Maria Leda. **Discurso e cotidiano: histórias de vida em depoimentos de pantaneiros**. 2006. 246f. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2006.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Crônicas de fim de século**. Campo Grande: UCDB, 2001.

ROSA, Maria da Glória Sá; MENEGAZZO, Maria Adélia; RODRIGUES, Idara N; D. **Memória da arte em MS: histórias de vida**. Campo Grande: UFMS/ CECITEC, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza B. A Memória em Questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, São Paulo, a 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2Bjf08c>. Acesso em: dez de 2023.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLKOVA-AMÉRICO, Ekaterina. **Alguns aspectos da Semiótica da Cultura de Iúri Lotman**. 2012. 343 f. Tese. (Doutorado em Literatura e Cultura Russa), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

A “realidadeficção” nas grafias de Veronica Stigger

Paulo Alberto da Silva Sales⁸³

Resumo

Partindo da perspectiva teórico-crítica de Josefina Ludmer (2013) sobre a produção de uma “fábrica da realidade” na recente literatura latino-americana – que marca o fim da tradicional leitura literária –, bem como na noção de inespecificidade de Florencia Garramuño (2014), analisa-se “O livro”, texto que faz parte de *Sombrio Ermo Turvo* (2019), de Veronica Stigger. Nessa “realidadeficção”, notam-se constantes hibridismos de elementos identitários territoriais performatizados na escrita que se realiza, ao mesmo tempo, dentro e fora das fronteiras dos gêneros. Conclui-se que Stigger embaralha em sua escrita inespecífica, ironicamente, os limites entre o agir e o olhar, possibilitando formas de consciência e de intensidade de sentimento no leitor.

Palavras-chave: Inespecificidade. Pós-autonomia. Realidadeficção. Ironia. Veronica Stigger

Data de submissão: março. 2024 – Data de aceite: abril. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15664>

⁸³ Docente do Instituto Federal Goiano e do PPG em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás. <http://orcid.org/0000-0001-9980-2561> E-mail: paulo.alberto@ifgoiano.edu.br

Ao perder voluntariamente a especificidade e os atributos literários, ao perder o “valor literário” (e ao perder a “ficção”), a literatura pós-autônoma perderia o poder crítico, emancipatório e até mesmo subversivo que foi designado pela autonomia à literatura como política própria, específica. A literatura perde poder ou já não consegue exercer esse poder (Ludmer, 2013, p. 132).

O Rancho de Veronica Stigger poder ser uma estância: o rancho pensado como fazendinha [...]. Talvez ela tenha levado esse conselho não para a literatura, mas para a realidade – e tenha encenado, na vida real, a fuga para o Sul que narra o final de Rancho (Stigger, 2019, p. 52).

As práticas e as noções artísticas que constituem a literatura contemporânea, mais precisamente relacionadas às produções latino-americanas, são marcadas pela heterogeneidade, pela expansividade e pela inespecificidade de diferentes meios de representação. Extremamente autorreferenciais – embora esse caráter autorreferencial seja bastante distinto das poéticas modernas que implicavam na valorização da originalidade e na afirmação do caráter “meta” como elemento constitutivo da ficcionalidade da obra –, nas duas primeiras décadas do século XXI, deparamo-nos com criações nas quais a autorreferencialidade se manifesta enquanto construções em devir⁸⁴, como puros acontecimentos e, mais precisamente, como um procedimento de questionamento subjetivo, sobretudo através da “desestabilização das ideias mesmas de obra, de especificidade de linguagem [e] de autonomia ficcional” (Andrade *et al*, 2018, p. 154).

No que diz respeito ao enfraquecimento da autonomia das categorias da ficção frente aos outros discursos, surge, em meados dos anos 2006, a noção de pós-autonomia, mais propriamente difundida nos meios digitais como “*literaturas postautônomas 2.0*”, de autoria de Josefina Ludmer. Muito embora esse texto de Ludmer assumisse, à época, “um efeito de manifesto” e funcionasse como uma espécie de “catalizador” (Andrade *et al*, 2018, p. 166) que abarcasse diversas outras noções correlacionadas, tais como as de campo expandido, de hibridismo, dentre outras, partimos da reflexão do que Ludmer entende por pós-autonomia para tratarmos de alguns objetos verbais inespecíficos publicados nos últimos anos que apresentam a ambivalência de se posicionarem dentro e fora, simultaneamente, do que a crítica costumava designar como realidade e ficção. A esse respeito, a crítica argentina traz uma provocação em seu livro *Aquí América Latina* (2013), que reúne ensaios que discutem o que ela entende como o fim da tradicional leitura

⁸⁴ Referimo-nos às noções de devir e de acontecimentos puros a partir da obra *A lógica do sentido* (2011), de Gilles Deleuze. Ao examinar a narrativa infanto-juvenil *Alice no país das maravilhas*, Deleuze nomeia como devir as construções literárias em que um elemento se transforma e/ou se metamorfoseia em outra coisa ao mesmo tempo e no mesmo “lance” no jogo textual. Esses elementos tornam-se acontecimentos puros. Nas palavras de Deleuze (2011, p. 1), “[...] pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo. [...] O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo”.

literária como método de conhecimento do real. Ludmer volta seu olhar crítico à nova ficção que se produz no continente, cujo bojo dessas criações estariam orientadas, segundo sua perspectiva, à produção de uma “fábrica de realidade”. Para a ensaísta, não seria possível ler e interpretar a ficção recente com os mesmos aparatos teóricos que a crítica literária tradicional – tal como são apresentados nos manuais de literatura canônicos de fins do século XIX e de início do século XX – que orientavam e definiam as noções de autoria, de texto, de representação, de narrador, de referencialidade, dentre outras. Ludmer, então, reformula seu texto-manifesto e o insere como um capítulo do *Aqui América Latina* sob o título “Identidades territoriais e produção do presente”. Nesse capítulo em específico, chama-nos a atenção que, em sua investigação, é destacada a relação entre as identidades territoriais – dos sujeitos que são identificados juntamente com o seu meio – e a produção de textos recentes, por meio dos quais notam-se a relação de pertencimento dos indivíduos a certos territórios latino-americanos. Lidas sob esse prisma, pouco interessa rotulá-las como literatura ou não, bem como não se sabe ou não importa se são realidade ou ficção. Essas construções híbridas se instalam localmente em determinadas realidades cotidianas, com o intuito de produzir acontecimentos discursivos do presente. Isso seria, como bem entende Ludmer, o intuito de grande parte das produções recentes: fabricar realidade(s) através de discursos.

A discussão teórica de Ludmer é subdividida em nove sessões. Especificamente no tópico cinco, apresenta-se a noção de realidadeficção, que funciona como um neologismo que designaria tanto no contexto portenho quanto brasileiro a situação de muitos textos que “dramatizam” uma determinada situação da literatura, que seria o então fim da autonomia. Ludmer destaca que a inespecificidade típica dessas produções pós-autônomas não só atravessam a fronteira do que conhecíamos por literatura, sobretudo da ficção, mas firmam-se fora-e-dentro das duas fronteiras. Essa guinada teórico-crítica estaria relacionada à reformulação da nossa própria relação com a realidade. Nesse sentido, mudam-se, também, os parâmetros para entendermos o que seria realismo, bem como suas relações referenciais e/ou verossímeis. Instauram-se os objetos-livros ou textos inespecíficos, cujos valores analíticos mudaram. Crítica e ficção se alinham na escrita narrativa, bem como torna-se pouco relevante a diferenciação do que seria autobiográfico do que seria ficcional e/ou autoficcional.

Por sua vez, Florencia Garramuño (2014), em *Frutos extraños*, examina como a prática da instalação⁸⁵ questiona a especificidade da linguagem artística ao combinar uma infinidade de elementos variados. Ao remeter essa noção à recente ficção brasileira, pode-se relacioná-la a textos que põem em xeque as marcas canônicas da narrativa ficcional,

⁸⁵“Fruto extraño” é um título de uma instalação do artista brasileiro Nuno Ramos, exposta no MAM do Rio de Janeiro, de setembro a novembro de 2010. Nessa obra, ressalta-se a convivência de diferenças e heterogeneidades que a compõem.

seja o conto, o romance e/ou a crônica, por exemplo, ao adotar estratégias, formas, imagens, discursos e elementos de outros campos artísticos ou não-artísticos. Por meio dessa apropriação de meios que, agora, passaram a se imbricar e a se reagrupar na matéria romanesca, esses frutos estranhos nos levam a nos interrogar sobre seu pertencimento a um domínio artístico específico. Aliás, como afirma García Canclini (2016, p. 23), “a história contemporânea da arte é uma combinação paradoxal de condutas dedicadas a afiançar a independência de um campo próprio e outras obstinadas em derrubar os limites que o separam”.

Na transgressão das formas tradicionais e das fronteiras genéricas, a arte contemporânea aposta, então, segundo Garramuño (2014, p. 16), no inespecífico, uma vez que as obras elaboram uma linguagem comum que partilham meios diversos do não pertencimento e da não especificidade de uma arte ou a uma ideia. Por essa razão, trata-se de textos que exibem uma intensa porosidade de fronteiras. Garramuño retoma, também, a noção de instalação, isto é, construções linguísticas questionadoras que põem em xeque os limites aos quais certos gêneros pertenciam e que passaram, então, a apostar na inespecificidade e, também, no hibridismo de gêneros, de discursos e de dicções. Podemos considerar, então, que há uma interpenetração entre a noção de instalação e a de literatura, já que nesse tipo de obra de arte encontramos textos compostos de fragmentos, fotografias, discursos de outras áreas do conhecimento, outras formas e outros gêneros. O texto ficcional torna-se, então, uma instalação. Logo, não há como distinguir o que seria verdade ou simulacro e nessa indistinção pessoal se imbrica também a indistinção ou indiferenciação entre o ficcional e o real, como se nesse texto – como em muitas outras dessas práticas do não pertencimento – a negativa a se articular de modo fechado e a colocar os limites entre a realidade e a ficção fosse um modo de apagar as fronteiras entre esse mundo autônomo que seria a obra e o mundo exterior em que essa obra é lida ou percebida (Garramuño, 2014, p. 21). Logo, esses frutos estranhos contemporâneos, que não se adequam não somente como ficção nem tampouco como realidade e/ou crítica, passam a assumir

a forma do testemunho, da autobiografia, da reportagem jornalística, da crônica, do diário pessoal e até mesmo da etnografia (em muitos casos com algum “gênero literário” inserido em seu interior, como, por exemplo, o romance policial ou a ficção científica). Saem da literatura e entram na “realidade” e no cotidiano, na realidade do cotidiano [...]. Produzem presente com a realidade cotidiana e essa é uma das suas políticas. A realidade cotidiana não é a realidade histórica referencial e verossímil do pensamento realista, de sua história política e social (a realidade separada da ficção), mas uma realidade produzida e construída pelos meios, pelas tecnologias e pelas ciências. É uma realidade que não quer ser representada, porque já é pura representação; uma urdidura de palavras e imagens de diferentes velocidades, graus e densidades, interiores e exteriores a um sujeito, que inclui o acontecimento, mas também o virtual, o potencial, o mágico e o

Lidas como composições inespecíficas e como realidadeficções, esses textos absorvem as diversas facetas discursivas e as fundem em sua composição, no afã de construir ficções do presente, ou melhor, ficções que são “realidades”. Logo, esses diversos hiper-realismos, expansões e hibridismos marcam o distanciamento dos textos pós-autônomas da ficção clássica e moderna.

Na recepção dessas obras, o leitor/espectador passaria a observar de forma mais depurada as especificidades. Sua pró-atividade parte das práticas de selecionar, de comparar e interpretar as diversas estratégias que compõem a massa heteróclita da representação pós-autônoma. O leitor/espectador passa, então, a participar da instalação assim como o criador do texto inespecífico, como um *performer*, que participa da performance textual e a refaz a sua própria maneira. Na relação entre leitor e criador do texto pós-autônomo, institui-se uma dinâmica na qual a recepção é ao mesmo tempo distante e é um intérprete ativo do espetáculo que lhe é proposto. Somos levados a crer, então, que a realidadeficção se apropria de suportes e de funções de outros campos do saber por meio da perspectiva da iminência, tal como Néstor Canclini (2016) a entende. Segundo esse último crítico, essa arte pós-autônoma, ao ser colocada para fora de si, passa a escancarar a insignificância de relatos diante de um mundo em que as grandes histórias já não são mais possíveis, mundo esse que é marcado, também, pela incredulidade nas metanarrativas que foram deslegitimadas. Endossa, ainda, essa perspectiva teórica Ana Kiffer (2014), segundo a qual essa literatura dita fora de si se instauraria no processo de expansão para além de seu próprio campo, em que se desconfiguram os binarismos realidade *versus* ficção e verdade *versus* simulacro, uma vez que “[...] as obras não simplesmente ‘suspendem’ a realidade, mas se encontram em um momento prévio, quando o real é possível, quando ainda não se desfez. As obras tratam os fatos como acontecimentos que estão a ponto de ser (Canclini, 2016, p. 20).

Nessa tentativa exegética de exemplificar a ruptura proposta pela realidadeficção na forma de representação autônoma da literatura, destacamos a composição “O livro”, da escritora brasileira Veronica Stigger, texto, esse, que integra a obra *Sombrio Ermo Turvo*, publicada em 2019, pela Editora Todavia. Trata-se de uma criação inespecífica apresentada em campo expandido, por meio de hibridismos, de práticas inespecíficas, pertencentes a contextos diversos e transmigrados todos para a “realidade” pós-autônoma de uma fabricação de realidades. “O livro” se apresenta como uma espécie de “palestra”, em que o/a pesquisador/a promete falar a respeito de um livro inédito de Stigger, denominado *Rancho*. Nesse texto, signos relacionados aos aspectos autobiográficos são transfigurados para um palco de mesclas entre significantes diversos. Stigger articula elementos de contextos diversos (autobiográfico, autoficcional, crítico, ensaístico) e os

correlaciona em um *jeu* [jogo] da escritura que esmaece a possibilidade de um significado transcendental. Essa ideia de jogo, segundo a perspectiva derridiana, é bastante produtiva na leitura do texto de Stigger. Em *Glossário de Derrida*, Silviano Santiago (1976) discute a noção de *jeu* de Derrida como sendo uma possibilidade derrisória de um significado transcendental. Nas palavras do crítico brasileiro contemporâneo,

[...] se a totalização não tem sentido, não é porque a infinitude de um campo não pode ser abrangida por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo, isto é, a linguagem, e uma linguagem finita, exclui a totalização: este campo é o de um jogo, isto é, o *de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito*. O jogo é sempre jogo de ausência e de presença, mas se quisermos pensar radicalmente, é preciso pensá-lo antes da alternativa da presença e da ausência, é preciso pensar o “ser” como presença ou ausência a partir da possibilidade de jogo, e não inversamente (Santiago, 1976, p. 53, grifos nossos).

A nosso ver, podemos elencar como princípio constituinte de “O livro” o problema da inespecificidade e do não pertencimento a um campo discursivo específico, tal como assegura Garramuño (2014), bem como da transgressão das normas formais estabelecidas e do rompimento de fronteiras em prol de uma combinação ou fusão de elementos díspares que tornam a escrita híbrida. A esse respeito, Vladimir Krysky⁸⁶ (2013) destaca que a prática do hibridismo se constitui como uma estratégia discursiva na qual há o cruzamento de conhecimentos diversos. Inesperadamente, “O livro” assume outras formas, a começar por a de um ensaio, uma vez que ao final da primeira página é colocada uma nota de rodapé. Nela, registra-se que essa fala foi proferida em 10 de março de 2017, em São Paulo, e, ainda, em 1. de junho, também em 2017, na terra-natal de Stigger. Começemos a lê-lo a partir de sua primeira e segunda páginas:

Boa noite a todos. Gostaria primeiramente de agradecer o convite para estar aqui. É uma grande alegria poder falar de minhas pesquisas recentes para uma plateia tão qualificada. Pretendo discorrer um pouco sobre um livro inédito, chamado *Rancho*, o mais recente e talvez derradeiro volume de Veronica Stigger, escritora gaúcha que venho estudando há algum tempo. Como todos sabem, Stigger está desaparecida há quase quatro anos. Ela foi vista pela última vez às cinco horas e quarenta e cinco minutos da manhã de 14 de outubro de 2013, na esteira de número três da retirada da bagagem do desembarque internacional do aeroporto de Guarulhos. Sete dias depois do seu sumiço, chegou ao meu endereço um envelope enviado de Montevideu, com data do carimbo ilegível, contendo um livro feito artesanalmente em tamanho padrão (14x21 centímetros), capa em cartolina amarelo-gema, costurado à mão de maneira grosseira, com linha vermelha, como se pode ver aqui no slide: os pontos são largos, tortos e desiguais. Salta aos olhos a qualidade pouco refinada da impressão – o que contrasta com o luxo das publicações dos seus livros pela editora Cosac & Naify, que encerrou suas atividades em novembro de 2015. Certamente, o volume não

⁸⁶ Essa versão do texto “Sobre algumas genealogias e formas do hibridismo nas literaturas do século XX”, de Vladimir Krysky, foi traduzida por Zênia de Faria, Professora Emérita da Universidade Federal de Goiás, para a revista *Criação & Crítica* (2012), da Universidade de São Paulo.

foi impresso em gráfica, mas numa impressora comum como as que costumamos ter em casa, muito provavelmente com cartucho recarregado, uma vez que apresenta falhas e riscos, além de soltar tinta. No centro da capa amarelo-gema, lê-se, em maiúsculas e vermelho, corpo 60, itálico, fonte Garamond (Stigger achava Garamond a mais elegante das fontes, ainda mais quando em itálico): *Rancho*. Logo abaixo, centralizado, em minúsculas e verde, corpo 18, normal, também Garamond: “Veronica Stigger”. E, no pé da página, igualmente em minúsculas e verde, corpo 14, normal, Garamond: “Edições O Satanista” (Stigger, 2019, p. 45-46).

A voz autodiegética, que pode ser da narradora, da autora e/ou manifestada por meio de um jogo autofictício em que a ambiguidade se instaura entre real e ficcional, entrecruza diferentes refencialidades de universos distintos. Na leitura, percebemos que essa hipotética análise da obra *Rancho* é feita de forma depreciativa à plateia, que acompanha visualmente a fragilidade de confecção física das “Edições O Satanista” por meio dos *slides*. Nessa apresentação, a palestrante/narradora, ao comentar o livro *Rancho*, apresenta imagens desconexas quando pensadas na realidade exterior ao texto literário propriamente dito. A leitura crítica dessa obra volta-se, em muitos momentos, à própria imagem da autora civil Veronica Stigger e às suas obras. Logo, são sobrepostas imagens contrastantes que embaralham ficção e crítica. Em uma nota de rodapé, a conferencista detalha:

Stigger planejava escrever um conto sobre a palha de aço. Fez até mesmo algumas anotações, que encontrei num de seus caderninhos: “Fazer um conto em que a personagem principal vai descobrindo os encantos da palha de aço e acaba por passar a palha de aço em toda a cidade. Ir num crescente até sabe-se lá quando, até que ela apague tudo, até mesmo a cidade, restando apenas ela e a palha de aço” (Stigger, 2019, p. 50).

Nessa mesma oportunidade, a narradora/crítica questiona aos seus ouvintes se o *Rancho* não seria uma autoficção. Ela afirma que talvez poderia ser, mas no caso específico de Stigger, era “egocentrismo mesmo”. Ironicamente, há outra nota de rodapé na qual a performer diz que a escrita gaúcha era tão egocêntrica que,

uma vez, a convidaram para falar de qualquer livro de sua predileção numa série de palestras para escritores. Ela poderia escolher qualquer um dos livros de seus autores preferidos, Borges, Bolaño, Kafka, Clarice Lispector... Mas ela escolheu falar de um livro dela mesma (Stigger, 2019, p. 50).

