

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

ASPIRAÇÃO



ISSN 2595-2609

AREIA: 3

Conceitos e opiniões contidos nos trabalhos submetidos à Revista são de responsabilidade de seus autores.



revistaareia.fale.ufal@gmail.com
Campus A. C. Simões - BR 104 Norte – Km 14. Tabuleiro do Martins,
Maceió/AL. CEP: 57072-900.

Editora-chefe

Fabiana Pincho de Oliveira

Editores

Iago Espindula de Carvalho e Rafael Lima Lobo dos Santos

Equipe Editorial

Anderson da Silva Pereira, Cristiana da Silva Oliveira, Débora da Silva Moreira, Flávia Letícia Vila Nova Costa, Karolayne Carella Dimonte, Larissa Almeida Benjamim, Larissa da Silva Barbante, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Laysdemberg Tavares Rodrigues, Layssa Mayze Santos Pereira, Maria Clara de Lima Barros, Mariana Cavalcante Oliveira, Milena Torres da Silva, Natália Oliveira de Souza e Thalyta Vasconcelos de Siqueira

Comissão de Comunicação

Anderson da Silva Pereira, Karolayne Carella Dimonte, Larissa da Silva Barbante e Mariana Cavalcante Oliveira

Comissão de Layout

Cristiana da Silva Oliveira, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Laysdemberg Tavares Rodrigues e Milena Torres da Silva

Revisores de texto

Débora da Silva Moreira, Larissa Almeida Benjamim, Layssa Mayze Santos Pereira, Maria Clara de Lima Barros e Thalyta Vasconcelos de Siqueira

Capa

João Oliveira da Silva Junior

ISSN

2595-2609

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
Entrevista	
ENTREVISTA COM VERONICA STIGGER: A LITERATURA CONTEMPORÂNEA EM DEBATE: TESTANDO OS LIMITES DA CRIAÇÃO FICCIONAL.....	11
Artigos	
AS COTAS RACIAIS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DEBATE NO BRASIL: UMA INVESTIGAÇÃO SEMÂNTICO-DISCURSIVA À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO - Raul Guilherme Candido da Silva, Jerónimo Pereira e Marília Adrielle Siqueira de Oliveira	20
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS SUBVERSIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE UMA ESCOLA PRIVADA - Danillo Feitosa, Walace Leite e Flávia Colen Meniconi	33
ENSINO-APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA: O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE - Jerónimo Pereira	47
NEOLOGISMO E IDEOLOGIA: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS UTILIZADAS NA CRIAÇÃO DA NOVAFALA PARA CONTROLAR O PENSAMENTO DA SOCIEDADE NA OBRA 1984, DE GEORGE ORWELL - Marlon Cleyton Pereira de Oliveira	63
OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM - Danielle Belarmino de Lima e Fabiana Pincho de Oliveira	74
A REPRESENTAÇÃO DO PÍCARO E A SOBREPOSIÇÃO DA FIGURA DO ANTI-HERÓI NA OBRA <i>LAZARILHO DE TORMES</i> - Mirelle Almeida Oliveira e Ana Margarita Barandela García	90
AS ERVAS DANINHAS DE CAIO FERNANDO ABREU - Luiz Felipe dos Santos	106
AS MANIFESTAÇÕES DE CATARSE NA OBRA HÉCUBA DE EURÍPEDES - Rayana Rezende Gomes Demétrio de Vasconcelos Barros	121
ENTRE <i>FLAMENCA</i> E <i>EL MAL QUERER</i> DE ROSALÍA: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DA PERSONAGEM FEMININA - Iago Espíndula de Carvalho e Kall Lyws Barroso Sales	133
LITERATURA E ANIMALIDADE: O HUMANO E O INUMANO EM <i>GRANDE SERTÃO: VEREDAS</i> , DE GUIMARÃES ROSA - Luciano Mendes Duarte Junior	150

Ensaio

BEYONCÉ *IN FORMATION* COM A DECOLONIALIDADE - Samuel Conselheiro Germano
do Nascimento 160

Textos literários

CONSEQUÊNCIAS DA PERFEIÇÃO - Luiz Felipe Verçosa da Silva..... 170
ESCRITA - Alexandre Sales Macedo Barbosa 171
MARÃ - Leticia Maria de Lemos..... 173
RESSURREIÇÃO - José da Silva Cavalcante Júnior..... 175
TELAS QUE TRANSBORDAM - Renan da Silva Bezerra 176

APRESENTAÇÃO

Caros/as leitores/as:

A *Revista Eletrônica Areia* está na terceira edição cumprindo com seu objetivo maior de incentivar a produção e a circulação de pesquisas na graduação, como também sendo veículo de divulgação de textos literários de autores/as locais.