Ao acompanharmos a exegese do texto *Rancho* promovido pela palestrante, deparamo-nos com elementos contrastantes que se emparelham em uma construção que não quer instruir o espectador, mas sim, [...] “produzir uma forma de consciência, uma intensidade de sentimento, uma energia para a ação” (Rancière, 2012, p. 18). Não se consegue vislumbrar um espaço e um tempo definido, tampouco há uma justaposição de elementos que desencadeiem uma ação premeditada. Por se tratar de uma instalação, ou

melhor, uma construção pós-autônoma, cria-se uma realidade que não quer ser representada porque, em si mesma, já é pura representação: “[...] um tecido de palavras e imagens de diferentes velocidades, graus e densidades, interiores-exteriores a um sujeito que inclui o acontecimento, mas também o virtual, o potencial, o mágico e o fantasmático” (Ludmer, 2013, p. 2). O resultado dessas práticas impertinentes e de hibridação se distinguem das propostas de representações ficcionais clássicas e modernas, já que na arte pós-autônoma a realidade cotidiana não se opõe a noção de “sujeito” e nem a de “realidade” histórica. Muito pelo contrário, criam-se textos inespecíficos que emancipam os expectadores por meio do embaralhamento da fronteira entre os que leem e o quem escrevem. Por se tratar de textos performáticos, ou seja, que projetam situações inusitadas e hipotéticas, Stigger, a nosso ver, une

[...] o que se sabe ao que se ignora, ser[em] [leitores e autor] ao mesmo tempo performers a exibirem suas competências e espectadores a observarem o que essas competências podem produzir num contexto novo, junto a outros espectadores. Os artistas, assim como os pesquisadores, constroem a cena em que a manifestação e o efeito de suas competências são expostos, tornados incertos nos termos do idioma novo que traduz uma nova aventura intelectual. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Ele exige espectadores que desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da “história” e fazer dela sua própria história. Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores (Rancière, 2012, p. 25, grifo do autor).

Essa criação inespecífica de Stigger excede os limites tradicionais dos gêneros por friccionar diversas fronteiras. Destacamos algumas: a ficção, a autobiografia, a autoficção, a performance, a palestra, a crítica literária, a intertextualidade, o ensaio... Essas são algumas das principais fronteiras expandidas que o texto inespecífico de Stigger tenciona. A fabricação do presente inicia da seguinte maneira: uma suposta palestrante – cujo nome não é identificado – propõe-se a examinar, por meio de uma palestra restrita a um “grupo seleta”, a mais recente publicação da escritora Veronica Stigger, denominada como *Rancho*. A fabricação do presente nessa construção pós-autônoma embaralha diversos nichos que esmaecem as fronteiras da ficção e da realidade, a começar pelo suposto “sumiço” da autora Veronica Stigger. Segundo essa palestrante, Stigger a teria enviado seu último livro antes de seu sumiço no ano de 2013. Essa ideia do sumiço e não da morte proposital – que já aparecera em outros trabalhos de Stigger – funciona como um dos vários dispositivos irônicos de “O livro” que o tornaria inclassificável. Note-se que o título trabalha com o processo de espelhamentos típicos da escrita em *mise en abyme*. O leitor emancipado irá assistir e interagir com essa performance por meio de vários níveis: o texto “O livro” trata de um livro que foi supostamente escrito por Stigger. Esse mesmo livro embaralha elementos relacionados a outros livros de Stigger, a saber *Sul* (2016) e, de forma rápida, à obra, também inclassificável *Opisanie swiata* (2013).

Em algumas entrevistas, a escritora gaúcha afirma que “O livro” partiu de uma palestra para a qual ela foi convidada para tratar de alguns supostos livros inexistentes. Além desses *crossovers* com a realidade de trabalho da escritora – que também é pesquisadora de arte –, notam-se outros códigos que transitam entre os limites da realidade e da ficção: a menção às cores da bandeira do Rio Grande do Sul, na capa de *Rancho*, que é um livro fictício. A escrita do *Rancho* conflui entre universos distintos, haja vista que “[...] as distintas indefinições entre ficção e realidade confundem-se devido ao ocaso de visões totalizadoras que situam as identidades em posições estáveis” (Canclini, 2016, p. 22). Nas primeiras partes dessa performance pós- autônoma, cuja extensão é de nove páginas apenas, percebe-se um intenso hibridismo de gêneros literários clássicos: ora se percebe uma dicção de conto, ora de uma crítica literária, ora de uma biografia, ora de uma notícia. Todas essas dicções, unidas, resultam na dramatização da vida/ficção, sem distinções. Aliás, a ideia de teatralidade é sugerida pela imagem que compõe a capa e contra capa do livro:

Figura 01 – Imagem da capa e contracapa de *Sombrio Ermo Turvo*



Fonte: Stigger, 2019.

A imagem acima sugere a ideia de que novas realidades ficcionais serão apresentadas em toda a obra. Não à toa, um texto em específico do livro *Sombrio Ermo Turvo* faz referência à essa imagem: “A caixa”. Trata-se de uma écfrase da imagem do auditório que ambienta o cenário desse texto inespecífico. Nesse cenário, em que na capa e a contracapa aparecem pintadas por meio de perspectivas impressionistas e/ou surrealistas, fundem-se tonalidades das cores cinza e verde-musgo e, ao centro da imagem, ficam em destaque seis cadeiras róseas e um púlpito nas cores vermelha e laranja. Ainda por meio da imagem, podemos relacionar a ideia de uma performance de criações pós-

autônomas que exigiram dos espectadores que subvertam a divisão do sensível, ou melhor, que haja a “[...] reconfiguração aqui e agora da divisão entre espaço e tempo, trabalho e lazer” (Rancière, 2012, p. 23).

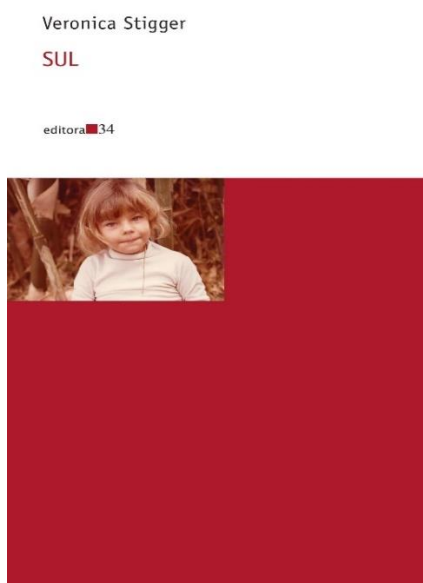
Para além do caráter performático, “O livro” apresenta um jogo irônico entre as perspectivas da escrita da autoficção e do ensaio, o que nos possibilita constatar a não vinculação desse texto a um campo específico. Retomando ao “livro”, a *performer*/palestrante/narradora continua sua exposição/análise de *Rancho* de forma irônica. Vejamos:

Rancho conta a história, em primeira pessoa, de uma mulher, Verônica, que percorre o mundo promovendo apresentações em que ela lê sempre o mesmo texto: um poema longo, em tercetos, dividido em três partes (Stigger sempre se achou muito hegeliana). A personagem afirma, no livro, sem qualquer modéstia, que aquele poema é a sua Divina Comédia. Essa ausência total de modéstia, diga-se de passagem, é (ou era: não sabemos que fim levou Stigger) uma característica também da autora, não só da personagem, como explicarei logo mais. Retomando o enredo do livro, o poema que Verônica lê pelo mundo tem estrutura narrativa. Intitula-se “O coração dos homens” e rememora um fato que teria ocorrido em sua infância, quando, aos dez anos, fora obrigada, pela professora de inglês, a tomar parte de uma encenação de *A Branca de Neve e os sete anões*. Ela era o espelho. Como se não bastasse ter que assumir esse papel degradante (ela achava que deveria ser a Branca de Neve), acabava menstruando na cena. Pela primeira vez. Era a sua menarca. O trauma da exposição involuntária do sangue menstrual marca a personagem pelo resto da vida. Neste mesmo poema, ela relembra também duas outras vezes em que a menstruação veio à tona num momento impróprio: quando participou de outra apresentação na escola e quando ministrou uma aula de religião para seus colegas (Stigger, 2019, p. 47).

Segundo a visão a palestrante/*performer*, Stigger é narcisista por diversas razões, que vão desde elementos do cotidiano da escritora aos seus escritos, nos quais notam-se traços de espelhamentos do eu. No livro *Rancho*, diz-nos a palestrante que há uma personagem que também se chama “Verônica Stigger” (note-se o uso do sinal circunflexo proposital) que sai pelo mundo a ler um longo poema feito a partir de tercetos. Astutos, os leitores emancipados da obra de Stigger já identificam que tais códigos remetem à obra *Sul*, de 2016. Ou seja, a escritora, nesse emaranhado de fios que rompem fronteiras entre realidade e ficção, ainda faz intertextualidade com sua própria obra. Especificamente no poema “O coração dos homens”, poema que integra a obra *Sul*, há, também, um poema narrativo que conta história de uma menina, em fase púbere, que menstrua pela primeira vez durante uma peça de teatro da escola. Nessa encenação, essa menina representa o papel de espelho da história de *A branca de neve*. Entrecruzando autobiografia com ficção, o poema performatiza uma série de fatos da vida da autora, agora, personagem. Dentre eles, o fato de menstruar-se demasiadamente e, também, de sua família ser de descendência italiana. Contudo, esses apontamentos presentes nos versos são desmentidos na segunda parte do poema “A verdade sobre o coração dos homens”, que

vem lacrada em uma quarta parte do livro para que, então, caso o leitor queira saber a “verdade”, ele terá de rasgar o velcro que sela as páginas. Eis um trecho do poema: “Quando era pequena, fiz parte de uma encenação de Branca de neve e os sete anões. Mas não fui o espelho. [...] Nunca menstruei em excesso. [...] Minha bisavó não era de Vicenza - talvez nem fosse italiana. [...]”. (Stigger, 2016, p. 83-85). Ironicamente, Stigger insere uma fotografia de sua infância na capa da obra *Sul*, o que nos leva a associá-la, também, a uma realidade ficção:

Figura 02 – Capa do livro *Sul* (2016), de Veronica Stigger



Fonte: Stigger, 2016.

Essa estratégia performática presente tanto em *Sul* quanto em “O livro” revela a projeção de elementos autorais circunscritos no papel, que Barthes (2005) chamou de biografemas – resquícios do autor construídos no texto ficcional por meio dos sentidos sensoriais e, principalmente, pelo desejo da *écriture*. No caso específico de “O livro”, não há a “morte do autor”, mas sim, seu “sumiço”, uma vez que Stigger já teria cometido suicídio em outra composição. Ela é nomeada “200m²”. Eis o texto:

Verônica estava trífeliz (sim, ela era gaúcha) com seu apartamento novo no centro. O amigo Donizete, mineiro, organizou um chá de panela para celebrar a compra. Verônica e Eduardo (seu marido, também gaúcho) prepararam pães, patês, bolos e sangria para a noite de sábado. O apartamento ficou cheio de gente. Todos estavam encantados com a amplitude das peças. No meio da festa, Verônica foi até a cristaleira, pegou a pistola que herdara do avô e colocou-a na boca e disparou. Seus miolos foram parar na parede azul. Então, como combinado, Eduardo leu um conto que ela deixou – e que, como sempre, ninguém compreendeu (Stigger, 2018, p. 18).

Em “200m²”, a dramatização de si começa pela grafia (Verônica). Nas descrições das

comemorações em seu novo apartamento que ficou repleto de convidados, a personagem central se autoaniquila sem qualquer motivo aparente. Note-se o contraste entre descrições de cunho realista com as projeções simbólicas das cores – “seus miolos foram parar na parede azul”. O evento “anormal” se “normaliza” e o esposo de Verônica “leu o conto que ela deixou – e que, como sempre, ninguém entendeu”. Já a narrativa “O livro” desdobra-se em quatro níveis textuais: em um primeiro momento, temos a escritora real, Veronica Stigger, que escreve o conto “O livro”; em um segundo nível, temos a fictícia escritora, também nomeada Veronica Stigger, que desaparece e envia, para o narrador, uma espécie de crítico literário, uma obra inédita: *Rancho*; o terceiro nível narra a história de outra escritora, Verônica (que se diferencia das outras apenas pelo acento circunflexo em seu nome), que faz leituras performáticas de um poema narrativo que escreveu, “O coração dos homens”; e, por fim, o quarto nível narrativo revela o enredo desse poema, considerado “autobiográfico” pelo narrador de “O livro”, que narra um episódio traumático da infância de Verônica (com acento circunflexo, reparem). Esse movimento de *mise en abyme*, para além da inserção de uma história dentro da outra, surpreende pelo desdobramento autoral nele presente: a escritora real desdobra-se em outras três, criando, a cada vez, uma ficção de si em um diálogo intertextual com sua própria produção literária (Ferraz, 2021, p. 176).

A realidadeficção inespecífica de “O livro”, por fim, possibilita “[...] uma forma de consciência, uma intensidade de sentimento, uma energia para a ação” (Rancière, 2012, p. 18). Nessa realidade pós-autônoma, autoria, autobiografia, crítica, representação, leitura, leitor, etc., entrelaçam-se todos por meio de realismos históricos, sociais, mágicos e, especificamente em Stigger, por meio do cômico e do trágico. Em todo o livro *Sombrio Ermo Turvo*, Stigger transgride as fronteiras das formas tradicionais, possibilitando aos leitores/espectadores, vivenciar uma realidade em uma comunidade emancipada.

Realityfiction in Veronica Stigger's writing

Abstract

Starting from the theoretical-critical perspective of Josefina Ludmer (2013) about the production of a “factory of reality” in recent Latin American literature, which marks the end of traditional literary reading, as well as the notion of unspecificity of Florencia Garramuño (2014), this paper analyzes “O livro”, text that is part of *Sombrio Ermo Turvo* (2019), by Veronica Stigger. In this “realityfiction”, there are constant hybridisms of territorial identity elements performed in the writing that is performed, at the same time, inside and outside gender boundaries. Therefore, concluded that Stigger shuffles in her unspecific writing, ironically, the boundaries between acting and looking, enabling forms of awareness and intensity of feeling in the reader.

Keywords: Realityfiction. Post-autonomy. Irony. Veronica Stigger

Referências

- ANDRADE, Antonio *et al.* Contemporâneo. In: **Indiccionario do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, p. 125-163.
- ANDRADE, Antonio *et al.* Pós-autonomia. In: **Indiccionario do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, p. 165-204.
- ANDRADE, Antonio. Práticas inespecíficas. In: **Indiccionario do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, p. 205-230.
- BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CANCLINI, Néstor. **A sociedade sem relato**: antropologia e estética da iminência. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FERRAZ, Bruno. O conto autoficcional de Veronica Stigger. **Letras de hoje**, n. 56, p. 173-181.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 2006.
- GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Tradução Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- KIFFER, Ana. A escrita e o fora de si. In: KIFFER, Ana; GARRAMUÑO, Florencia. **Expansões contemporâneas**: literatura e outras formas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 47-68.
- KIFFER, Ana; GARRAMUÑO, Florencia. Apresentação. In: **Expansões contemporâneas**: literatura e outras formas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 7-15.
- KRYSINSKI, Vladimir. Sobre algumas genealogias e formas de hibridismo nas literaturas do século XX. Tradução e apresentação Zênia de Faria. **Criação & Crítica**, n. 9, p. 230-241, 2012.
- LUDMER, Josefina. **Aqui América Latina**: uma especulação. Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- MIRANDA, Wander. Formas mutantes. In: KIFFER, Ana; GARRAMUÑO, Florencia. **Expansões contemporâneas**: literatura e outras formas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 135-152.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- STIGGER, Veronica. **Opisanie Swiata**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- STIGGER, Veronica. **Os anões**. São Paulo: SESI-SP, 2018.
- STIGGER, Veronica. **Sombrio Ermo Turvo**. São Paulo: Todavia, 2019.

STIGGER, Veronica. **Sul**. São Paulo: Editora 34, 2016.

Corpos apartados, afetos em co(a)lização: o inventário homoerótico e os espólios da perversão em *Aqueles dois*, de Caio Fernando Abreu

Frederico de Lima Silva⁸⁷

Hermano de França Rodrigues⁸⁸

Resumo

Conquanto as relações homoafetivas constituam uma expressão legítima do sexo e da sexualidade, que acompanham o itinerário humano desde tempos imemoriais, consignando um laço comum em algumas das civilizações basílicas do mundo ocidental, é notório o arcabouço conceitual regulatório e preconceituoso que, amiúde, deturpa a plasticidade do sexual, de modo que a diferença se transforma em horror e desprezo. Nota-se que grande parte da sociedade hodierna, ainda predominantemente imbuída de um olhar castiço sobre o contato com o outro, concebe os vínculos homoafetivos como ameaça ao bem-estar, à moral e, portanto, às suas próprias configurações normatizadoras, cujos efeitos, em muitos casos, são extremamente corrosivos às subjetividades, as quais se deterioram frente à violência física e/ou psicológica. Como a literatura encerra, em seus flancos, a dinâmica das organizações "civilizatórias", é comum observarmos, em seus enquadres, os conflitos que amalgamam a cultura. Face a essas constatações, o presente trabalho empreende um esforço reflexivo, à luz da teoria psicanalítica e da psicologia profunda, acerca das configurações da inquietude e da segregação que se irrompem no conto *Aqueles dois*, do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu, como forma de demonstrar a permanência, em nossa sociedade, de práticas discursivas excludentes, que, calçadas na crença de uma heteronormatividade compulsória, marginalizam tudo aquilo que foge ao cânone sexual, e impõe aos indivíduos que ousam amar à margem (e além dela), máculas de naturezas distintas, seja no tocante ao cerceamento de direitos ou na degeneração da alteridade e do desejo.

Palavras-chave: Literatura; Homossexualidades; Psicanálise; Caio Fernando Abreu

Data de submissão: julho. 2023 – Data de aceite: abril. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15024>

⁸⁷ Doutorando em Letras (Literatura, Teoria e Crítica) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, com bolsa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ-PB). Membro do Grupo de Pesquisa em Literatura, Gênero e Psicanálise (LIGEPSI-UFPB-CNPq). Assessor Editorial da Revista LiteralMENTE. <https://orcid.org/0000-0002-0603-7635> E-mail: fredlimaf2@gmail.com

⁸⁸ Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Literatura do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Literatura, Gênero e Psicanálise (LIGEPSI-UFPB-CNPq). Editor-chefe da Revista LiteralMENTE. <https://orcid.org/0000-0003-1249-2543> E-mail: hermanorgs@gmail.com

Introdução

Caio Fernando Abreu⁸⁹ foi um dos mais notáveis escritores da literatura brasileira nas três últimas décadas do século XX. Dono de uma escrita singularmente intimista, constituiu-se, assim como Clarice Lispector, membro de uma geração de escritores urbanos que fizeram das suas literaturas um registro fotográfico das vicissitudes, dos dilemas e da fragmentação psicológica dos sujeitos contemporâneos. CFA ousou ao falar de temas como o amor, o medo, a morte, a solidão e a homossexualidade em um dos períodos mais sombrios da nossa história: a ditadura militar; cenário de repressão de conteúdos que “violassem o bem-estar social”, no qual a sociedade vivia sob a égide do AI-5⁹⁰, no qual CFA foi perseguido pelos veículos de repressão do Estado, como o DOPS⁹¹, sendo obrigado a buscar abrigo fora de casa, no sítio da também escritora Hilda Hilst, sua amiga íntima, e, posteriormente, a deixar o país (Bizello, 2005, p. 2).

CFA desenvolveu narrativas que, diferentemente do que pregava o senso comum da época, colocavam a homossexualidade fora da visão de imoralidade, desvio ou manifestação da degradação humana, representando-a como uma de tantas configurações do amor entre os sujeitos, como o próprio autor deixou claro em uma carta ao jornal *O Estado de São Paulo*, ao mencionar que “a homossexualidade não existe, nunca existiu. Existe sexualidade — voltada para um objeto qualquer de desejo. Que pode ou não ter genitália igual, e isso é detalhe. Mas não determina maior ou menor grau de moral ou integridade” (Abreu, 2006, p. 59).

Mesmo sendo premiado inúmeras vezes pela qualidade de sua obra e conseguir algum reconhecimento em vida, CFA sofreu não apenas com o preconceito comum com o qual a maioria absoluta dos homossexuais sofreram e continuam sofrendo, mas com muitos dos estigmas geralmente atrelados àqueles que têm a audácia de amar contra a corrente, como, por exemplo, a associação da homossexualidade com o surgimento e a disseminação da AIDS, doença que, inclusive, abreviou a vida do escritor gaúcho e se fez presente em sua escrita, fato que o estabeleceu como um dos primeiros escritores brasileiros a situarem a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida no escopo literário, algo patente em textos como o conto *Linda, uma história horrível*, presente na coletânea *Os dragões não conhecem o paraíso*, em que o autor metaforiza os sintomas decorrentes da AIDS na descrição das manchas que surgem na casa da mãe; uma clara alusão ao Sarcoma

⁸⁹ Tendo em consideração a elevada menção ao nome do autor neste trabalho, optamos por nos referir ao mesmo apenas com o uso das iniciais CFA.

⁹⁰ Ato Institucional nº 5 foi um decreto baixado no ano de 1968, que visava, entre outras coisas, dar poder de exceção aos governantes para que pudessem punir severamente todos aqueles que fossem considerados subversivos e/ou agissem contra o regime.

⁹¹ Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), órgão de polícia política que foi muito utilizado durante as ditaduras de Getúlio Vargas e a Militar, servindo como mecanismo de repressão contra indivíduos que violassem ou ameaçassem a ordem política e social. Historicamente conhecido por realizar ações de combate e perseguição a lideranças de movimentos sociais.

de Kaposi⁹², um tipo de câncer maligno, comumente associado aos portadores de HIV, que é caracterizado pelo surgimento de manchas pelo corpo.

Assim como ocorreu com CFA, os homossexuais ainda sofrem com o preconceito atrelado aos estigmas comuns de uma sociedade pouco empática e ainda muito atrelada a uma visão de mundo que comportava apenas uma direção para os afetos, para os encontros e desencontros humanos. Na atualidade, apesar dos esforços constantes com vista a garantir o *direito de ser* não apenas dos homossexuais, mas de todos aqueles que fogem à padronagem sexual, a intolerância permanece em vigor, como uma marca do mal-estar que a presença do “diferente” sucinta na cena cotidiana. Mesmo diante desse cenário, CFA fez da sua obra não um veículo de exposição e validação das relações homoafetivas, mas de reflexão sobre como tanto as relações heterossexuais, como as homossexuais caracterizavam direcionamentos afetivos válidos, demonstrando, seja por meio dos seus personagens héteros ou homossexuais, que a sexualidade humana não comporta uma fixação objetal natural, e sim uma plasticidade conduzida por um objeto de desejo.

Diante do exposto, nossa investigação objetiva demonstrar como as relações homossexuais ainda são permeadas por um olhar preconceituoso e estigmatizante na sociedade contemporânea, a qual põe os afetos que não se encaixam no binarismo sexual como sendo de uma ordem menor, desqualificante e imoral. Para tanto, elegemos o conto *Aqueles Dois*, que compõe a coletânea *Morangos Mofados*, publicado por CFA em 1982, como *corpus* de nossa análise. O conto é protagonizado por dois colegas de trabalho, os quais nutrem, entre si, uma relação afetiva que incomoda profundamente os demais funcionários da firma em que trabalham. Como subsídio teórico, utilizaremos postulados psicanalíticos e historiográficos, de modo a circunscrever tanto os aspectos inerentes ao mal-estar coletivo ante à plasticidade sexual humana, como aqueles de espectro anímico, relacionados à construção da subjetividade de cada indivíduo e as múltiplas vias para o seu desejo e sexualidade.

1 Homossexualidade, história e cultura: um breve panorama

Apesar de representar um dos inúmeros componentes/vias da sexualidade humana, fazendo parte da conjuntura de formação dos laços humanos desde os momentos mais pretéritos de nossa história, a homossexualidade, sobretudo a união homossexual, ainda constitui um tabu em nossa contemporaneidade. Mesmo que os avanços recentes, como a Resolução Nº 175, do Conselho Nacional de Justiça, que discorre sobre a obrigação dos cartórios brasileiros de celebrar e registrar casamentos de pessoas do mesmo sexo,

⁹² Ao discorrer sobre o Sarcoma de Kaposi, Ohe *et al.* (2010, p. 378) afirma tratar-se de um “tumor endotelial multicêntrico, de baixo grau de malignidade, considerado raro até o início da epidemia de aids. A partir de 1981, sua incidência aumentou consideravelmente, principalmente em pacientes homens que fazem sexo com homens (SK epidêmico associado ao HIV)”.

tenham representado um motivo de celebração para a comunidade homossexual, ainda há muito a lamentar e mais ainda a buscar.

O Brasil é um dos poucos países do mundo em que existe esta prerrogativa legal. Em contrapartida, segundo dados da Associação Internacional de Gays, Lésbicas Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA), de 2019, cerca de sessenta e oito países ainda consideram crimes os relacionamentos homoafetivos, dois quais, muitos atribuem penas de prisão perpétua e até de morte, como é o caso, por exemplo, da Arábia Saudita, o Irã, o Paquistão e o Sudão. Essa repulsa às homossexualidades constitui uma marca do itinerário humano, mesmo que as relações entre pessoas do mesmo sexo estejam presentes e, de certa forma, representem um aspecto comum no percurso civilizatório em algumas das sociedades mais intelectual e socialmente desenvolvidas da Antiguidade.

Embora muitos estudiosos remetam-se, de imediato, às sociedades grega e romana no que diz respeito à exemplificação da homossexualidade masculina como componente social em certos âmbitos, a crônica dessas relações acompanha o homem desde muito antes. Se as evidências das relações homossexuais não se encontram de forma abundante em nossa historiografia, isso se deve a uma série de fatores particulares de cada cultura, como é o caso, por exemplo, da egípcia. Brancaglioni Junior (2011), ao argumentar sobre a dificuldade no achamento de registros sobre as homossexualidades por parte dos egiptólogos, elenca alguns dos aspectos que estão atrelados a esse óbice. Segundo o pesquisador, são fatores obstrutivos ao aparecimento de assentamentos históricos:

[...] a escassez de documentação para determinados meios sociais. Como as evidências materiais e textuais são mais numerosas para as elites, também as referências sobre o homossexualismo estão todas ligadas a pessoas de status elevado, enquanto que para os menos favorecidos as informações são inexistentes [...]; a proximidade com as culturas grega e romana, em termos relativos, já que os egípcios são mais antigos e não tão próximos culturalmente, causa certa “contaminação” interpretativa. Por último, a própria definição de homossexualidade ou homoerotismo. Como os egípcios não tinham uma palavra que definisse com precisão as relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo, somos obrigados a usar um termo moderno, provocando uma interferência de nossos valores e interpretações, muitas vezes conflitantes (Brancaglioni Junior, 2011, p. 70).

Algumas civilizações da Antiguidade, no entanto, encaravam as relações sexuais entre homens como um processo de amadurecimento, de desenvolvimento do sujeito, como foi o caso da helênica. Vrissimtzis (2002, p. 101-102) salienta o fato de que a relação entre homens jovens e adultos fazia parte do contexto educacional da sociedade ateniense, em que esse vínculo constituía parte do processo de aprendizagem, de transferência de conhecimentos entre os professores (homens mais experientes) e seus alunos (jovens aprendizes)⁹³. Essa relação, estabelecida apenas entre os homens, era chamada de

⁹³ Essa relação, denominada de pederastia, construía um componente importante no estabelecimento da *Paidéia*, a educação do

*pederastia*⁹⁴, termo que tem origem na junção das expressões *país* (“criança”) e *erân* (“amar”). A esse respeito, Dover (2007), em seu *A homossexualidade na Grécia Antiga*, cita, por exemplo, o caso de Sócrates, um dos mais influentes, quiçá o mais importante filósofo da história humana, o qual era comungante das relações homossexuais e, inclusive, atribuiu ao coito anal à capacidade de elevar as inspirações intelectuais do homem, tendo o coito heterossexual, segundo a sua visão, apenas a função reprodutiva.

Se buscarmos exemplos na mitologia, lugar no qual é possível encontrar registros das regulações e visões do homem ao longo da sua história, encontraremos inúmeras amostras de como a homossexualidade masculina encontrou terreno fértil no cenário clássico. Os deuses, seres cujas ações serviam como reguladoras para as condutas humanas, também possuíam sentimentos amorosos para os mortais, os quais, quase sempre, desencadeavam mortes trágicas, como foi o caso, a título de exemplificação, da relação entre o deus Apolo e o jovem Jacinto. Segundo Bulfinch (2002), a paixão do deus pelo jovem era tanta, que “acompanhava-o em suas atividades físicas, carregava as redes quando este ia pescar, conduzia os cães quando ele ia caçar, seguia-o em suas excursões nas montanhas, e por causa dele negligenciava a sua lira e suas flechas” (p. 83). “Todavia, como a paixão dos deuses pelos homens era, quase sempre, de uma dimensão trágica, os jovens que despertavam tais paixões acabavam por ter um destino funesto” (Autor, 2017, p. 49), algo que ocorreu com o príncipe tebano, cuja beleza despertou o ciúme de outra divindade, o deus Zéfiro, que, sabendo que não podia possuir o jovem, acaba por influenciar a sua morte.

Todavia, é preciso ressaltar o fato de que essas relações, exclusivas aos homens nas culturas clássicas, não possuíam *status* de liberdade sexual, tendo em vista que as disposições homossexuais fora do contexto pederasta constituíam um desvio de finalidade. Vecchiatti (2008), no *Manual da Homoafetividade*, discorre acerca da distinção entre as formas de manifestação homossexual nas civilizações grega e romana, afirmando que enquanto na Grécia Antiga a relação entre dois homens funcionava como uma espécie de vínculo educativo entre um homem antes de adquirir a idade do casamento e um garoto mais jovem, porém, ambos livres; em Roma, o relacionamento entre dois homens só era visto com certa normalidade se configurado apenas na condição de satisfação física entre um cidadão adulto livre e seu jovem escravo.

No escopo da Idade Média, regido quase que exclusivamente pelo ideário ortodoxo do cristianismo, as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo passaram a ser

homem grego, e cuja relação pode ser evidenciada em textos como o íclito manuscrito platônico *O Banquete*.

⁹⁴ Relação homossexual básica e aceita pela sociedade ateniense se dava no relacionamento amoroso de um homem mais velho, o erastes (amante), por um jovem a quem chamavam *eromenos* (amado), que deveria ter mais de 12 anos e menos de 18. Esse relacionamento era chamado *paiderastia* (amor a meninos), ou, como pode ser melhor compreendido, homoerotismo, e tinha como finalidade a transmissão de conhecimento do erastes ao *eromenos* (Sutil, 2011, p. 2).

nomeadas como *inversão* e combatidas em todas as suas conformações, isso porque a sexualidade passou a ser vista como uma dimensão do pecado humano, portanto, tudo aquilo que fugisse às prescrições bíblicas e institucionais da Igreja Romana deveria ser condenado espiritual, social e fisicamente. A visão restritiva do clero preconizava que o único amor suscetível de verdade era aquele estabelecido entre o ser humano e Deus. Desse ponto de vista, nem a relação sexual heteronormativa estava fora do olhar ordenador da Igreja, a qual prescrevia que o coito não deveria servir ao prazer da carne, mas unicamente à procriação, como aponta Regina Navaro (2013), ao afirmar que:

Os cristãos dissociaram o amor, separando-o do sexo, sendo o primeiro assunto de Deus e o segundo do Diabo. O amor na Idade Média deveria ser unicamente dirigido a Deus, fora isso o amor nunca era empregado. Amar significava entregar-se a Deus com a alma piedosa e o corpo imaculado (Lins, 2013, p. 177).

Apesar de todo o rígido imperativo religioso estabelecido no medievo, sabe-se, através dos inúmeros registros do período, que isso não conseguiu restringir a sexualidade aos moldes preconizados. Fenômenos não procriativos ocorriam livremente, em especial nas regiões interioranas dos países, a exemplo da infidelidade, da prostituição e das relações homossexuais; esta última, inclusive, muito comum no próprio seio da Igreja, haja vista que mosteiros e conventos eram normalmente tidos como destinos para filhos e filhas de nobres que apresentavam quaisquer desvios sexuais. Devido a isso, o Vaticano promulgou diversos decretos na tentativa de minimizar as especulações em torno das práticas homossexuais dentro do clero. Ao discorrer sobre o assunto, Naphy (2006) sublinha que:

O I Concílio de Latrão, em 1123, deu início às tentativas de controlar os costumes sexuais. O Papa Leão IX foi um defensor entusiástico do celibato eclesiástico e liderou a campanha para estender o voto de castidade do regular, monges e freiras, ao clero secular, padres. O seu esforço culminou com o decreto I Concílio de Latrão que anulava os casamentos de 4 “Há vultosos relatos no sentido de que, mesmo quando os meninos eram levados para padres ermitões e deixados numa caverna com um recluso pio, acabavam seduzidos pelos próprios monges, sequiosos por sexo. Existem inúmeros escritos da época que descrevem sobre os toques e as carícias que ocorriam debaixo dos cobertores, e de como os frades e monges haviam desenvolvido artimanhas na arte sexual para não serem descobertos” (SPENCER, 1999, p. 120). padres. Já o III Concílio de Latrão, em 1179, proibiu especificamente *aquela fornicção contra a natureza*. Qualquer padre apanhado no ato homossexual seria excomungado (Naphy, 2006, p. 97, grifo do autor).

Outro fato interessante desse período se deu já na Baixa Idade Média, quando os navegadores se depararam com o fato de que os povos nativos das terras recém-achadas tinham a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo como uma prática cultural. Ao analisar registros deixados por colonizadores, Eskridge (1993, p. 1454), comenta que

existia um rito em algumas comunidades pré-colombianas em que "os pais [davam] um garoto ao seu jovem filho para que ele o possuísse como uma mulher e para usá-lo como uma mulher", o que demarca ainda mais como a disposição homossexual, além de inerente ao substrato civilizatório, estava presente em sociedades onde a noção de sexualidade não estava eivada da perspectiva depreciativa imposta nas "sociedades desenvolvidas".

No crepúsculo da Idade Média e limiar da Modernidade, observa-se, mesmo que não totalmente, mas de forma acentuada, um declínio da influência da Igreja sobre a dinâmica social, isto é, Deus e/ou os seus automeados representantes perdem o monopólio da regulamentação do comportamento humano, o qual passa a ser operado pelas ciências humanas e médicas. No que diz respeito à homossexualidade, o que antes era concebido e punido como heresia, uma afronta direta a Deus, agora passa a ser veementemente repudiado e penalizado sobre o pretexto de constituir atentado à moral, à decência. Mais especificamente na passagem do século XIX para o XX, o que ficou conhecido como inversão passa a receber o nome de homossexualidade, como resultado desse novo discurso médico-científico, o qual ficou circunscrito pelo esforço em relação à tipificação e criação de métodos que visavam operar um processo de "normalização" dos sujeitos que estavam, segundo o entendimento da época, sob a influência de fenômenos sexuais desviantes, interpretados agora como patologias mentais. Nesse horizonte, um nome tornou-se emblema, trata-se do psiquiatra alemão Richard von Krafft-Ebing, que publicou, em 1886, a obra *Psychopathia Sexualis*, um tratado descritivo dos tipos sexuais considerados patologias degenerativas das funções mentais. Na célebre obra, o psiquiatra nomeia e classifica cerca de 238 casos clínicos, dentro os quais podemos observar quadros indicados como homossexualismo, lesbianismo, androginia, travestismo etc.⁹⁵

Tautócrono a esse cenário, o advento da psicanálise por Sigmund Freud, na passagem dos séculos XIX para o XX, representou um marco para o entendimento não apenas da homossexualidade, mas para todo o discernimento da sexualidade humana, até então restrita à dicotomia heteronormativa. Não se pode omitir que o neurologista utilizou parte da terminologia médica daquele período em suas obras, como foi o caso do uso do termo inversão nos seus escritos iniciais, referindo-se à homossexualidade como um exemplo de perversão, o que trouxe certa contradição e ambiguidade no entendimento de sua obra, mas a mudança de perspectiva oportunizada não apenas pela sua clínica da mente, mas também pela promoção de ações que visavam uma mudança nas regulamentações discriminatórias da época, as quais ainda levavam sujeitos a julgamento simplesmente por serem homossexuais, tornaram-se notórias e são utilizadas até hoje como importantes exemplos do entendimento da homossexualidade como uma

⁹⁵ Cito as nomenclaturas utilizadas por Krafft-Ebing, no entanto, saliento que tais termos foram, em sua maioria, substituídos por outros, cujas terminações em "ismo" foram alteradas para "idade", de modo a evitar a associação desses fenômenos com patologias.

manifestação possível da sexualidade humana, como é o caso da resposta de Freud à carta, datada de 19 de abril de 1935, que lhe foi enviada por uma mãe norte-americana, a qual se encontrava angustiada ao perceber no filho traços de uma possível homossexualidade. A resposta dada por Freud já na década final de sua vida, e mesmo após decorridos 87 anos, permanece com a mesma potência de quando foi escrita. Cito-a na íntegra:

“Minha querida Senhora,

Lendo a sua carta, deduzo que seu filho é homossexual. Chamou fortemente a minha atenção o fato de a senhora não mencionar este termo na informação que acerca dele me enviou. Poderia lhe perguntar por que razão? Não tenho dúvidas que a homossexualidade não representa uma vantagem, no entanto, também não existem motivos para se envergonhar dela, já que isso não supõe vício nem degradação alguma. Não pode ser qualificada como uma doença e nós a consideramos como uma variante da função sexual, produto de certo desajuste (resultado de uma certa interrupção) no desenvolvimento sexual. Muitos homens de grande respeito da Antiguidade e Atualidade foram homossexuais, e dentre eles, alguns dos personagens de maior destaque na história como Platão, Miguel Ângelo, Leonardo da Vinci, etc. É uma grande injustiça e também uma crueldade, perseguir a homossexualidade como se esta fosse um delito. Caso não acredite na minha palavra, sugiro-lhe a leitura dos livros de Havelock Ellis.

Ao me perguntar se eu posso lhe oferecer a minha ajuda, imagino que isso seja uma tentativa de indagar acerca da minha posição em relação à abolição da homossexualidade, visando substituí-la por uma heterossexualidade normal. A minha resposta é que, em termos gerais, nada parecido podemos prometer. Em certos casos conseguimos desenvolver rudimentos das tendências heterossexuais presentes em todo homossexual, embora na maioria dos casos não seja possível. A questão fundamenta-se, principalmente, na qualidade e idade do sujeito, sem possibilidade de determinar o resultado do tratamento.

A análise pode fazer outra coisa pelo seu filho. Se ele estiver experimentando descontentamento por causa de milhares de conflitos e inibição em relação à sua vida social a análise poderá lhe proporcionar tranquilidade, paz psíquica e plena eficiência, independentemente de continuar sendo homossexual ou de mudar sua condição. **Sigmund Freud**” (Jones, 1979, p. 739).

A carta acima, bem como outros atos em prol da liberdade de expressão homossexual, assinala duas questões importantes, que merecem uma breve explanação. A primeira diz respeito ao fato de que há um mal-entendido que ainda reverbera em torno da inclusão da homossexualidade como fenômeno perverso em sua teoria. A perversão, a partir de Freud (1905 e 1915), situa-se não mais no âmbito da patologia, e sim no destino das pulsões, ou seja, as sexualidades que desviam do enquadre biológico não são vistas como uma precarização das funções biológicas e mentais, e sim como uma direção factível das pulsões. Ao incluir a homossexualidade como fenômeno perverso, Freud entende que ela situa o fato de que a sexualidade humana é, por excelência, perversa, não possuindo um destino marcadamente biológico, já que toda pulsão é, em essência, parcial. Essa constatação pode ser claramente evidenciada já nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, onde se localiza uma passagem em que o autor destaca o fato de que nas

relações homossexuais há uma escolha do objeto, que desvia da normativa biológica, mas que não se enquadra na perversão enquanto estrutura, e sim mediante o desvio do objeto sexual:

A investigação psicanalítica se opõe decididamente à tentativa de separar os homossexuais das outras pessoas, como um grupo especial de seres humanos. Estudando outras excitações sexuais além daquelas manifestadas abertamente, ela sabe que todas as pessoas são capazes de uma escolha homossexual de objeto e que também a fizeram no inconsciente [...]. Para a psicanálise, isto sim, a escolha objetual independente do sexo do objeto, a possibilidade de dispor livremente de objetos masculinos e femininos, tal como se observa na infância, em estados primitivos e épocas antigas, parece ser a atitude original, a partir da qual se desenvolvem como invertido. Na concepção da psicanálise, portanto, também o interesse sexual exclusivo do homem pela mulher é um problema que requer explicação, não é algo evidente em si, baseado numa atração fundamentalmente química (Freud, 1905 [2016], p. 34-35).