Nesta terceira edição, a *Areia* traz como novidade um novo design gráfico de sua capa, resultado de um concurso criado pelo PET Letras com a intenção de buscar a participação ativa dos/as graduandos/as na construção da revista. Ademais, o concurso colabora com a divulgação da revista e promove o trabalho dos/as estudantes que gostam de arte gráfica.

Para isso, o PET Letras elaborou e publicou edital que contou com a colaboração dos/as estudantes do PET Arquitetura, na função de avaliadores/as. O vencedor do concurso foi o estudante **João Oliveira da Silva Junior**, do curso Letras Inglês.

João Oliveira escolheu imagens que representam a paisagem da cidade de Maceió e o tempo, presente na obra *O livro de areia*, do escritor Jorge Luis Borges, inspiração para o nome da revista. Dessa forma, os elementos sol, ondas, areia, farol da praia, pôr do sol, aliados às cores, compõem a cena da capa metaforizando o leitor que se envolve nas tramas do texto a partir das muitas referências, dos muitos conhecimentos adquiridos no ato da leitura. Segundo o artista, “A arte (da capa), em si, expressa elementos e eventos naturais que demarcam tempo e sutileza, tal como a leveza das ondas do mar que molda desenhos na areia”.

Após darmos o devido destaque à capa desta edição, seguimos com a apresentação do conteúdo da revista. Na seção *Entrevista*, trazemos a retextualização da entrevista concedida pela premiada escritora Veronica Stigger quando participou como conferencista da XI Semana de Letras: Contemporaneus. Nesse texto, Veronica conta sobre seu processo de criação, os autores de referência, a influência das outras artes em sua escrita e as conexões entre sua formação acadêmica, seu trabalho como crítica de arte e sua escrita ficcional.

Na seção *Artigos*, trazemos dez textos que resultam de pesquisas realizadas em diferentes contextos, como monografia de conclusão de curso, relatório de iniciação científica e de pesquisas de graduandos/as que ingressaram recentemente em programas de pós-graduação.

No texto “Ensino de língua espanhola: práticas subversivas no contexto educacional de uma escola privada”, os graduandos Danilo Feitosa e Wallace Leite, sob orientação da Professora Doutora Flávia Colen Meniconi, relatam uma experiência de ensino de língua espanhola no Ensino Médio, seguindo a abordagem do letramento crítico. Os autores demonstram a possibilidade de trabalhar questões relativas à decolonialidade e à teoria *Queer*, estimulando o pensamento crítico dos estudantes colaboradores.

“Ensino-aprendizagem e aquisição de língua: o livro didático e a prática de aulas de português no ensino básico guineense” é o artigo escrito por Jerónimo Pereira que discute o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação formal em Guiné-Bissau, no qual o português é considerado língua adicional. Para isso, o autor analisa a relação entre modelos de aquisição de segunda língua e o seu processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

No artigo “Os processos referenciais na construção do gênero redação do Enem”, a recém-graduada Danielle Belarmino de Lima apresenta um recorte de sua pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida sob orientação da Professora Doutora Fabiana Pincho de Oliveira. Danielle fez uma pesquisa de intervenção pedagógica nas aulas de redação do Paespe (Programa de Apoio aos Estudantes de Escolas Públicas Estaduais) enfatizando o ensino das estratégias referenciais na construção do texto dissertativo-argumentativo.

Em “As cotas raciais e o acesso ao ensino superior em debate no Brasil: uma investigação semântico-discursiva à luz da análise crítica do discurso”, os discentes Raul Guilherme Cândido da Silva, Jerónimo Pereira e Marília Adrielle Siqueira de Oliveira, recém-ingressantes no curso de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco, analisam os discursos proferidos em debates no canal Youtube sobre a política de cotas raciais para acesso ao ensino superior público, utilizando o arcabouço teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso.

“Neologismo e ideologia: estratégias linguísticas utilizadas na criação da Novafala para controlar o pensamento da sociedade na obra *1984*, de George Orwell” é o título do artigo de Marlon Cleyton Pereira de Oliveira, que mostra o neologismo como uma estratégia de controle ideológico da sociedade utilizada na Novafala, língua criada na obra distópica *1984*.