Essa posição freudiana foi cancelada em *Um Estudo Autobiográfico*, onde o psicanalista, em um nítido esforço de tentar reparar a ambiguidade acerca da posição da homossexualidade em sua obra, afirmou que “a homossexualidade dificilmente merece o nome de perversão” (1925 [2011] p. 119). Fica evidente que há um esforço de Freud com vista a demonstrar como a ótica psicanalítica concebe a homossexualidade não apartada, mas como componente da diversidade de destinos próprios da nossa sexualidade, tornando manifesto que não há uma divisão do homem em dois ou mais sexos, como, por exemplo, o paralelo hétero x homossexual, e sim disposições, manifestações de sua pulsão sexual. Não há, na dimensão anímica, uma categoria *sui generis* que aponte os rumos de nossas pulsões, algo que só existe na esfera preconceituosa e não isonômica do encontro e da formulação dos laços humanos.

Não obstante, é importante ressaltar que, dispar do esforço empreendido por Freud e do movimento psicanalítico nas primeiras décadas do século XX, as ciências médicas e a psicologia ainda se mantiveram alinhadas ao ideário psicopatológico sobre as homossexualidades até as décadas de 70 e 80. Como atesta Guimarães (2022, p. 30), no estudo intitulado *Diversidade sexual e direito homoafetivo*, a Associação Americana de Psicologia só deixou de considerar a homossexualidade uma doença em 1975. Em se tratando do Brasil, essa decisão foi tomada ainda mais tardiamente, uma década depois, em 1985, quando o Conselho Federal de Medicina resolveu aderir ao mesmo entendimento.

2 O itinerário dos afetos em co(a)lização

“História de Aparente Mediocridade e Repressão”, diz o subtítulo de *Aqueles Dois*, último conto a integrar a coletânea *Morangos Mofados*, cuja primeira publicação foi realizada em 1982. O enredo, que é narrado em terceira pessoa, está dividido em seis

partes, sendo a primeira uma espécie de preâmbulo, onde o narrador, sem antecipar todos os fatos e o desfecho, cita os nomes de Raul e Saul, dois jovens adultos (“Raul tinha um ano mais que trinta; Saul, um menos”), os quais acabaram de passar no mesmo concurso para trabalhar em uma firma, pontuando o que provavelmente considera o elemento mais importante dessa diegese escrita pelo CFA, o encontro de almas, bem como a dificuldade inicial em dar nome ao laço que se forma a partir de então:

Não chegaram a usar palavras como “especial”, “diferente” ou qualquer coisa assim. Apesar de, sem efusões, terem se reconhecido no primeiro segundo do primeiro minuto. Acontece, porém, que não tinham preparo algum para dar nome às emoções, sem mesmo para tentar entendê-las. [...] Suas mesas ficavam lado a lado. Nove horas diárias, com intervalos de uma hora para o almoço. E perdidos no meio daquilo que Raul (ou teria sido Saul?) chamaria, meses depois, exatamente de “um deserto de alma”, para não sentirem tanto frio, tanta sede, ou simplesmente por serem humanos, sem querer justificá-los – ou, ao contrário, justificando-os plena e profundamente, enfim: que mais restava àqueles dois senão, pouco a pouco, se aproximarem, se conhecerem, se misturarem? Pois foi o que aconteceu. Tão lentamente que mal perceberam (Abreu, 2009, p. 132-133).

Na segunda parte, são dadas características mais particulares de ambos os protagonistas. A cidade em que a narrativa se dá não é nomeada, o que nos parece ser uma escolha intencional de CFA, de modo a permitir que, não a situando geograficamente, aquele possa ser qualquer lugar. Embora seja dito que Raul vinha do Norte e que Saul vinha do Sul, o que o narrado indica como algo que, por si só, não os tornava diferentes dos demais funcionários do local, a não ser pelo fato de que todos os outros, naquele “deserto de almas”, tinham referenciais: “[...] uma mulher, um tio, uma mãe, uma amante. Eles não tinham ninguém naquela cidade – de certa forma, também em nenhuma outra –, a não ser a si próprios. Diria também que não tinham nada, mas não seria inteiramente verdadeiro” (Abreu, 2009, p. 133).

Nesse ponto, CFA salienta a simplicidade e a solidude que compõe a vida de ambos os protagonistas, apontando para o fato de que nenhum nem outro dispunham de muitos pertences, a não ser pequenos objetos que, simbolicamente, ao mesmo tempo em que sublinhavam suas características particulares, também acentuavam o tom do vazio afetivo em que suas almas se encontravam, como podemos observar na seguinte passagem: “Raul tinha um telefone alugado, um toca-discos com rádio e um sabiá na gaiola, chamado de Carlos Gardel. Saul, uma televisão colorida com imagem fantasma, cadernos de desenho, vidros de tinta nanquim e um livro com reproduções de Van Gogh” (Abreu, 2009, p. 134). Simples em tudo, sobressaia neles a beleza individual de cada um, que era percebida e despertava o interesse, sem distinção de estado civil, de todas as mulheres da repartição. Todavia, era no fortuito encontro nos corredores e cafezinhos do trabalho, que o especial de um dava ao especial do outro mais cor: “Sem terem exatamente consciência disso,

quando juntos os dois aprumavam ainda mais o porte e, por assim dizer, quase cintilavam, o bonito de dentro de um estimulava o bonito de fora do outro e vice-versa. Como se houvesse, entre aqueles dois, uma estranha e secreta harmonia” (Abreu, 2009, p. 134).

Ao adentrarmos na terceira parte da narrativa, vemos o aprofundamento da relação entre e os colegas de firma, os quais, na (sobre)vivência em meio àquele “deserto de alma”, na troca sutil de palavras e preocupações com atrasos na chegada ao expediente, passam da mera obrigatoriedade burocrática do coleguismo institucional à intimidade dos que preenchem algo na vida alheia que nem mesmo eles se dão conta em um primeiro momento. Com o passar dos dias, porém, torna-se inevitável a percepção do bem que proporcionavam e a necessidade que possuíam em relação ao outro, isto é, um dos elementos mais emblemáticos da narrativa ficcional de CFA, a urgência do amor/de amar:

Durante aquele fim de semana obscuramente desejaram, pela primeira vez, um em sua quitinete, outro no quarto de pensão, que o sábado e o domingo caminhassem depressa para dobrar a curva da meia-noite e novamente desaguar na manhã de segunda-feira, quando outra vez se encontrariam para: um café. Assim foi, e contaram um que tinha bebido além da conta, outro que dormira quase o tempo todo. De muitas coisas falaram aqueles dois nessa manhã, menos da falta um do outro que sequer sabiam claramente ter sentido (Abreu, 2009, p. 135).

Essa necessidade mútua, que nasce tímida e impassível de ser manifesta em palavras, aos poucos, ganha contornos que são assinalados pelo fato de que, na ausência de um, o outro toma a situação não mais como uma eventualidade, e sim como uma tortura; os fins de semana, outrora passados a duras custas, tornam-se insuportáveis, ao ponto de trocarem números, a se visitarem nos sábados e domingos, serem mais do que colegas de escritório. Aqui, já na quarta parte do conto, CFA introduz no laço afetivo de Raul e Saul a recíproca convicção de que havia neles mais do que a já instituída fraternidade. Esse momento é importante porque, embora ainda não tivessem manifesto em palavras os sentimentos que sentiam, marca a cisão no olhar daqueles que, no metafórico “deserto de almas”, observavam com a aridez de suas vistas, brotar algo incompatível com aquele solo. Observemos o trecho em que o narrador indica a mudança no modo com os colegas de firma enxergam a relação entre os dois:

Uma noite, porque chovia, Saul acabou dormindo no sofá. Dia seguinte, chegaram juntos à repartição, cabelos molhados do chuveiro. Nesse dia as moças não falaram com eles. Os funcionários barrigudos e desalentados trocaram alguns olhares que os dois não saberiam compreender, se percebessem. Mas nada perceberam, nem os olhares nem as duas ou três piadas enigmáticas. Quando faltavam dez para as seis saíram juntos, altos e altivos, para assistir ao último filme de Jane Fonda (Abreu, 2009, p. 137).

Essa passagem da fraternidade entre dois homens, companheiros de trabalho, para uma relação de intimidade, como que companheiros de vida, é encarada, a princípio, de

forma dissimulada pelos outros funcionários do escritório, mas de um modo que já descortina como a sociedade, cuja firma é a representante maior no conto, determina a determina, ou tenta determinar, os limites para a manifestação afetiva, tratando com aversão a possibilidade de estabelecimento de uma relação de desejo mútuo entre dois homens.

Retomando Freud (1921 [1976]), podemos indicar essa repulsa dos funcionários a essa contingência afetiva como um vestígio patente do que o psicanalista austríaco nomeou como *narcisismo das pequenas diferenças*, um fenômeno que compreende o sentimento de um inquietante estranhamento frente a algo que burla a ordem do consenso narcísico. Nas palavras do autor:

Nas antipatias e aversões [...], podemos reconhecer a expressão de um amor a si próprio, um narcisismo que se empenha na afirmação de si, e se comporta como se a ocorrência de um desvio em relação a seus desenvolvimentos individuais acarretasse uma crítica deles e uma exortação a modificá-los (Freud, 1921 [1976], p. 129).

Em seu esquema narrativo, a obra não oferece a certeza de uma relação sexual consumada entre Raul e Saul, bastando a homoafetividade, que se configura para além do sexo, para fazer eclodir o preconceito daqueles que não aceitam aquilo que caminha fora do constructo heteronormativo. Como argumenta Freud, o ser humano tende a permitir um contato minimamente sadio em meio à massa dos que compartilham de características em comum, restando a sua hostilidade aos que se encontram à margem da multidão:

[...] toda essa intolerância desaparece, temporariamente ou de maneira duradoura, por meio da formação da massa e dentro da massa. Enquanto perdura a formação de massa, ou até onde se estende, os indivíduos se conduzem como se fossem homogêneos, suportam a especificidade do outro, igualam-se a ele e não sentem repulsa por ele (Freud, 1921 [1976], p. 129-130).

Como "os vínculos de uma sociedade são principalmente constituídos pelas identificações entre seus membros uns com os outros" (Freud, 1930 [1974], p. 138), é comum, no que tange ao preconceito, presenciarmos no corpo social a formação e ascensão de grupos/ideologias que, pautados em ideais higienistas e genocidas, buscam a eliminação daquilo/daqueles que atentam contra o seu narcisismo.

Ao passo que adentramos no penúltimo segmento do conto, nos deparamos com um aprofundamento ainda mais acentuado do laço entre os protagonistas, de modo que, em seus respectivos aniversários, diante do pouco que possuíam, presentearam um ao outro com aquilo que, para cada um, havia de mais valioso: "Porque achava seu amigo muito solitário *ou por outra razão*, Raul deu a ele a gaiola com Carlos Gardel. No começo do verão, foi a vez de Raul fazer aniversário. E porque estava sem dinheiro, porque seu amigo não

tinha nada nas paredes da quitinete, Saul deu a ele a reprodução de Van Gogh” (Abreu, 2009, p. 138 grifo nosso). Notemos como a disposição homoafetiva que se desenvolve entre os personagens, similarmente como ocorre no vínculo heteroafetivo, estabelece-se, a princípio, na ordem de um acordo inconsciente, resultado, como discorre Puget e Berenstein (1993, p. 21), “de um tipo de combinação entre aqueles aspectos compartilháveis, partindo de cada um dos espaços mentais dos sujeitos, e resultam do desdobramento da tendência de unificar seus funcionamentos mentais e vinculares”.

Mais adiante, a narrativa centra-se no falecimento da mãe de Raul, o qual teve que se ausentar da repartição por uma semana, deixando Saul, que já compartilhava todos os dias com o amigo, totalmente desorientado por não o ter por perto, de modo que “vagava pelos corredores da firma esperando um telefonema que não vinha, tentando em vão concentra-se nos despachos, processos, protocolos” (Abreu, 2009, p. 138). A angústia decorrente da breve separação era tanta, que, entregando à bebedeira, sonhou que “caminhava entre as pessoas da repartição, todas de preto, acusadoras. À exceção de Raul, todo de branco, abrindo os braços para ele. Abraçados fortemente, e tão próximos que um podia sentir o cheiro do outro. Acordou pensando estranho, ele é que deveria estar de luto” (Abreu, 2009, p. 138). Saul não entendia o porquê de o sonho mostrar os outros funcionários da firme enlutados em vez de Raul. A esse respeito, acreditamos que CFA suscitou ao instante onírico tanto uma angústia em relação ao sentimento homoafetivo que se estabelece e se fortifica entre eles, como uma ainda semiconsciente percepção do personagem no que diz respeito aos olhares e a postura dos seus colegas de trabalho, além, é claro, carga premonitória acerca do desfecho da narrativa.

O desejo homoerótico entre os personagens, até então difuso para eles mesmos, torna-se incontestável no regresso de Raul, que liga para a repartição e pede que Saul venha visitá-lo. Diante da necessidade da presença do outro que ambos possuíam, ainda mais manifesta pela certeza de que, embora estivesse, naquele momento, ainda mais sós no mundo, tinham um ao outro como ponto de ancoragem. Incapazes de negarem esse laço, quando estavam se despedindo, sem a premência de quaisquer palavras que antecipasse, tocaram-se, ao mesmo tempo sutil e profundamente:

Sem saber ao certo o que fazia, Saul estendeu a mão, e quando percebeu seus dedos tinham tocado a barba crescida de Raul. Sem tempo para compreenderem, abraçaram-se fortemente. E tão próximos ficaram que um podia sentir o cheiro do outro: o de Raul, flor murcha, gaveta fechada; o de Saul, colônia de barba, talco. Durou muito tempo. A mão de Saul tocava a barba de Raul, que passava os dedos pelos caracóis miúdos do cabelo do outro. Não diziam nada. No silêncio era possível ouvir uma torneira pingando longe. Tanto tempo durou aquilo que, quando Saul levou a mão ao cinzeiro, o cigarro era apenas uma longa cinza que ele esmagou sem compreender (Abreu, 2009, p. 138).

Ante à constatação da ânsia do desejo e da reciprocidade afetiva, simbolizada,

sobretudo, pela referência aos perfumes dos personagens, como uma mistura tanto de corpos como do querer, passaram às palavras, porque não havia mais como negar o sentimento, o qual, naquela altura, exigia poder dizer de si. E, falando, evidenciou-se como demandavam trazer à tona o desejo mútuo, de modo que, como salienta CFA, pequenas palavras não davam conta de descrever o que sentiam:

Afastaram-se, então. Raul disse qualquer coisa como eu não tenho mais ninguém no mundo, e Saul outra coisa como você tem a mim agora, e para sempre. Usavam palavras grandes — ninguém, mundo, sempre — e apertavam-se as duas mãos ao mesmo tempo, olhando-se nos olhos injetados de fumo e choro e álcool (Abreu, 2009, p. 138-139).

No sexto e último trecho do conto, vemos uma intensificação da intimidade entre os personagens, que deixavam transparecer que não estavam mais inibidos por qualquer receio pessoal ou constrangidos em relação ao que sentiam, de modo que, em um 31 de dezembro que passaram juntos, após recusarem os inúmeros convites de festas dos colegas de repartição, despiram-se definitivamente, tanto simbólica quanto literalmente, um para o outro, numa passagem em que CFA, primoroso em suas metáforas, trás a imagem do cigarro aceso como uma representação de um acender do desejo/figurativo de excitação e, ao mesmo tempo, das ereções decorrentes dela. Conta-nos o narrador que, após festejarem a noite toda na quitinete de Raul:

[...] Saul disse que ia dormir nu. Raul olhou para ele e disse você tem um corpo bonito. Você também, disse Saul, e baixou os olhos. Deitaram ambos nus, um na cama atrás do guarda-roupa, outro no sofá. Quase a noite inteira, um podia ver a brasa acesa do cigarro do outro, furando o escuro feito um demônio de olhos incendiados (Abreu, 2009, p. 139).

Concomitantemente, a narrativa passa a focar no efeito que a relação entre os protagonistas provocou entre os/as colegas de trabalho, os quais evidenciam não apenas um estranhamento típico daqueles que desconfiam de algo que não podem provar, mas os efeitos claros da ojeriza típica daqueles que encontram na felicidade alheia um local para manifestação de suas próprias infelicidades, traduzidas em sintomas hostis travestidos de moralidade, cujas consequências na trama são equivalentes àquelas que podemos enxergar no cotidiano da nossa sociedade, que, fundamentada numa ética da hipocrisia frente ao desejo, comum às comunidades alinhadas a convicções conservadoras, impõe àqueles que ousam expressar sua sexualidade de forma dissemelhante a penosa ação do que podemos chamar de homofobia estrutural.

Pouco antes de entrarem de férias, a qual já haviam planejado passar juntos, Raul e Saul foram chamados à sala do chefe da repartição, que foi direto ao assunto, afirmando ter recebido “algumas cartas anônimas. Recusou-se a mostrá-las. Pálidos, os dois ouviram expressões como ‘relação anormal e ostensiva’, ‘desavergonhada aberração’,

‘comportamento doentio’, ‘psicologia deformada’, sempre assinadas por *Um Atento Guardião da Moral*” (Abreu, 2009, p. 140 grifo nosso). Apoiando-se nas supostas cartas e na desculpa de proteger a reputação, bem como a moral dos funcionários, diz friamente “os senhores estão demitidos” (Abreu, 2009, p. 140).

Ao mesmo tempo atônitos e resilientes diante da demissão, Raul e Saul recolhem os pertences que guardavam nas suas respectivas mesas. Talvez não estivessem tão tristes quanto o cenário daquele lugar após a saída deles. Nas últimas linhas do conto, num remate digno da crítica refinada de CFA, lemos que algum dos funcionários solta um “Ai-ai!” de uma das janelas do prédio, o qual não é ouvido por Raul e Saul, que aguardam um táxi já do lado de fora do prédio, algo que, do nosso ponto de vista, exprime uma forma do escritor dizer que nada mais daquele lugar os afetaria, pois agora, livres daquele tribunal social, poderiam, quem sabe, viver a sua relação plenamente, deixando para trás a repartição e seus funcionários, que até conseguiram tirar dali aquilo que os afetava visualmente, porém, o que havia de ruim dentro de cada um não os permitiria qualquer contentamento efetivo, afinal, além de não conseguirem separar *aqueles dois*, que agora tinham a chance de serem felizes, aquelas pessoas só restava, como bem assinala CFA “a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram” (Abreu, 2009, p. 140), naquele *deserto de almas*.

Considerações Finais

Aqueles dois é uma narrativa que ilustra, sobremaneira, como as relações amorosas entre pessoas do mesmo sexo ainda causam efeitos nocivos no laço social, resultado de manifestações de ódio a tudo aquilo que foge ao quadro dos vínculos permitidos dentro de uma diminuta forma de pensar a sexualidade, que se utiliza de falsas premissas de cunho moralista para respaldar tanto discursos de ódio, como aqueles expressos na fala do chefe da repartição, os quais representavam o pensamento coletivo daquele local, como a segregação profissional, que foi efetivada na conclusão do conto.

Naquele “deserto de almas também desertas”, como descreve o autor, a possibilidade de que algo “diferente” nasça e frutifique constitui uma possibilidade que ameaça o “itinerário dos afetos permitidos”, logo, mesmo embasados em meras suposições e julgamentos prévios, seus habitantes empreendem um movimento em prol da extirpação daquilo que ajuizavam haver entre Saul e Raul, aquelas almas não desertas que se encontraram em meio àquele ambiente de extrema aridez, mesmo eles não expressando qualquer comportamento, na repartição, que validasse tamanho perigo e, conseqüentemente, a tratativa para expulsá-los, cenário paradoxal que, tal como pontua, Benatti (2013, p. 288), institui a ação trágica, a qual “leva ao conflito de Saul e Raul com

o que o cerca, no caso seus colegas e ambiente de trabalho”.

Não obstante, Caio Fernando Abreu conseguiu fazer do conto em análise um perfeito espelho de uma das muitas relações homoafetivas possíveis, já que, deixando em aberto o fato de os dois protagonistas terem transado, o autor nos permite observar que os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo estão para além da mera consumação carnal. Esse detalhe corrobora perfeitamente com a visão crítica de CFA, que não acreditava em classificações do tipo “heterossexualidade” e “homossexualidade”, pois as considerava, acima de tudo, limitantes do ponto de vista sexual, isto é, para o escritor, o que havia de mais significativo, como vemos em *Aqueles dois*, não eram os nomes dados à relação entre Raul e Saul, e sim aquilo que fazia de um o que faltava no outro e vice-versa.

Separated bodies, affections in coalition: the homoerotic inventory and the spoils of perversion in the short story *Aqueles dois*, by Caio Fernando Abreu

Abstract

*Although homo-affective relationships constitute a legitimate expression of sex and sexuality, which followed the human itinerary up, ever since immemorial times, registering an ordinary bond in some of the structural civilizations of the Western world, it is notorious the regulatory and prejudiced conceptual framework which, often corrupts the plasticity of the sexual, in a way that the difference becomes into horror and contempt. It is remarkable that a huge part of our society nowadays, still predominantly imbued with a chaste look when contact with the other, conceives the homo-affective bonds as a threat to the welfare, moral and therefore, to their own normative settings, whose effects, in many cases, are extremely corrosive to subjectivities, which deteriorate until they can become physical and/or psychological violence. As literature bears, on its flanks, the dynamics of "civilizing" organizations, is common to observe, within its frameworks, the conflicts that merges within culture. In view of these findings, this present work undertakes a reflective effort, brought into light by psychoanalytic theory and profound psychology, about the restlessness and segregation configurations that bursts in the short story "*Aqueles dois*" ("*Those two*" in a direct translation into English), by a gaúcho writer called Caio Fernando Abreu, as a way of demonstrating the permanence, in our society, of exclusionary discursive practices, which, based on the belief of a compulsory heteronormativity, marginalize everything that escapes the stablished sexual rules, and inflicts on individuals who dare to love on the sidelines (and beyond it), stigmas of different natures, regarding to the restriction of rights, or in the degeneration of alterity and desire.*

Keywords: Literature; Homosexualities; Psychoanalysis; Caio Fernando Abreu

Referências

ABREU, C. F. A mais justa das saias. In: ABREU, C. F. **Pequenas epifanias**. São Paulo: Agir Singular, 2006.

ABREU, C. F. *Aqueles dois*. In: ABREU, C. F. **Morangos Mofados**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENATTI, A. R. “Um deserto de almas”: a aversão ao sentimento humano no conto *Aqueles Dois*, de Caio Fernando Abreu. **Revista Literatura em Debate**, v. 7, n. 12, p. 281-291, jul. 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/847/1545>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BIZELLO, A. A. Caio Fernando Abreu e a ditadura militar no Brasil. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, jul./dez, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/viewFile/4824/2742>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRANCAGLION JUNIOR, A. Homossexualismo no Antigo Egito. **MÉTIS: história & cultura**, v. 10, n. 20, p. 69-79, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1339/1074>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BULFINCH, T. **O Livro de Ouro da Mitologia**: (idade da fábula): histórias de deuses e heróis. Trad. de David Jardim Júnior. 26. ed. – Rio de Janeiro, 2002.

DOVER, K. J. **A homossexualidade na Grécia Antiga**. Trad. Luís Sérgio Krausz. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

ESKRIDGE JR., W. N. A history of same-sex marriage. **Virginia Law Review**, v. 79, n. 7, 1993, pp. 1419-1513. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i244377>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos**. Vol. VI. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. Os instintos e suas vicissitudes. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIV. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIV. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. Autobiografia. In: FREUD, S. **O eu e o id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. O Mal-Estar na Civilização, In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XXI. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

JONES, E. **Vida e Obra de Sigmund Freud**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

KRAFFT-EBING, R. **Psycopathia Sexualis**: as histórias de caso. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LINS, R. N. **O livro do Amor I**: Pré-história à Renascença. Rio de Janeiro: Bestseller, 2013.

NAPHY, W. **Born to be gay**: história da homossexualidade. Portugal: Edições 70, 2006.

OHE, E. M. D. N. *et al.* Sarcoma de Kaposi clássico fatal. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, 2010, p. 375-379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abd/a/XhgPtdGC9s3khpYVHLVzdKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PUGET, J.; BERENSTEIN, I. **Psicanálise do casal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

AUTOR. **Literatura e Violência**: efeitos do desmentido na contística de Rinaldo de Fernandes. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, L. C. Homoerotismo e homossexualismo, a historicidade de um conceito. **Articiencia.com**, São Paulo, V.7, p. 1-17, 2007-2008. Disponível em: <http://www.artciencia.com/Admin/Ficheiros/LENINSOA379.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SUTIL, F. M. Guarujá: perspectivas para o público LGBT. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico**, 4. ed., jan/jun., 2011. Disponível em: http://www.faculdaadedondomenico.edu.br/novo/revista_don/artigo4_ed4.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

VECCHIATTI, P. R. I. **Manual da Homoafetividade**. São Paulo: Método, 2008.

VRISSIMTZIS, N. A. Pederastia. In: VRISSIMTZIS, N. A. **Amor, Sexo & Casamento na Grécia Antiga**. São Paulo: Odysseus, 2002. p. 100–114.

O narrador contemporâneo revela-se no narrado por ele mesmo e no mistério da transcendentalidade

Ivania Campigotto Aquino⁹⁶

Gilmar de Azevedo⁹⁷

Francisco Fianco⁹⁸

Resumo

Este artigo tematiza a relação do narrador, entre o narrado e a narração e em face da credibilidade desejada pelo leitor, no seu ponto de vista em 1ª pessoa e com caráter onisciente, no interior da narrativa contemporânea. Ao partir do questionamento sobre o alcance do narrador de contar o que está contando, de saber sobre o narrado, na interseção com o leitor no preenchimento dos interstícios na fabulação, reflete-se aqui sobre o narrador “ogúnico” no romance *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório (1977-). O objetivo é mostrar as estratégias do narrador-protagonista-onisciente, filho – em 1ª pessoa, no diálogo com o pai já falecido, com efeito estético no disfarce na narrativa em 2ª pessoa, em jogo dialógico nos espaços e tempo, na presentificação de concepção africana, em pensamento e epistemologia “ogúnica”, no processo de onipresença do narrador. Para isso, recorreu-se a subsídios teóricos em Dalcastgnè (2012), Eco (1994), Fernandes (1996), também *live* com o autor em Aula Aberta em Programa de Pós-graduação. Como resultado nesta investigação, concebe-se que no processo narrativo neste romance, o narrador contemporâneo revela-se no narrado por ele mesmo e no mistério da transcendentalidade, haja vista que o orixá Ogum pode legitimar o narrador-personagem-onisciente, amarrando as pontas de suas existências, cumprindo seu intento, o de entender a trajetória do pai e a sua, no universo em que ambos tiveram que compreender os conflitos internos e externos da pele e descobrir nas agruras da realidade o seu avesso.

Palavras-chave: Ponto de vista; narrador e narração; teoria literária; literatura contemporânea

Data de submissão: maio. 2024 – Data de aceite: maio. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15839>

⁹⁶ Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1990), Mestre em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), doutora (2007) e Pós-doutora (2010) em Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular III da Universidade de Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9221-3473> E-mail: ivania@upf.br

⁹⁷ Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1987), Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de S. Paulo (2001), doutorando no Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, bolsista Capes.. Leciona no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7908-0407> E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br

⁹⁸ Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002), mestrado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2004), doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Especialização em Psicanálise Contemporânea pela FAAP de São Paulo (2022). Atualmente, é professor do PPG-Letras na Universidade de Passo Fundo, dos cursos de Filosofia, Artes e Moda e da Área de Ética e Conhecimento, atuando principalmente nos seguintes temas: Estética e Filosofia da Arte, Filosofia e Literatura, Nietzsche e Filosofia Contemporânea, Filosofia e Psicanálise. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4839-6759> E-mail: fcofianco@upf.br

1 O narrador na literatura contemporânea: qual o seu alcance?

Diz-se que as narrativas têm como função, entre muitas, dar sentidos à vida. A partir delas, percebe-se a existência de quem as conta e os que as ouvem ou leem. E isso em um processo de comunicação que pressupõe um *comunicante*, o artista, um *comunicado*, a obra, um *comunicando*, público, um *efeito*, no público a quem o artista se dirige. Na relação autor-obra-público, para Antonio Candido (1986), há um jogo dialético entre a expressão grupal e as características individuais do artista, na *integração*, como um conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação nos valores comuns da sociedade e na *diferenciação*, ao considerar o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros. Então, na sociedade-arte ou na arte-sociedade, as obras organizam e delimitam o público. De qualquer maneira, logo, o leitor compõe este “público”.

Nessa relação, como um “ente” entre o narrado e a narração, está o narrador. Sabe-se que entre este e o leitor há um acordo em que o primeiro entreterá o segundo, informará sobre pessoas, fatos e coisas que o leitor desconhece, ou, se conhece não é a mesma do narrador. Então, a versão do narrador “é dada pelo ponto de vista, pela maneira como nos conta e pelo conhecimento que tem da história.” (Fernandes, 1996, p. 9).

O narrador pode estar em 3ª pessoa, exteriormente ao que está sendo narrado. É o narrador heterodiegético, que adota atitude demiúrgica em relação à história, a diegese, que conta. É dotado, então, de autoridade que normalmente não é posta em causa. Exerce situação de polaridade e de alteridade porque se coloca na posição de quem fala a um outro, o narratário. Está, pois, em situação externa ao mundo narrado. O em 1ª pessoa está na interioridade na narrativa, é homodiegético. Nesse sentido, os contadores de histórias parecem estar falando de si próprios, do que foram, do que são ou daquilo que gostariam de ser. Ao relatar acontecimentos ocorridos com outras pessoas, diz ter visto, ouvido ou presenciado os fatos, a fim de marcar a sua participação na história, seja ela através do tempo, seja ela ao longo do espaço.

“Quem viaja tem muito o que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamso com prazer o homem que ganhou honestamente a sua vida sem sair de seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante. [...] A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a íntima interpenetração desses dois tipos arcaicos. (Benjamin, 2012 [1936], p. 214)

Apesar das metáforas do tempo e do espaço, de certa forma, podemos dizer que o narrador, calcado em sua experiência, fala sempre de si, de sua trajetória ao longo do

tempo e do espaço. E esta é a chave para entender a importância da narração em especial quando ela se dedica a denunciar o horror, aquelas experiências que não cabem na linguagem, aquelas que não podem ser representadas enquanto experiência para poder ser narrada. Por sorte, nem toda forma de comunicação é necessariamente esta forma de narrar o indizível, conforme foi apontado por Benjamin (2012).

No Brasil, por exemplo, há o hábito de puxar conversa, bater papo para contar e ouvir histórias. Um exemplo disso está em *Contos Gauchescos* (1912), de João Simões Lopes Neto (1865-1916), em que o autor esclarece já no início de sua obra que “por circunstâncias de caráter pessoal, decorrentes da amizade e da confiança, sucedeu que foi meu constante guia e segundo o benquisto tapejara Blau Nunes [...] entre o Blau – moço, militar – e o Blau – velho, paisano – ficou estendida uma longa estrada semeada de recordações [...]” (Lopes Neto, 1992, p. 12), portanto, escolheu-o para, em seu lugar, contar suas histórias, dando-lhe a palavra: “Patrício, escuta-o.” (Lopes Neto, 1992, p. 12).

Algumas histórias narradas são escritas pelo escritor que se faz presente na narrativa. Exemplo disso é João Guimarães Rosa (1908-1967), “como escritor presente e quem escreve, e conta [...] que, a partir de Codisburgo e do seu país, retratou as trilhas camufladas que nos fazem retornar a inquietantes êxtases”. (Rosenfield, 1997, p. 13) e fez emergir da cultura popular brasileira o hábito de puxar conversa, a informalidade do bater papo e as intermináveis conversas fiadas. O charme particular das entonações e dos gestos, as distinções precisas, a sutil impregnação da natureza nas ações, nas atitudes e nos hábitos sertanejos, que “tornaram esse contador de histórias um sujeito único, que conseguiu visualizar os mínimos detalhes da flora e da fauna, de inúmeros personagens, atribuindo-lhes características de plantas e de animais.” (Rosenfield, 1997, p. 18): o narrador, então, também é o seu narrado.

Nesse sentido, para Umberto Eco (1994), quando se lê alguma coisa que aconteceu a alguém ou em tal lugar, a princípio colabora-se reconstituindo um universo que possui uma espécie de coesão (lógica) interna. E isto se estabelece, também, na concepção que o leitor tem (ou deveria) do narrador. Mas, na posição em que o narrador está na narrativa, pode-se indagar sobre os recursos que tem para que o seu leitor tenha certa “credibilidade” em relação à narrativa que lê, uma indagação sobre o seu alcance para contar o que está contando. Para Dalcastagnè (2012, p. 75), “desde que Bentinho se transformou em Dom Casmurro e passou a narrar seu drama, o leitor brasileiro teve de abandonar a confortável situação de testemunha crédula”. Logo, é possível que o leitor queira saber se o narrador tem condições de contar o que está contando, ou seja, se há como saber sobre o dito, mesmo que o não-dito fique na dimensão da literatura como arte da palavra que suscita a busca dos interstícios, de qualquer ordem, na fabulação.

Então, o questionamento que se faz é sobre o alcance do narrador para narrar o que

é narrado; ou seja, se ele tem condições visíveis e/ou presenciais de alguma maneira lógica para isso. Também sobre os instrumentos que usou para contar a história que narra: memória, jornais, livros, cartas, vivência como personagem, a escrita como relato de uma pesquisa e/ou participação no narrado, ajuda de um “ente misterioso” que tem alcance outro que não o dos humanos.

Em relação ao narrador onisciente (tradicional), em 3ª pessoa, a *confiança* pode estar, para o leitor, no próprio narrador, uma vez que ele é o sujeito poderoso que comanda tudo e sabe de todos, que conduz o leitor de maneira confortável e crédulo no que vai acompanhando na narrativa. Logo, não há questionamentos de qualquer natureza, haja vista que não ele não está no texto como personagem, tem conhecimentos superiores, é dono absoluto do enredo e dos destinos dos personagens. A sua versão é a dos fatos, sem indagações sobre o que deixou de ser dito nem sobre os porquês disso.

Já o narrador contemporâneo em 1ª pessoa, e em considerando ser o espaço da ficção tão ou mais traiçoeiro que o da realidade, uma vez que se reafirmam no texto imprevisibilidade do mundo e as armadilhas do discurso (Dalcastagnè, 2012), é o que está dentro da trama, conduz o leitor com tropeços no discurso e choques nos personagens, fica atônito no “fio da meada”, e, em sendo assim, torna-se, por parte do leitor, suspeito por estar em posições “estranhas” na narrativa e está envolvido nela por interesses e posições múltiplas e exige do leitor mais do que um acompanhamento das ações pelos personagens, um compromisso “reflexivo” com suas posições. E isto faz com que o leitor reaja em relação a este sujeito que fala.

Em se pensando no lugar de fala do narrador, há o questionamento sobre quem está falando dentro da obra, o que diz, como diz e qual é o seu prestígio, logo, o que está posto são os discursos do narrador como sendo, como nos alerta Michel Foucault (1926-1984), formas de poder, afinal, “[...] não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a acreditados e obedecidos.” (Bordieu, 1996, *apud* Dalcastagnè, 2012, p. 95, grifo do original).

Regina Dalcastagnè, em seu ensaio *O narrador e suas circunstâncias* (2012, p. 75-107), discute sobre o narrador contemporâneo, sua relação com o tempo e suas estratégias para conquistar a adesão do leitor. A pesquisadora reflete “a constituição de um sentido para a vida a partir do domínio do discurso sobre si, quanto à tentativa, explícita, de apagamento, na narrativa, de tudo o que poderia causar a desconfiança do leitor.” (Dalcastagnè, 2012, p. 77). E ilustra sua tese com vários romances.

Um dos romances analisados é *Uma noite em Curitiba* (1995), de Cristovão Tezza (1952-). Nele, um renomado professor de História, Frederico Rennon, escreve *cartas* sobre seu amor a uma atriz de telenovelas. Nelas, desnuda-se em busca da compreensão de um

passado que tentou apagar: na profissão, na relação com o filho drogado e rebelde, por exemplo. O filho, de posse das cartas, e como narrador-escritor, contribui com suas interpretações das cartas e se coloca como sujeito em oposição reflexiva à versão do pai. Como o personagem-narrador é o filho, a versão que temos na escritura é a dele. Para Dalcastagnè (2012), nas duas vozes, pai e filho estão sujeitos ao juízo do leitor em seus discursos, em que cada um constrói a si e ao outro, produzindo no leitor a possibilidade de escolha entre um e outro – em suas versões. Então, isso corrobora a “[...] consciência de que nos situamos no mundo a partir de nossas opções.” (Dalcastagnè, 2012, p. 97), na confirmação de suas existências, na solidariedade com suas dores, na desconfiança de seus propósitos.

Em *Juliano Pavollini* (2002), de Tezza, o narrador Juliano revisita o passado para tentar dar conta de seu presente. Está preso em Curitiba, Paraná, e escreve sua história, a fim de conquistar a psicóloga da carceragem, Clara. Ela sugere que escreva a partir de sua infância para a fase adulta e isso dura 20 anos. É uma história de vida, em tom confessional, passando pelos 16 anos, com a morte do pai que o oprimia e fuga para Curitiba; aos 17, interagindo com o personagem Odair, a paixão por Doriti; aos 18, quando comete o crime e vai preso. No meio da narrativa, sua relação com Clara. Ela lê seus manuscritos, mas estes não são os mesmos que ele apresenta aos leitores. Ele mente para a psicóloga. Mente para o leitor também? Ele acredita no poder na reconstituição das palavras, arranjando-as para dar coerência à sua vida. Este personagem, aparecerá na outra obra do mesmo autor, *O fantasma da infância* (2007), com o nome de André Devinne, 20 anos depois, como um advogado de sucesso, casado com uma pintora, pai de uma menina, mas seu passado reaparece através do personagem Odair, seu amigo da infância, seu fantasma.

Em *Gaspar e a linha Dnieperpetrovski* (1994), de Sérgio Caparelli (1947-), o narrador é um jovem com retardo mental que descobre gradativamente as agruras e as delícias da vida numa colônia ítalo-sul-rio-grandense nos áspersos anos da Segunda Guerra Mundial. Ele escreve sobre suas criaturas inventadas, e percebe ser ele, também, ilusão de uma de suas criaturas, portanto, há uma ampliação do enfoque de realidade e isso reflete no personagem-narrador a tal ponto de ser decisivo em sua escolha de viver ou morrer.

Em *A majestade do Xingu* (1997), de Moacir Scliar (1937-2011), o narrador, esperando a morte em um leito de hospital, relata seu passado para um médico, que a escreve para o leitor. É o passado do indigenista Noel Nutels, médico de origem judia. Teriam vindo juntos da Rússia para o Brasil em 1921. O relato é feito a partir de recortes de jornal, com a qual reconstitui a biografia de seu “amigo de infância”. As realizações de Noel ajudam com que a sua também faça sentido, porque é depositário da outra e, em paralelo, da sua, uma vez que representa, também, a vida dos judeus que vieram para a

América.

Em *As mulheres de Tijucopapo* (2004), de Marilene Felinto (1957-), a narradora é Rísia, uma emigrante que sai de São Paulo e volta para as suas origens, no Nordeste, numa viagem geográfica, literária e mítica, à procura de afirmação de sua identidade, no presente dilacerada por perdas significativas. Para isso, junta pedaços de canções, livros, velhas narrativas, memórias de uma infância de menina pobre, negra e preterida na periferia de Recife. Com isso, reconstrói uma narrativa de si para fazer sentido em seu presente de busca, a partir de seu próprio corpo que grita, vocifera, caminha na rodovia em movimento corpóreo e existencial, e nos informa sobre suas feridas: falta de amor dos pais, a paixão perdida, dúvidas sobre sua identidade, suas incapacidades de amar alguém, e isso em comparação do que era em São Paulo e o que foi até ali, com pedaços de si, que afloram no momento em que relembra e narra, para si e para todos os que leem sua história, com suas convicções ao falar, sem dúvidas e cientes do sofrimento que tem ao fazê-lo. “Enquanto [narra], [constrói] um sentido, [corporifica] sua ilusão biográfica. [...] para entender a miséria que a constitui [...]” (Dalcastagnè, 2012, p.90)

Estes narradores que assumem sua “ilusão biográfica” em busca de atribuição de sentidos para suas vidas; organizam seus passados para darem sentidos ao seus presentes; os que, além de viverem suas histórias, necessitam narrá-las, e/ou escrevê-las, para resgatar a vida de si ou de outros, ofertando espaço para, quem sabe, obter reconhecimento de uma identidade, ou como ferramenta discursiva para refletir sobre sua existência.