“As manifestações de catarse na obra *Hécuba* de Eurípedes” é o texto de Rayana Rezende Gomes Demétrio de Vasconcelos Barros, que discute o tema catarse na tragédia grega *Hécuba*, de Eurípedes.

“Literatura e animalidade: o humano e o inumano em *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa”, escrito por Luciano Mendes Duarte Júnior, egresso da Fale/Ufal e mestrando da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mostra a marcante afinidade entre as personagens e o sertão na obra de Guimarães Rosa, destacando a noção de animalidade na construção das personagens.

Em “As ervas daninhas de Caio Fernando Abreu”, Luiz Felipe dos Santos analisa os efeitos literários da representação do espaço urbano na construção narrativa dos contos, “Cremes de Alface” e “Anotações sobre um amor urbano”, que integram o livro *Ovelhas Negras*, de Caio Fernando Abreu.

A literatura espanhola também está presente nesta edição da Areia. No artigo “A representação do pícaro e a sobreposição da figura do anti-herói na obra *Lazarillo de Tormes*”, Mirelle Almeida Oliveira e Professora Doutora Ana Margarita Barandela García analisam a figura do pícaro e a figura do anti-herói na obra espanhola *Lazarillo de Tormes*, romance picaresco de autoria anônima.

No artigo “Entre *Flamenca* e *El Mal Querer* de Rosalía: Tradução Intersemiótica da Personagem Feminina”, Iago Espíndula de Carvalho e Professor Doutor Kall Lyws Barroso Sales analisam a personagem feminina no álbum *El mal querer* (ROSALÍA, 2018) e no romance occitano, do séc. XIII, *Flamenca*, a luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Tradução Intersemiótica e da Teoria dos Polissistemas.

Na seção *Ensaio*, apresentamos como muita satisfação a contribuição de Samuel Conselheiro Germano do Nascimento, discente do grupo PET Psicologia, com o ensaio intitulado de “Beyoncé in formation com a decolonialidade”, no qual analisa algumas canções de Beyoncé, utilizando a metodologia do giro decolonial. Em sua análise, o autor mostra a necessidade de trazer para o debate as experiências e as narrativas negras que ainda não foram estudadas sistematicamente pela academia.

Por fim, na seção *Textos Literários*, temos o conto “Consequências da perfeição”, de Luiz Felipe Verçosa da Silva, o conto “Marã”, de Letícia Maria de Lemos, estudante do curso Letras Inglês, ganhadora da VII edição do *Concurso de Contos Arriete Vilela*; a crônica “Escrita”, de Alexandre Sales Macedo Barbosa, discente da graduação Letras Português; o conto “Telas que transbordam”, de Renan da Silva Bezerra e o poema “Ressureição”, de José da Silva Cavalcante Junior, também vencedor de concurso literário, organizado pelo Centro

Acadêmico de Letras em 2019. Essa seção tornou-se uma vitrine para os/as jovens escritores/as a partir da publicação de textos ganhadores de concursos locais.

Queremos agradecer a todos/as os/as colaboradores/as graduandos/as, recém-graduados/as e professores/as orientadores/as, que enviaram seus textos, bem como professores/as pareceristas e integrantes do PET Letras que atuaram nas diferentes comissões, contribuindo para publicação da revista. Convidamos todos/as para leitura, utilização e divulgação dos textos a fim de promover e fortalecer a produção acadêmica por meio da disseminação do conhecimento científico e da linguagem literária.

Os editores.

Fabiana Pincho de Oliveira

Iago Espindula de Carvalho

Rafael Lima Lobo dos Santos

ENTREVISTA

A LITERATURA CONTEMPORÂNEA EM DEBATE: TESTANDO OS LIMITES DA CRIAÇÃO FICCIONAL

PET Letras UFAL

ENTREVISTA

Veronica Stigger

Na XI edição da Semana de Letras, com o título *Contemporaneus*, realizada em setembro de 2018, a premiada escritora Veronica Stigger proferiu a conferência de abertura do evento e concedeu entrevista ao grupo PET Letras Ufal. O vídeo da entrevista, que contou com a participação de Susana Souto, Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, e de Gabriela Holanda, na época, graduanda do curso Letras-Português, está disponível no site www.petletrasufal.com.