Nestas ilustrações, mostra-se que na literatura contemporânea há o personagem-narrador que fala, localiza-se na narrativa, desnuda seu contexto com, talvez, a intenção de que o leitor perceba-se também em seus juízos, preconceitos, invenções de vida e de autodenúncias de si mesmo, uma vez que “a consciência de que toda obra é artifício e de que toda perspectiva deforma [e] exige do leitor o reconhecimento [de sua] intermediação, sem o quê o jogo narrativo não pode começar” (Dalcastagnè, 2012, p. 94), sendo, em alguns casos e para o leitor, o ponto de onde se vê, no sentido duplo: de onde se vê a narrativa, e onde o leitor se vê pelos outros, os personagens que narram coisas de si para outros. Tentam impor seu olhar sobre o mundo, e podem enganar, se enganar, enroscarem-se em seus discursos e tombar, junto com seus leitores que os seguem nas narrativas, porque, embora sejam criações ficcionais, servem como modelos seguidos nas leituras realizadas.

Narrador e leitor da literatura contemporânea, então, se comprometem com a matéria narrada, também com suas convicções, haja vista que o texto é político (Eagleton, 1983), e que o leitor pode interpretá-lo a partir de seus preconceitos e valores (Sartre, 1989), adentrando aos mecanismos de adesão ao mundo social e afetivo que a narrativa concede. Assim, “o leitor, refletido no narrador, torna-se personagem de uma discussão –

que, sem dúvida, será tão mais rica quanto mais consciente de si, de seus valores e seus preconceitos [...]” (Dalcastagnè, 2012, p. 77).

A história do personagem-narrador, logo, não pode ser apenas lembrada, precisa ser narrada, e escrita, de acordo suas impossibilidades e os impasses que dela resultam. Nesse sentido, o escritor, em sua função de autor, expõe-se a partir da personagem que narra, também sendo peça do jogo no artifício literário, na meticulosa arquitetura literária, em que, na narrativa, espera, talvez, que entendam o que sua voz está “calando ao se pronunciar” (Dalcastagnè, 2012, p. 107).

Nessa esteira, está, ainda como ilustração, o romance *Os supridores* (2020), de José Falero (1987-), em que a narrativa dá conta da história de Pedro que, junto com seu colega de supermercado, Marques, são os supridores em um supermercado em Porto Alegre. Pedro, que demonstra ter uma aguçada consciência de classe, convence seu amigo a “inverter o jogo” contra o sistema ao montar, em sociedade com ele, um esquema de venda de maconha na periferia de Porto Alegre e, inclusive, dentro do próprio local de trabalho. O narrador deixa evidente que a lógica de Pedro está desprovida da culpa e do moralismo burguês: “Seus bisavós tinham sido pobres a vida inteira, seus pais tinham sido pobres a vida inteira: até onde iria isso?” (Falero, 2020, p. 23).

A voz narrativa é em 3ª pessoa: “Sem dúvida, o celular do qual o sr. Geraldo falava não tinha sido projetado para mãos enormes como as suas [...]” (Falero, 2020, p. 7). No entanto, a escritura é de Pedro, protagonista da narrativa:

Olhos brilhando, um leve sorriso nos lábios, assim Pedro deixou-se cair em pensamentos. Sim. Escrever um livro [...] Tempo era o que não lhe faltava. Assim raciocinando, escreveu o seguinte, no alto da primeira folha do caderno: ‘Os supridores’. [...] E se tu, leitor, estiveres lendo isto [...] é porque Pedro conseguiu escrever tudo o que desejava. (Falero, 2020, p. 301).

O personagem Pedro, na narrativa condenado, em 2013, a 72 anos em regime fechado por seus crimes, conta sua trajetória em *Os Supridores* de 2009 a 2011. É na escrita, pois, que reflete sobre sua lógica de exploração e realidade dos habitantes em vilas periféricas da capital do Rio Grande do Sul, Vila Viçosa e Vila Nova São Carlos, em uma espécie de diário, que chega ao leitor em forma de romance. Logo, com uma simulação de narração em que aparentemente o narrador em 3ª pessoa parece estar fora da narrativa, ele, personagem e autor, aparece na escritura, na narrativa que chega ao leitor. É, então, narrador, personagem e autor.

2 Narração contemporânea: mistério e ancestralidade

Em *A Confissão da Leoa* (2012), de Mia Couto (1955-), a trama divide-se em 16 capítulos alternados em *Versão de Mariamar* e *Diário do caçador*. Mariamar é filha de

Hanifa Assulua e Genito Serafim Mpepe, moradores da aldeia Kulumani, onde mulheres são misteriosamente mortas por leoa(s); o caçador é Arcanjo Baleiro, que vai para a aldeia contratado para matar a(s) leoa(s). Acompanha o caçador em suas ações e se hospeda no mesmo hotel o escritor Gustavo Regalo.

Na fábula, várias mulheres são mortas por leoa(s). Quem é a leoa? Mariamar. Existe mais de uma leoa? Duas: Mariamar e sua mãe Hanifa? Quando aparece a personagem Tandi, morta pela leoa, o policial Maliqueto Próprio vê Mariamar junto ao corpo e esta diz: “Sou eu a vingativa leoa” (Couto, 2012, p. 239-40); no final, Hanifa entrega Mariamar para Arcanjo e diz que ela, Hanifa, é a 3ª leoa: “Esta é a minha confissão. Esta é a corda do tempo que deixo em suas mãos” (Couto, 2012, p. 251). Ambas, Mariamar e Hanifa tinham contato e “conhecimento” com Nungu, Senhor do Universo e o crocodilo Ngwena, habitante do Rio Lundi Lideia; com a feiticeira Apia Nwapa, também com o avô de Mariamar, um fazedor de leões.

Quem narra a história? O ponto de vista é de Mariamar, com sua versão; e com o caçador, com seu diário. Começa com uma voz em 3ª pessoa: “Deus já foi mulher [...] ninguém mais do ela que amava as palavras.” (Couto, 2012, p.8). Mas, na escritura da fábula há os manuscritos do caçador Arcanjo. Este mostra para o escritor Gustavo o que escreve; Gustavo mostra o que escreve para Arcanjo, logo, os dois sabem o que um deles não pôde ver; tem, também, o Diário de Mariamar. Entende-se que a narrativa se ancora, na escritura, nas epígrafes (excertos roubados aos cadernos do escritor), nos manuscritos de Arcanjo. Em conversa com o escritor Gustavo, Arcanjo diz para ele: “[é] a história desta caçada. Vou publicar um livro” (Couto, 2012, p.100); e, ainda na narrativa sobre a possibilidade de escrever, “o que Gustavo me dava agora era uma casa” (Couto, 2012, p.246), disse Arcanjo. E, na narração: “a mão deixa pender um caderno em cuja capa se pode ler Diário de Mariamar.” (Couto, 2012, p.249), ou seja, a história da *Confissão da leoa* vem-nos através do caçador Arcanjo, com a escrita de Gustavo e de posse do Diário de Mariamar, com atribuição dos mistérios, do ambiente, da ancestralidade, quer dizer, “Deus já foi mulher.” (Couto, 2012, p.250), colocando no centro da narrativa Mariamar que, sem Arcanjo, agora escritor na escrita na narrativa e Gustavo, não chegaria até o leitor, para cuja história dela passa a pertencer.

Em *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior. (1979-), conta-se a história de duas irmãs, Bibiana e Belonísia, que vivem em condições de [trabalho escravo contemporâneo](#) em uma fazenda no [sertão](#) da [Chapada Diamantina](#), interior da Bahia. A trama é dividida em 3 partes: Fio de corte (15 capítulos), Torto arado (24 capítulos) e Rio de sangue (14 capítulos).

A primeira parte começa com: “Quando retirei a faca da mala de roupas [...] Minha irmã Belonísia [...]” (Vieira Júnior, 2019, p. 13). Quem narra é Bibiana, irmã de Belonísia,

filhas de Zeca Chapéu Grande (curandeiro do Jaré – que misturava religião e terapia) e Salustiana Nicolau, netas de Donana. Viviam nas terras da família dos Peixoto. Esta parte é narrada por Bibiana, que salva sua irmã Belonísia, que se cortou a língua com a faca da avó, não podendo mais falar.

A segunda parte é narrada por Belonísia, que tem sua língua cortada, portanto, sem sua fala oral, mas escreve. Diferentemente de Bibiana, que queria e foi ser professora, gostava mesmo era da roça e sentia que outras crianças pensavam o mesmo, pois “muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa” (Vieira Júnior, 2019, p. 97).

Ambas vivenciaram as trajetórias dos personagens em seus trabalhos, casamentos, vindas dos filhos, exploração no latifúndio, mortes, lutas pela terra, mentiras. Ou seja, as histórias às suas voltas, aos seus alcances. Bibiana de viva voz e Belonísia de morta voz, através da escrita e da voz de Bibiana. Na mesma, a outra.

A terceira parte é narrada pela orixá Santa Rita Pescadeira:

Meu cavalo morreu e não tenho mais montaria para caminhar como devo. [...] Desde então, passei a vagar sem rumo [...] procurando um corpo que pudesse me acolher. Meu cavalo era uma mulher chamada Miúda, mas quando me apossava de sua carne seu nome era Santa Rita Pescadeira. (Vieira Júnior, 2019, p. 203).

Pela sua voz, esta Orixá conta histórias sobre o “rio de sangue” com sua “gente”. Afirma que tem mais tempo que os cem anos de Miúda. E histórias acontecidas nas margens do Rio Serrano (a busca pelos diamantes), Santo Antônio e Utinga (Fazenda Caxangá e, depois, Água Negra), lutas, expulsões, assassinatos. O tempo em que “Os donos já não podiam ter mais escravos, por causa da lei, mas precisavam deles. Então, foi assim que passaram a chamar escravos de trabalhadores e moradores” (Vieira Júnior, 2019, p. 204) e diziam “Mas vocês precisam pagar esse pedaço de chão onde plantam seu sustento, o prato que comem, porque saco vazio não fica em pé.” (Vieira Júnior, 2019, p.204-205). Conta a história da mulher-peixe, Miúda, que perdeu os filhos por não poder ficar com eles. Santa Rita Pescadeira permanece no foco narrativo como uma narradora-demiúrgica: “Quando amanheceu [...] Vagava acima da terra [...] sem que fosse possível ver o meu reflexo no espelho d’água” (Vieira Júnior, 2019, p. 206), que se revela como uma orixá, conhecendo até os pensamentos mais íntimos das personagens do núcleo narrativo: “Vejo pelo interior de seus olhos.” (Vieira Júnior, 2019, p. 261) e faz presságio: “Sobre a terra há de viver sempre o mais forte.” (Vieira Júnior, 2019, p. 206).

Diferentemente de Bibiana e Belonísia, que narram as 1ª e 2ª partes, a orixá Santa

Rita Pescadeira, que narra a 3ª parte, tudo sabe, tudo vê e consegue saber do passado, acompanhar o presente e “pressagiar o futuro”. Ela representa, então, a ancestralidade africana com seus mistérios e tem a onisciência que os outros não têm, exemplificando o alcance da narração contemporânea que, junto com as nuances da escritura, confere confiabilidade ao leitor, pela abrangência que possui, deixando, assim, o leitor mais confortável quanto à possibilidade da verossimilhança da fábula, consolidando uma estratégia eficaz e simbólica no ato de narrar.

As transformações das formas de narrar no ocidente abandonaram lentamente a perspectiva onisciente em prol de uma narrativa individualizada e mesmo fragmentária, ou, como disse Benjamin (2012), o abandono da sabedoria calcada na tradição adquire contornos, na sociedade burguesa, de uma oferta abundante e insensata de informação. Os resquícios de transcendência, que permitem ao narrador adotar uma visão de mundo coerente sobre a qual se possa tecer uma narrativa que faça sentido em uma perspectiva mais ampla serão tidos como indícios de uma forma mais arcaica, ou mesmo mais primitiva, de narrativa. Não espanta que venhamos a reencontrar a narrativa em literaturas não canônicas, como a africana, a afro-brasileira, a feminina, a periférica. Essas formas de narrar, reflexos externos de formas de ver o mundo, vão sendo “redescobertas” na contemporaneidade apenas porque foram encobertas pelo percurso histórico, silenciadas, condenadas, e, em um país violento e racializado como o nosso, são indicativos não apenas de formas literárias como igualmente de concepções e projetos de educação e de sociedade.

O racismo epistemológico é uma dobra do desvio existencial incutido às populações não brancas. Ser e saber, como já dito, assentam-se em uma dimensão única. Dessa forma, para a lógica colonial, matar os corpos é também praticar o extermínio das sabedorias: epistemicídio e biopoder são frentes do contrato racial regido nas margens de cá do Atlântico. [...] O racismo é a força motriz do colonialismo. (Rufino, 2019, p. 29)

E justamente nesta encruzilhada na qual desaguam literatura, narrativa, racismo e transcendência que percebemos o texto de Jéferson Tenório, narrador que é o mesmo e o outro, que guiado por Ogum, entidade transcendente, assume a onisciência de sua narrativa, tomando posse, através dela, do poder de narrar a sua própria história, quebrando um silenciamento secular sobre a vida e as experiências e a cultura dos afro-brasileiros.

3 Em *O avesso da pele*, um narrador “ogúnico”

Um caso ímpar é o do romance *O avesso da pele* (2020), de Jéferson Tenório (1977-), em que há um narrador ogúnico. Esta obra é dividida em quatro partes: *A pele*, *O avesso*,

De volta a São Petesburgo e *A barca*. Incomumente à literatura, a história de *O Averso da Pele* é narrada a história do pai pela perspectiva de seu filho, vivo no presente, e isso através de memórias e objetos que vê no ambiente em que se encontra. Através do objetos, a memória, “faculdade épica por excelência” (Benjamin, 2012, p. 227), que é “a musa da narrativa [...] o lugar em que está a experiência que passa de pessoa para pessoa por uma forma artesanal de comunicação [...] e está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, nas histórias em quadrinhos, na conversação.” (Barthes, 1971, p. 19). Tanto em sua versão épica, inspirada por Mnemosine, quanto na versão narrativa do romance, que já estava dentro da épica como potencialidade, é a memória é o que encadeia a narrativa com a tradição, e é desta tradição, seu manutenção, sua ressurreição, que se trata o texto de Tenório. “A *rememoração* funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração.” (Benjamin, 2012, p. 228) Ou seja, a tradição, via memória, é o que permite que a narrativa passe de pai para filho.

Em *A pele*, a vida de Henrique no Rio de Janeiro, sua trajetória como estudante, sofrendo racismo em Copacabana; como professor, uma máquina de dar aulas, os preconceitos do colega Bruno Fragoso; a trajetória da mãe, Martha, o colega Juarez e seu irmão, Júlio, a relação “impossível” de Henrique e Elisa, as relações interpessoais na família, com o tio Sinval, por exemplo, sobre “não saber piadas de branco”, os ensinamentos do Professor Oliveira Silveira, as influências de Malcom X, Martin Luther King e outros, a tia Luara; em *O avesso*, a relação de Henrique e Martha, os irmãos desta, Beto, Régis, Rodrigo, Thiago; a vida de Martha com a Tia Julieta, a amiga Madalena, Rubão, Flora, a cachorra Leka, Vitinho, José Luiz, Isabel, Eliseu, terapeutas Jane e Reinaldo, cão Urso, primos Violeta, Leo, Tio Zé Carlos, a namorada Saharienne, cachorro Thor, enfim, como “lidar com os fantasmas” e “seu avesso”, da pele; em *De volta a São Petesburgo*, a escola onde Henrique ministrava aulas, a reunião com os pais dos alunos, o aluno João Felipe, o conflito com a mãe da aluna Maria Vitória, a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as vezes em que foi abordado pela polícia, o aluno John Lennon; em *A barca*, as angústias do policial com seus pesadelos com negros, a estratégia de trabalhar na escola com Dostoiévski, a interação com Peterson, aluno negro de 17 anos, a fúria dos brigadianos em vingar o cabo Maicon; a morte de Henrique, o seu velório, enfim, o desejo de Pedro investigar os afetos do pai através dos seus. O narrador de tudo isso é em primeira pessoa e coloca-se como onisciente, uma vez que, conhecedor de tudo, interage com outros personagens e ações na narrativa, movimentando-se em relação ao tempo/espço com alcance de um narrador demiúrgico.

Se ele é personagem e está afastado dos demais, como pode narrar coisas que não estão ao seu alcance, saber tanto dos pais, dos familiares, dos amigos, inclusive em seus

pensamentos? O personagem-narrador, Pedro, rememora a vida do pai, Henrique. Recorre à invenção da memória, através dos objetos. Aquele pai que está narrando, pode não ser exatamente o pai dele, mas o que ele gostaria de ter tido, e isso está no modo com que ele vai construindo esta memória em relação ao pai que os aproxime mais. Em uma *live* de *Aula Aberta* no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), no componente curricular *Literatura Contemporânea*⁹⁹, ministrado pela Prof^a Dr^a Ivânia Campigotto Aquino, ao ser perguntado sobre onde termina o autor Jeferson e começa o personagem-narrador Pedro, pelo efeito estético com efeito de realidade, e sobre a importância nesta reflexão do alcance do narrador, como o filho sabe tanto da vida do pai, estando afastado dele há tempo, Jeferson respondeu:

/O campo biográfico é [...] importante para quem faz ficção, não existe ficção sem elementos biográficos, claro que alguns escritores tornam isso mais evidente, a escrita mais próxima da sua vida e há outros escritores que, por meio da linguagem, da invenção e de alguns arranjos, se distanciam do que ficcionalizam, mas há muito dos escritores nos livros, isso é inegável e por mais que o escritor ou escritora escrevam literatura fantástica, por exemplo, literatura de fantasia, ainda vai haver ali elementos biográficos, é impossível você não recorrer à sua experiência de vida pra fazer isso. Então, o que há ali no *Avesso da pele* são elementos biográficos, mas há também o distanciamento pela linguagem, que se dá pela fabulação, se dá pela invenção, às vezes quando recebo mensagens lamentando a morte do meu pai, porque leram o livro, escrevem mensagens comovidas, mas – enfim – meu tá bem vivo, ele é branco, não é negro. Talvez a ficção que eu faço funcione como uma história, parecer tão real que as pessoas acreditam que a história é minha, mas eu não sou o Henrique, não sou o Pedro, há um jogo aí nesta narrativa/.[...]/. (Tenório, 2024).

Este jogo estético a que se propõe em *O avesso da pele* na relação entre pai-filho/filho-pai, também é de memória: *"/Os personagens, o Henrique é muito próximo de minhas características [...] emprestei a ele características minhas: professor, negro, escola pública, Rio Grande do Sul, que sofre abordagens policiais."/* (Tenório, 2024).

Isso já aparece na dedicatória: “Para João, meu filho”, também na epígrafe que antecede a narrativa da personagem Hamlet (1599), da obra homônima de William Shakespeare (1564-1616): “Quem está aí?” (Tenório, 2020). Conforme se desvela a história, percebe-se que ela é narrada de filho para pai - já ausente - e para si mesmo; e a dedicatória, de pai para filho indica que a narrativa tratará dessa relação. A partir da leitura da narrativa, depreende-se que o autor escolheu a citação de Hamlet, porque a personagem homônima encontra o fantasma de seu pai que fora assassinado. Isso acontece de modo simbólico em *O avesso da pele*, uma vez que Pedro narra os “fantasmas”, os medos e pensamentos de seu pai, que também é assassinado, ao revisitar - e inventar - memórias. Em relação a isso, Jeferson diz:

⁹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_I5nY1bGXLk. Acesso em: 15 jul.2022.

/Eu quis colocar um narrador que pudesse fazer esta condensação [tempo/espço] e trazer este pai para sua vida [...] ele não é mais o pai fantasma do Hamlet (em que eles têm uma conversa lá no cemitério, o Hamlet vai viver sua vida e ele fica lá esperando que o filho faça alguma coisa). No Averso da pele não é isso, ele convoca o pai até o fim da narrativa, o pai está interferindo na vida do filho, isso é uma concepção africana [...]./ (Tenório, 2024).

A maneira literária usada em *O avesso da pele* para o distanciamento do personagem-narrador está na linguagem, na construção narrativa, para que não fosse uma autobiografia. O instrumento usado é a voz narrativa que foge ao tradicional, o narrador onisciente em 3ª pessoa que deixa o leitor confortável em sua credibilidade. Sobre seu personagem-narrador em 1ª pessoa, limitado na teoria literária, mas neste romance onisciente, Jeferson diz:

/[...] é um [narrador em] 1ª pessoa, mas está disfarçado na narrativa em 2ª pessoa e por vezes em 3ª pessoa. Dependendo do espaço e do tempo em que ele está, vai se distanciando da narrativa. Então, quando ele tá falando da vida dele, é uma narrativa em 1ª pessoa; quando ele está se referindo ao pai, é em 2ª pessoa; quando ele está se referindo à mãe e aos policiais, ele assume uma narrativa em 3ª pessoa./ [...] (Tenório, 2024).

Então, quem narra a história é Pedro, um jovem de 22 anos. Ele é filho de Henrique, um professor de 52 anos, e sua importância consiste em narrar a vida de seu pai até a morte do mesmo, bem como ressignificar a trajetória de sua família como um todo: “Às vezes você fazia um pensamento e morava nele.” (Tenório, 2020, p. 13) Ao mencionar “você”, o narrador se refere ao pai e, num jogo dialógico, se refere também ao leitor, gerando empatia e identificação com as personagens.

Na passagem “Desde pequeno me recuso a sorrir sem vontade” (Tenório, 2020, p. 46), Pedro fala sobre si e segreda que alguns professores o tratavam mal, corroborando com que dizia seu pai, que passaria por situações difíceis por ser negro. Pode haver aí, do implícito para o explícito, a trajetória de Pedro, como já tinha sido a do pai Henrique, a circunscrição de diversas vivências à margem de seus desejos - o efeito psicoemocional de várias camadas sucessivas de racismo estrutural e abandono parental, em um padrão de comportamento que oscila entre a hipersensibilidade (evitar a dor) e o calejamento (indiferença, embotamento afetivo).

Em “Vocês faziam parte do mesmo grupo racial, e isso tranquilizava as pessoas” (Tenório, 2020, p. 76), o narrador se refere ao casal Henrique e Martha. O significado disso se encontra no fato de que, por ambos serem negros, era mais fácil conviver socialmente do que se fossem um casal interracial. Em “Então, você passou seu braço por cima dos ombros dela e disse: vamos para casa. E minha mãe te olhou com ternura e tristeza” (Tenório, 2020, p. 93), ao contar sobre uma acalorada discussão entre seus pais, Martha e Henrique.

Em “[...] e ela diz que não sabia como se definir, pois é branca demais para os movimentos negros e escura demais para quem vive no sul do país” (Tenório, 2020, p. 138), o narrador transcreve uma fala da personagem Elisa, uma colega de escola e professora de Inglês, que teve um relacionamento amoroso com Henrique. Este relacionamento foi o último que Henrique teve antes de morrer. Aqui, Elisa responde não saber bem como se definir, por ser branca demais para os movimentos negros e escura demais para o sul do país.

O narrador, então, na linguagem e na escolha estética, usa *você* para o pai, *me* para si, *vocês* para outros personagens, e 3ª pessoa para falar de outra personagem que não o pai, variando na narrativa para marcar a pessoa do discurso e sobre quem está se referenciando. Sobre isso, Jeferson diz:

/Mas isso não marcado no texto, eu não aviso para o leitor quando isso acontece, porque tem algumas marcações não tão aparentes, que fazem com que o leitor entenda com quem ele está falando, mas no início o leitor pode ser convocado na exigência da leitura- Profª Ivânia], mas depois vai entendendo. Para narrar um tema complexo, precisava de uma narrativa complexa./ (Tenório, 2024, grifo nosso).

Tem-se aí a condensação de tempo e espaço na linguagem e que, no caso de *O avesso da pele*, tem influência da representação desta nas literaturas luso-africanas, em que a relação de condensação tempo/espaço no aqui/agora está refletida na ideia de ancestralidade, onde, segundo Jeferson *“/[...], não se refere apenas ao passado e aos que se foram [...], é presentificação dos que se foram, os mortos participam da vida dos vivos./”* (Tenório, 2024).

Em *O avesso da pele*, o filho, narrador Pedro, convoca o pai, Henrique Nunes, em toda narrativa. O pai, mesmo morto, está interferindo na vida do filho, e isso se integra em uma concepção africana: *“/[...] O fato de criar este narrador estranho, parto de uma postura ogúnica do pensamento e das epistemologias. ou no sentido de trazer o orixá Ogum, que é o orixá da luta, da guerra, que fabrica as próprias armas, os próprios instrumentos./”* (Tenório, 2024).

Isso pode explicar, também, o alcance do narrador que, embora afastado dos personagens, tudo sabe sobre eles – o que o caracteriza como onisciente, mesmo em 1ª pessoa, ou seja, é uma outra forma de contar a história, a partir da concepção ogúnica, transcendental, vinda da ancestralidade africana, presentificado na memória do narrador que domina, então, a narrativa, e de maneira, logo, demiúrgica. E isso mesmo que se crie instrumento de crítica por parte das concepções conhecidas da teoria literária. Nas palavras de Jeferson:

/[...] Walter Benjamin é genial, mas a teoria dele para discutir, por exemplo a obra de Conceição Evaristo, causa no mínimo um incômodo teórico, porque [...]

Benjamin está falando numa outra experiência, da Segunda Guerra Mundial, essa incapacidade de narrar. Então, [...] a obra que tem a sua raiz a matriz de concepção africana, ou outra experiência, vai ter aí um incômodo, um ruído. A gente precisa encontrar outros instrumentos de análise dessas narrativas que são novas para o público que ela está atingindo/. (Tenório, 2024).

Enfim, a narrativa começa com:

Há nos objetos memórias de você [...] Mas como um percurso que vasculhe os ambientes e dê início ao quebra-cabeça [...] que começa atrás da porta da sala, onde encontro um alguidar de argila alaranjada. E, dentro dele, uma pedra, um ocutá [...] um orixá. [...]. Lembro o dia em que você me disse que sua cabeça era de Ogum [...]. (Tenório, 2020, p. 14).

E termina: “E agora caminho por estas mesmas ruas, tenho Ogum em minhas mãos [...] porque agora é a minha vez.” (Tenório, 2020, p. 188). O orixá Ogum, portanto, está com o narrador-personagem, e com o narrado na narração, desde o início para o final, amarrando as pontas de sua existência, cumprindo seu intento, o de entender a trajetória do pai e a sua, no universo em que ambos tiveram que compreender os conflitos internos e externos da pele e descobrir nas agriduras da realidade o seu avesso.

The contemporary narrator reveals himself in the narrated subject and in the mystery of transcendentality

Abstract

This article discusses the relationship between the narrator, the narrated and the narration, and the credibility desired by the reader, in his first-person, omniscient point of view within contemporary narrative. Based on the questioning of the narrator's ability to tell what he is telling, to know about the narrated, in the intersection with the reader in filling in the interstices in the fabulation, we reflect here on the “ogunic” narrator in the novel O avesso da pele (2020), by Jeferson Tenório (1977-). The aim is to show the strategies of the narrator-protagonist-unaware, son - in 1st person, in dialogue with his deceased father, with an aesthetic effect in disguise in the 2nd person narrative, in a dialogical game in space and time, in the presentification of African conception, in “ogunic” thought and epistemology, in the process of the narrator's omnipresence. To do this, we drew on theoretical support from Dalcastgnè (2012), Eco (1994), Fernandes (1996), as well as living with the author in an Open Class in a Postgraduate Program. As a result of this investigation, it is conceived that in the narrative process of this novel, the contemporary narrator reveals himself in the by himself and in the mystery of transcendentality, since the orisha Ogum can legitimize the narrator-personage-oniscient, tying up the ends of their existences, fulfilling his intention, that of understanding his father's trajectory and his own, in the universe in which both had to understand the internal and external conflicts of the skin and discover in the hardships of reality its reverse.

Keywords: Point of view; narrator and narration; literary theory; contemporary literature

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

- BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- COUTO, Mia. **A confissão da leoa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DALCASTAGNÊ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012, p. 75-107.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Walternsir Dutra, São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FALERO, José. **Os supridores**. Porto Alegre: Todavia, 2020.
- FERNANDES, Ronaldo Costa. **O narrador do romance**: e outras considerações sobre o romance. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos**. Porto Alegre: Martins-Livreiro, 1992.
- ROSENFELD, Kathrin. **João Guimarães Rosa**: o contista de Sagarana. Brasil/Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 15, ano 9, 1997.
- RUFINO, LUIZ. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1989.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.
- TENÓRIO, Jéferson. **Aula aberta**. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF) - componente curricular Literatura Contemporânea, ministrado pela Profª Drª Ivânia Campigotto Aquino. 7 abr. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_I5nY1bGXLk. Acesso em: 15 mar. 2024.
- TENÓRIO, Jéferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Letramentos e práticas de curadoria na BNCC: diálogos com o livro didático de Língua Portuguesa

*Maria de Lourdes Rossi Remenche*¹⁰⁰

*Elisa Akiko Maruyama Nunes*¹⁰¹

Resumo

O objetivo deste artigo é realizar uma reflexão sobre as práticas de curadoria prescritas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), no componente curricular Língua Portuguesa, e as apropriações pelo livro didático de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de estudos realizados na linha de pesquisa Linguagens, Letramentos e Tecnologias, vinculada à UTFPR. Este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada e baseia-se na análise qualitativa e interpretativista de dados. As análises revelam que nem todas as práticas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas. Sobre como as propostas do livro didático de língua portuguesa contribuem para a mobilização das práticas de multiletramentos constatou-se que apenas as práticas de curadoria que fomentam a criação e a reelaboração de novos textos e sentidos mobilizam esses critérios.

Palavras-chave: Letramentos. Curadoria. BNCC. Livro didático

Data de submissão: janeiro. 2024 – Data de aceite: fevereiro. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i2.15532>

¹⁰⁰ Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Curitiba), com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UM - PT). Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Língua Portuguesa (UEL) e Graduada em Letras Vernáculas e Anglo (UEL). A pesquisadora é docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos das Linguagens/PPGEL, líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), e desenvolve pesquisas na área de Discurso, Letramentos Críticos, Multiletramentos, Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. <https://orcid.org/0000-0003-3283-9890> E-mail: mremenche@utfpr.edu.br

¹⁰¹ Mestra em Estudos de Linguagens pela UTFPR/PR e doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPR/PR. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. <https://orcid.org/0000-0003-1668-3312> E-mail: elisaakiko@gmail.com

Introdução

Este trabalho constitui-se a partir de um recorte da pesquisa de dissertação de Mestrado realizado na linha de pesquisa Linguagens, Letramentos e Tecnologias, vinculada à UTFPR, cujo objeto de estudo foi a curadoria prescrita pela BNCC e as apropriações pelo Livro Didático de Língua Portuguesa, doravante LDP, dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse novo tempo hiperconectado, os textos, as imagens, as opiniões e os acontecimentos são solapados pela diversidade de informações falsas criadas intencionalmente. Esse fenômeno é conceituado como desinformação e para Martins (2020, p.10) ocorre a “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional e, assim, obter ganhos econômicos e/ou políticos”.

Devido a esse cenário complexo, maximiza-se a importância das práticas de letramento escolares que proporcionem orientações para o trabalho com os letramentos, “alinhando-nos às condições contemporâneas de construção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 730).

Diante dessa realidade e nesse novo ambiente digital compreendemos que “as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitados pelas TDIC, mobilizam processos de apropriação diferentes daqueles desenvolvidos na cultura analógica do papel” (Remenche, 2021, p. 20). e modificam os processos e as relações de ensino-aprendizagem. Os usos das novas tecnologias digitais se colocam como desafios para o espaço-tempo escolar:

Essa fluidez demanda entender como as tecnologias produzem práticas sociais de leitura e escrita e, a partir dessa compreensão, olhar/repensar as práticas de letramento e de formação inicial, evitando, dessa forma, tornar as práticas escolares distantes dos interesses de seus interlocutores” (Remenche, 2021, p. 19).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, afirma que ter familiaridade e facilidade não significa, necessariamente, usar a web de forma crítica, portanto, “Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (Brasil, 2017, p. 68). A BNCC prescreve a curadoria como objetos de conhecimento, compreendidos no documento como conteúdos, conceitos, processos e também como habilidades “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

As prescrições estabelecidas pela BNCC em relação à curadoria para os Anos Finais

do Ensino Fundamental apontam para o trato da informação por meio do que denominamos nesta pesquisa como práticas multiletradas de curadoria, pois compreendemos que essas prescrições em relação à curadoria mobilizam práticas de naturezas multimodais¹⁰².

O exercício da curadoria, segundo a BNCC, relaciona-se ao universo das redes e ao que as novas mídias possibilitam e, claro, ao que elas impossibilitam, “A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início” (Brasil, 2017, p. 68).

A BNCC, entretanto, não traz orientações sobre como a curadoria pode ser trabalhada no ambiente escolar, o que existe são, conforme comentamos acima, as habilidades que se relacionam à curadoria e ao objeto de conhecimento curadoria de informação.

Nesse sentido, objetivo do presente trabalho é analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao percurso metodológico, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada e adota uma abordagem qualitativo-interpretativista dos dados, na qual os pesquisadores “Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

Partindo-se dos pressupostos dessa abordagem e almejando a compreensão interpretativista da realidade, o corpus escolhido para a realização da pesquisa documental foi o livro didático do 9º Ano da coleção mais solicitada no Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2020, intitulada “Tecendo Linguagens”, segundo a divulgação realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁰³ - FNDE.

Para tanto, esta pesquisa analisa as prescrições constantes na BNCC relativa à curadoria presentes no componente curricular Língua Portuguesa (Ensino Fundamental – anos finais) em diálogo com o LDP. Para percorrermos os aspectos teóricos, metodológicos e a análise, este artigo está organizado em quatro seções. Na Introdução buscamos contextualizar a pesquisa e seu objeto e a abordagem metodológica.

Na sequência, em “Os letramentos e as relações entre os conhecimentos”, discorreremos sobre o letramento, os letramentos e as abordagens propostas pelos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Em “Prescrições, curadoria e o livro didático”, apresentamos a BNCC e as prescrições relativas à curadoria em forma de objeto de conhecimento e habilidades e as

¹⁰² Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181), na perspectiva dos multiletramentos, a multimodalidade sintetiza a interconexão dos diferentes modos de significação “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral”.

¹⁰³ Conforme consta no site <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

interrelações no livro didático de língua portuguesa.

Na última seção, intitulada “Forças resultantes”, discorreremos sobre o objeto de pesquisa, os procedimentos metodológicos para análise e apresentamos os resultados.

Na “Conclusão” apresentamos as considerações finais a partir da perspectiva de reelaboração de novos sentidos por meio das prática multiletradas de curadoria e os letramentos.

1 Os letramentos e as relações entre os conhecimentos

Os estudos em relação ao letramento como prática social, em oposição aos aspectos cognitivos tradicionais, surgiram na década de 1980 e se denominaram *New Literacy Studies* (NLS), tendo como obras importantes, segundo Gee (2017), as de Scollon e Scollon (1981), Heath (1983) e Street (1984).

Para Street (2014), o letramento deve ser visto como práticas sociais de leitura e escrita e não deve ser associado apenas com a escolarização, pois se evita assim, a propagação da suposta superioridade do letramento escolar em relação aos outros letramentos, o que deve ser observado, segundo ele, são as relações de poder que permeiam as relações sociais.

Ao fazermos uma retrospectiva para compreendermos a pluralização do termo letramento para letramentos, primeiramente, seguimos o exposto por Street (2012, p. 82), quando afirma que as práticas de letramento divergem segundo o contexto cultural, portanto, inexistente um letramento autônomo, único, “em lugar disso há “letramentos”, ou melhor, “práticas de letramento”, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto”.

Nessa perspectiva, o ensino dos letramentos ultrapassa o uso correto da língua (regras e aplicação apropriada) constante na prática de letramento escolar; implica compreender um tipo de texto desconhecido a partir da localização de pistas em relação ao seu significado, e não ser alienado ou excluído por ele e abrangem:

como elaborar o contexto particular e os propósitos do texto [...] envolvem maneiras de ver e pensar (representação) tanto quanto construir mensagens significativas e eficazes (comunicação); por fim, letramentos dizem respeito a como lidar com comunicação em um contexto não familiar e aprender com seus sucessos e fracassos, enquanto se navega por novos espaços sociais e se encontram novas linguagens (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 23-24).

Dessa forma, os letramentos abrem possibilidades para a participação social e servem como base para a formação de indivíduos que ao compreenderem os diversos significados que circulam na sociedade, podem propiciar a autonomia e a compreensão dos diversos contextos e formas de comunicação.

Diante disso, o campo do letramento desloca-se para letramentos e insere-se em uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, quando em 1994, um grupo de 10 linguistas e educadores, provenientes dos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, reuniram-se na cidade de Nova Londres (EUA) para discutir o ensino nas escolas e o mundo em transformação, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação e as novas relações interculturais e econômicas. Em 1996, com a publicação do manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” (Cazden *et al.*, 1996, tradução nossa), esse grupo ficou mundialmente conhecido como *New London Group* (NLG) – Grupo de Nova Londres.

A partir da publicação do manifesto seminal de 1996, criaram-se os conceitos chave denominados *design*, multimodalidade de significados e a pedagogia dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996; Cope; Kalantzis, 2009, tradução nossa).

O conceito de *design* contém um duplo sentido: descreve a estrutura de significado e como agência. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no sentido de agência, refere-se a algo que o sujeito faz no processo de representar significados para si mesmo em processos de criação de sentido, como ler, ouvir ou ver, ou para o mundo e em processos comunicativos como escrever, falar ou construir imagens. Dessa forma, o *design* constitui-se dos seguintes aspectos:

Designs (disponíveis): Recursos disponíveis para a construção de significado: cultura, padrões e convenções, contexto; *Designing*: Apropriação, construção e transformação da representação dos significados por meio dos *Designs* disponíveis. Há sempre uma transformação, não apenas reprodução, sempre ressignificamos o mundo; (Re)designed: Transformação do mundo e da pessoa e base para um novo *design* disponível. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173-176).

Por sua vez, o conceito relativo à multimodalidade de significados na perspectiva dos multiletramentos se baseou no fato de a escola privilegiar a linguagem escrita nas práticas de letramento, entretanto, como as novas mídias mesclam novos modos e levam a escrita a se interligar com esses modos, essa tendência à multimodalidade levou o NLG a formar um novo modelo de modalidades possíveis: escrito, oral, visual, auditivo, tátil, gestual e espacial (Cope; Kalantzis, 2009, tradução nossa).

Dessa forma, a multimodalidade representa como esses modos estão presentes em nossas práticas comunicacionais e a importância dessas interconexões na era das novas mídias digitais.

Em relação ao terceiro conceito-chave, a pedagogia dos multiletramentos, o NLG formulou um enquadramento teórico baseado em 4 dimensões didáticas, no manifesto seminal (Cazden *et al.*, 1996, p. 85-88, tradução nossa) constam como: Prática situada, Instrução Explícita. Enquadramento crítico e Prática transformada.

Após aplicar esses conceitos às realidades curriculares em atividades pedagógicas, esses conceitos foram redefinidos por Cope e Kalantzis (2009, p.184-186, tradução nossa) para: Experienciando (o conhecido e o novo), Conceitualizando (por nomeação e com teoria), Analisando (funcionalmente e criticamente) e Aplicando (apropriadamente e criativamente).

Dessa forma, esses processos de conhecimento, formulados por meio da perspectiva dos multiletramentos do NLG, evidenciam o enquadramento pedagógico direcionado a uma proposta voltada para a diversidade cultural e linguística e a multimodalidade crescente, devido ao impacto cada vez maior das novas tecnologias de comunicação. E a partir dessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017) ao citar os letramentos contemporâneos, apresenta a utilização da curadoria como possibilidade para a criação de perspectivas críticas em relação a esses usos.

Todavia, o documento apresenta prescrições em relação à curadoria que não são claras e problematizadas o suficiente para a compreensão do professor e dos sujeitos que confeccionam os livros didáticos. Tecemos a seguir, relações possíveis entre a BNCC, a curadoria e o LDP.

2 As prescrições normativas e a realidade

Em relação ao seu histórico, a BNCC foi criada em atendimento aos marcos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, Parecer nº 7/2010) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014).

Neste novo ambiente, no qual as fronteiras entre o público e o privado, a verdade, o fato, a opinião e a desinformação estão sendo reconstruídas, no componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC constata que passamos “a depender de curadores ou de uma curadoria própria” (Brasil, 2017, p. 68).

Na Etapa Ensino Fundamental Anos Finais, a curadoria apresenta-se na BNCC da seguinte forma:

Quadro 1 – BNCC e a curadoria

COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF 89 LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
8º, 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Relação entre textos	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria .

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2017, grifos nossos)

Verifica-se que a curadoria na BNCC assume posições distintas, é considerada como “curadoria de informação” nos objetos de conhecimento e relacionada à habilidade EF 67LP20 e EF89LP24. Consta também como “curar”, “site de curadoria” e “ferramentas de curadoria”, todas partes integrantes das habilidades¹⁰⁴ EF89LP02, EF09LP01 e EF09LP02. E nesse contexto, curadoria:

Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades. (Brasil, 2017, p. 500).

Nesse sentido, ao servir como fonte de seleção e pesquisa (curadoria de informação), como prática de “curar” os gêneros digitais e como ferramentas de checagem, mobilizam práticas de natureza multimodais¹⁰⁵ e podemos considerá-las práticas multiletradas de curadoria.

¹⁰⁴ Sobre os códigos utilizados, segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 30), o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental (EF); o primeiro par de números indica o ano; o segundo par de letras indica o componente curricular (neste caso LP); o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de ano.

¹⁰⁵ Compreendemos como multimodal, os diversos modos de significação “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria como esses modos de significado estão interconectados” (Kalantzis, Cope; Pinheiro, 2020, p. 181),

Ao falarmos da curadoria, a definição da origem da palavra segundo Bhaskar (2020), provém do latim *curare* (cuidar) e significava em sua origem, não apenas cuidar de algo no sentido de proteger e dar carinho, mas vinculava-se também aos responsáveis pela infraestrutura (*curatores* - responsáveis pelo tráfego fluvial no Tibre) e aos procuradores que eram os responsáveis pela cobrança dos impostos, assim como, aos curas das Igrejas na hierarquia eclesiástica.

Entretanto, na sociedade contemporânea, subsidiária da cultura da convergência (Jenkins, 2009) e das hibridizações (Canclini, 2019), o conceito de curadoria se distanciou do entendimento da curadoria como “*curare*” (cuidar), mas se direcionou para a seleção com finalidade específica, segundo Rojo e Barbosa (2015, P.124), “Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los”.

Nesse contexto prescritivo definido pela BNCC, analisar como o LDP aborda essas prescrições em relação à curadoria mostra-se necessária, devido à importância desse material no cotidiano da escola, pois condiciona as práticas e atualmente, pode ser considerado não um material de apoio, mas para muitos professores, o material principal no ambiente escolar, dessa forma, os autores e editores de livros didáticos tornam-se “atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados” (Bunzen; Rojo, 2005, p. 80).

3 Forças resultantes

A necessidade de nos posicionarmos frente à desinformação é uma realidade, pois vivemos em um mundo no qual as mídias digitais aumentam as possibilidades de conexão e compartilhamento de informações e dados. Entretanto, isso não implica uma utilização pautada no discernimento entre fato e opinião ou em uma possibilidade de utilização responsável, além dos mais, como nos alerta Jenkins (2009, p. 57), “informações errôneas podem levar a concepções cada vez mais errôneas, pois cada novo conhecimento é interpretado à luz do que o grupo acredita ser o conhecimento essencial”.

Nesse ambiente digital, a conhecida expressão *fake news* não é um fato novo e já circula em várias esferas, tanto acadêmicas como em conversas informais, como na BNCC:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria (BNCC, 2017, p. 136).

Dessa forma, a BNCC, o documento parametrizador da educação brasileira reforçou a necessidade do exercício da curadoria para a garantia da confiabilidade da informação e

como base para a diminuição da proliferação de *fake news*. Apesar desse uso pela BNCC, em nossos estudos optamos por não utilizá-la, devido à replicação exaustiva em todas as esferas, muitas vezes sem uma distinção, ou seja, tudo parece ser aplicável ao termo: desde opiniões contrárias que são rotuladas como *fake news*; notícias comprovadamente falsas e checadas por órgãos de checagem e até mesmo as cientificamente comprovadas, mas pelo fato de serem incompatíveis com a visão de mundo de quem a recebe são rotuladas como *fake news*.

Assim sendo, adotamos a expressão - desinformação, a partir do conceito exposto por Martins (2020, p. 10), cuja característica é a “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional”.

Diante desse cenário, em nosso estudo analisamos se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP do 9º Ano do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva baseada na Linguística Aplicada, e por meio de uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista (Denzin, Lincoln, 2006, p. 23).

O corpus para a realização da pesquisa foi o livro do 9º Ano pertencente à Coleção de Língua Portuguesa do Anos Finais do Ensino Fundamental, intitulada “Tecendo Linguagens”¹⁰⁶, selecionada a partir do edital 01/2018, relativo ao PNLD 2020. Como critério para a seleção, escolhemos a coleção mais solicitada, segundo a divulgação realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹⁰⁷ - FNDE.

Para efetuarmos as análises, elaboramos categorias e estabelecemos critérios que desdobram-se em aspectos e estão expostos no Quadro 2.

¹⁰⁶ A Coleção Tecendo Linguagens, produzida pela Editora IBEP, têm como autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Por sua vez, no material digital do Manual do professor consta como organizadora Elza Fujihara. Os materiais digitais do LDP são compostos pelo livro digital, o Manual do professor e os materiais audiovisuais.

¹⁰⁷ Conforme consta no site <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> - <https://www.fnnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=13720:pnld-2020-anos-finais>

Quadro 2 – Categorias, critérios e aspectos

Categorias	Crítérios	Aspectos
Curadoria na BNCC (Brasil, 2017)	Curadoria de informação (8º/9º Anos)	Verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias.
		Avaliação do que selecionar na pesquisa.
	Utilização de ferramentas de curadoria	Seleção de palavras, expressões ou frases-chave para confrontar dados e pesquisas.
		Verificação do grau de confiabilidade dos veículos pesquisados.
		Checagem de fatos por meio do utilização de sites de checagem de fatos (<i>fact cheking</i>).
	Estratégias para reconhecer a desinformação	Verificação do veículo, fonte e data da publicação, autoria, URL, sites de curadoria (<i>fact cheking</i>).
		Comparação da informação em fontes diversas.
		Localização de informações em diferentes linguagens.
		Análise e distinção da qualidade da informação.
	Atuação crítica e ética nas redes sociais	Consequências de se compartilhar ou "curtir" informações e opiniões.
		Curadoria de textos dos gêneros da cultura digital.
		Averiguação da fidedignidade das informações e da pesquisa.
Multiletramentos (Cazden; et al (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020))	Construção de significados por meio do <i>Design</i>	As práticas de curadoria promovem a partir de <i>Designs</i> (disponíveis) o <i>Designing</i> e o <i>(Re)designed</i> .
	Criação dos processos de conhecimento	As práticas de curadoria mobilizam - analisar funcionalmente.
		As práticas de curadoria mobilizam - analisar criticamente.
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar apropriadamente.
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar criativamente.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para realizarmos as análises, primeiramente fizemos o levantamento das habilidades relacionadas à curadoria representadas pelo códigos alfanuméricos EF89LP24; EF89LP02; EF09LP01; EF09LP02, cujas indicações constavam no LDP do 9º Ano da Coleção *Tecendo Linguagens*. Esses levantamentos formaram a Base de dados e estão expostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Base de dados - Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP

Tecendo linguagens - 9º Ano			
Unidade	Capítulo	Assunto	Habilidade indicada pelo LDP
1 - Por dentro da leitura	1 - Desvendando o conto	Seção Prática de leitura - Comércio da mendicância (fotorreportagem) e Seção Conversa entre textos - Leitura de cartaz contra a mendicância e a promoção da cidadania.	EF09LP02
1 - Por dentro da leitura	2 - Desvendando o romance	Seção conversa entre textos - "O carteiro e o poeta" ganha edição ilustrada.	EF09LP02
3 - Face a face	5 - As várias faces da violência	Seção conversa entre textos - Atlas da violência 2018 - Questão 9.	EF89LP24
3 - Face a face	5 - As várias faces da violência	Seção hora da pesquisa - Violência (produção de infográfico) e produção de slides para apresentação oral.	EF89LP24
3 - Face a face	6 - As várias faces do preconceito	Seção hora da pesquisa - Preconceito na língua - produção de pesquisa e vídeo-minuto e a divulgação em um evento da escola ou postagem na internet.	EF89LP24
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Por dentro do texto - Professor usa fake news para ensinar ciência na escola - Questão 2.c.	EF89LP24
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Por dentro do texto - Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família - Questões 3.b, 7 e 9.	EF89LP24, EF09LP01
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Conversa entre textos - Charge verdade x mentira - Questão 3	EF09LP01
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Por dentro do texto - O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018 - Questão 8.	EF89LP02
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Hora da pesquisa - Checagem dos fatos - Produção de videocast e peças publicitárias e postagem da atividade em um blog/site/rede social	EF09LP01, EF89LP24
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	8 - Que profissão seguir?	Seção Hora da pesquisa - O jovem e o mercado de trabalho - Seminário e produção de slides para a apresentação dos resultados.	EF89LP24
		Sequência didática 10 – Material Digital – Manual do Professor - O impacto das fake news.	EF09LP01

Fonte: As autoras com base em Oliveira; Araújo (2018).

Após as análises realizadas, dentre as 12 ocorrências vinculadas às habilidades EF89LP02, EF89LP24, EF09LP01 e EF09LP02, quatro foram compatíveis com a EF89LP24: Violência (Cap. 5); Preconceito na língua - produção de pesquisa e vídeo-minuto (Cap.6); O jovem e o mercado de trabalho (Cap.8); Checagem dos fatos - Produção de *videocast* e peças publicitárias (Cap. 7). Duas com as habilidades EF09LP01: Checagem dos fatos - Produção de *videocast* e peças publicitárias (Cap. 7)); Sequência didática 10 – O impacto das fake news. O resultado dessas análises estão exibidas no Quadro 4:

Quadro 4 – Habilidades vinculadas à curadoria apropriadas pelo LDP

Ano	Habilidades	Descrição	Práticas de curadoria apresentadas pelo LDP compatíveis com a BNCC
9º	EF89LP24	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	4
	EF89LP02	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	0
	EF09LP01	Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.	2
	EF09LP02	Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	0

Fonte: As autoras

Os dados acima demonstram que as habilidades EF89LP24 e EF09LP01 são apropriadas pelo LDP em algumas atividades, conforme as prescrições da BNCC, mas as habilidades EF89LP02¹⁰⁸ e EF09LP02¹⁰⁹ não as mobilizam. A análise aponta que os motivos para essa não vinculação se relacionam à incompreensão do fato de que apesar de não estarem relacionadas ao objeto de conhecimento curadoria de informação, fazem parte do que a BNCC informa sobre “processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 500).

Em relação à categoria Multiletramentos, a partir da Base de dados (Quadro 3), efetuamos as análises e apresentamos os resultados no Quadro 5.

Quadro 5 – Análises da Categoria Multiletramentos

ANO	CRITÉRIOS	ASPECTOS	Práticas de curadoria apresentadas pelo LDP e que promovem os critérios
9º	Construção de significados por meio do Design	As práticas de curadoria promovem a partir de <i>Designs</i> (disponíveis) o <i>Designing</i> e o <i>(Re)designed</i> .	5
	Criação dos processos de conhecimento	As práticas de curadoria mobilizam - analisar funcionalmente.	3
		As práticas de curadoria mobilizam - analisar criticamente.	2
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar apropriadamente.	3
		As práticas de curadoria mobilizam- aplicar criativamente.	2

Fonte: As autoras

¹⁰⁸ (EF 89 LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

¹⁰⁹ (EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

Ao analisarmos os dados relacionados à abordagem crítica para o mundo por meio do conceito de *design* e dos processos de conhecimento, que proporcionam o uso dos “letramentos para assumir o controle sobre as condições da própria vida; ser um criador de significado adepto das novas mídias” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 160), é possível constataremos que apenas as práticas de curadoria que fomentam a criação e reelaboração de novas palavras e sentidos são apropriadas por esses critérios nas atividades propostas pelo LDP.

As análises realizadas demonstram que a construção de significados por meio do *Design*, relativo ao critério - “às práticas de curadoria promovem a partir de *Designs* (disponíveis) o *Designing* e o *(Re)designed*” e que possibilitam a ampliação dos conhecimentos prévios e os adquiridos durante o processo e viabilizam a construção de novos significados, por meio do qual “estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e o motivos próprios e de outras pessoas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75), foi localizada em apenas cinco propostas apresentadas pelo LDP, sendo que essas coincidem com as que apropriaram as habilidades de curadoria prescritas pela BNCC. Sendo elas: Violência (Cap. 5); Preconceito na língua - produção de pesquisa e vídeo-minuto (Cap.6); O jovem e o mercado de trabalho (Cap.8); Checagem dos fatos - Produção de *videocast* e peças publicitárias (Cap. 7); Sequência didática 10 – O impacto das fake news.

Por sua vez, a apropriação da criação dos processos de conhecimento que se desdobra nos critérios - Analisar (funcionalmente e criticamente) e Aplicar (apropriadamente e criativamente), ocorrem apenas nas atividades propostas pelo LDP nas quais a partir das práticas de curadoria os “estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e o motivos próprios e de outras pessoas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75) e nas propostas que possibilitam a realização ou criação de “algo que expressa ou afeta o mundo de uma nova maneira, ou que transfere seu conhecimento anterior para um novo ambiente” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186).

Nesse sentido, as propostas que podem proporcionar o “Analisar funcionalmente” e “Aplicar apropriadamente” são Violência (Cap. 5); Seção Hora da pesquisa - O jovem e o mercado de trabalho (Cap.8) e Sequência didática 10 – O impacto das fake news. Já as propostas que podem ativar o “Analisar criticamente” e “Aplicar criativamente” são as propostas: Preconceito na língua - produção de pesquisa e vídeo-minuto (Cap.6) e Checagem dos fatos - Produção de *videocast* e peças publicitárias (Cap. 7).

Assim, torna-se claro que a curadoria não é simplesmente uma seleção de informação, pois, como já mencionado anteriormente, a curadoria, ao filtrar, selecionar, agregar valor e disseminá-las, contribui para a produção de conhecimento no ambiente escolar.

Considerando as concepções teóricas dos multi(letramentos) é possível

argumentarmos que as práticas de curadoria, vistas como agregadoras de novos significados, não apenas selecionam o que é importante, mas criam espaço para a (re)ação, dessa forma, podemos refutar uma informação; considerá-la verdadeira, duvidosa, questioná-la.

Considerações finais

A análise do LDP do 9º Ano da Coleção “Tecendo linguagens” e os dados obtidos sinalizam possíveis iniciativas e caminhos nas propostas do ensino da curadoria para o Ensino Fundamental – Anos finais. Ainda que muitas vezes o conceito de curadoria não seja compreendido e o que a BNCC prescreve a respeito não esteja tão clarificado em nossas práticas educacionais e no LDP, os conceitos, as reflexões e as argumentações propostas nesse estudo revelam a importância das práticas multiletradas de curadoria no ambiente educacional.

Pelos dados apresentados, verificamos que muito ainda deve ser construído e ressignificado para a inclusão efetiva dessas práticas no LDP, entretanto, a análise de algumas propostas criam possibilidades a partir de práticas de curadoria que revestem a pesquisa de novos significados.

Como a curadoria no LDP é um tema relativamente novo, acreditamos que orientações mais específicas sobre a curadoria, o que é, como fazer, são importantes. Como exemplo disso, no LDP, o termo “sites confiáveis” e “navegar” aparece diversas vezes e nem sempre a definição está posta ao professor.

Nesse sentido, por meios dos dados analisados nesta pesquisa, o processo de significado pelo design (*Designs disponíveis, designing, (re)redesigned*) a partir do qual um movimento de agência se instala e possibilita a criação de novos significados é importante para avaliarmos a qualidade das práticas de curadoria, da mesma forma, os processos de conhecimento (analisar funcionalmente e criticamente e aplicar apropriadamente e criativamente) são apropriados, pois são orientações para o trabalho com os letramentos.

Dessa forma, as propostas constantes no LDP que solicitam apenas pesquisas de palavras de textos lidos ou configuram a curadoria como a realização de enquete, a partir de perguntas já sugeridas pelo próprio LDP, não possibilitam a articulação das práticas de curadoria com as práticas de linguagens contemporâneas para mobilizar práticas da cultura digital e construir novos sentidos sobre o mundo.

Como a prática de curadoria no ambiente escolar é um tema recente, sendo a BNCC (2017) o primeiro documento oficial a fazer menção direta a esse objeto de conhecimento, entendemos que são necessários estudos que auxiliarão a produção e a recepção de novos olhares para o trabalho com a curadoria no LDP.

Literacies and curation practices at the BNCC: dialogues with Portuguese language textbook

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the curation practices prescribed in the National Common Curricular Base – BNCC (BRASIL, 2017), in the Portuguese Language curricular component, and the appropriations by the Portuguese language textbook of the Final Years of Elementary School, from studies carried out in the research line Languages, Literacies and Technologies, linked to UTFPR. For this purpose, the research is inserted in the Applied Linguistic and this research methodology is grounded in a qualitative and interpretive analysis of data. The analyzes reveal that not all of the multiliterate curation practices prescribed by the BNCC are appropriated by the Portuguese language textbook. Regarding how the LDP proposals contribute to the mobilization of multiliteracy practices, it was found that only curation practices that encourage the creation and reelaboration of new texts and meanings mobilize these criteria.

Keywords: Literacies. Curation. BNCC. Textbook

Referências

BARBOSA, J. P. Do “copiar e colar” ao remixar e ressignificar: busca, seleção, tratamento, redistribuição e apreciação de conteúdo na rede. **Educação no século XXI**, volume 4. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

BARBOSA, J. P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista Na ponta do lápis**, Ano XIX, n. 31, jul. 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7589/npl31.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BHASKAR, M. **Curadoria**: o poder da seleção no mundo do excesso. Tradução Érico Assis. São Paulo: Edições SESC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos, PNLD 2020**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em 08/05/2022.

BUNZEN, C.; ROJO, R.. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL; MARCUSCHI. Orgs. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. 4. ed. 8. reimp. São Paulo: EDUSP, 2019.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. P. *et al.* (New London Group) (1996). **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New literacies, new learning. University of Illinois Urbana-Champaign, 2009. Disponível em: <https://newlearningonline.com/uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e Abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

FUJIHARA, E. (Org.) **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 6º, 7º, 8º, 9º ano. Material Digital Manual do Professor. São Paulo: IBEP, 2018.

GEE, J. P. A personal retrospective on the New London Group and its formation. In: F. Serafini e. Gee (Eds). **Remixing multiliteracies**: theory and practice from New London to New Times. New York: Teachers College Press. 2017, p. 19-31.

HEATH, S. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11 (1), 1982, p. 49-76. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses/Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MARTINS, H. Muito além das *Fake News*: O problema da desinformação em meio à crise social. In: MARTINS, H. (Org.). **Desinformação**: crise política e saídas democráticas para as *fake news*. São Paulo: Veneta, 2020. Edição do Kindle.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 6º, 7º, 8º, 9º ano. 5ª edição. São Paulo: IBEP, 2018.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem. Vol. 38. Nº 1. Jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 07 out. 2022.

REMENCHE, M. L. R. Entre muros e redes: letramentos, sujeitos e tecnologias em práticas escolares. In: REMENCHE, M. L. R.; DIONÍSIO, M. L. (Orgs.) **Ler e escrever na cibercultura**: concepções e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 215.

STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento**: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. *Discursos e práticas de letramento*: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.