Veronica Stigger nasceu em Porto Alegre em 1973 e iniciou sua carreira no jornalismo. Fez doutorado em Teoria e Crítica da Arte pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado pela Università degli Studi di Roma "La Sapienza", pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Atualmente, é professora universitária, curadora, crítica de arte e figura entre as mais jovens escritoras premiadas. Em seu currículo, constam os livros *O trágico e outras comédias* (2004), *Gran Cabaret Demenzial* (2008), *Os anões* (2010), *Opisanie swiata* (2013), primeiro romance da escritora pelo qual recebeu o prêmio Machado de Assis de melhor romance em 2013 e finalista do Prêmio São Paulo em 2014, *Nenhum nome é verdade* (2016), *Sul* (2016), vencedor do prêmio Jabuti de contos e crônicas e, em setembro de 2019, lançou o livro *Sombrio ermo turvo*, pela editora Todavia. Para o público infantil, escreveu *Dora e o sol* (2010) e *Onde a onça bebe água* (2012), em parceria com Eduardo Viveiros de Castro.

Nesta entrevista, Veronica conta sobre seu processo de criação, os autores de referência, a influência das outras artes em sua escrita, as conexões entre sua formação acadêmica, seu trabalho como crítica de arte e sua escrita ficcional.

Pergunta 1:

Você escreveu muitos contos que apresentam características de poemas, de anúncios publicitários, de peça teatral... Então, como é que você enxerga essa relação entre os gêneros?

Eu gosto de testar os limites dos gêneros literários, de testar os limites da literatura. Isso explica de certa forma não só essa tentativa de variar os gêneros, mas também de variar as formas literárias, textos que assumem diversas formas: anúncio, palestra, peça de teatro, poema. Em alguns livros, há até mesmo um gesto que vai além do literário, como, por exemplo, em *Sul*, o leitor é convidado a abrir uma parte do livro que vem fechada e, em *Os anões*, há a inserção de um facsímile da minha certidão de nascimento. Aí, temos até o gesto de trazer para dentro do livro um texto não escrito e, sim, uma cópia de uma imagem que vem do mundo real. Eu gosto de testar esses limites da literatura e acho que vem daí esse trabalho com essas diferentes formas literárias.

Também não é um trabalho que vem de uma vontade minha. Na verdade, você tem uma ideia para um texto, leva um tempo, porque você tem que pensar quem é que vai falar, que forma que isso vai ter, que forma essa ideia vai tomar. Em alguns casos, claro, já vêm a ideia e o texto mais ou menos prontos, como, por exemplo, o *Poeta Drummond flat service*, de *Os anões*; mas há outras ideias que levam mais tempo, como o conto que, em certa medida, encerra *Gran Cabaret Demenzial*, o *Tristeza e Isidoro*. Eu levei um bom tempo pensando de que forma eu ia contar essa história. Pensei num conto tradicional, num conto propriamente dito, mas isso me incomodava. Como é que eu ia narrar o acidente? Eu ia ter que narrar o acidente, narrar o carro capotando, mas eu não saberia muito bem como dizer isso. Foi então que eu tive a ideia de transformar em peça, porque poderia já começar com esse carro virado. Trabalhando com rubricas, que é aquela parte da peça em que a gente explica o que está acontecendo em cena, já poderia começar com o carro virado para depois entrar na parte que me interessava, que era a dos diálogos: a tentativa de sair do carro e não conseguir. No fim das contas, é sobre isso o início do conto e depois ele assume outro rumo. Ou seja, a forma está associada à ideia porque cada ideia pede uma forma específica. Não tenho preconceito nenhum, misturo tudo nos livros e gosto de experimentar. Para mim, é não ter limites, não forçar os limites.

Pergunta 2:

As suas obras têm uma materialidade que exemplificam a relação entre forma e conteúdo. Os seus livros, para mim, mostram, em termos de páginas, de concretude, como as

palavras são distribuídas, como as cores comunicam. Os estudos sobre sua obra mostram que essa característica vem de sua relação com a arte, não só a literatura, mas todas as outras. Eu gostaria que a senhora falasse um pouco sobre isso. A senhora disse que quando vai fazer a curadoria de uma exposição leva muito a literatura, agora eu queria saber como você leva para literatura as outras artes?

Eu acho que é meio inevitável. Ainda mais se levarmos em conta que começo a publicar os meus livros de ficção concomitantemente às pesquisas para meu doutorado, e as minhas pesquisas significam as minhas pesquisas dentro dessa área da teoria e crítica da arte — e estudando autores como Kurt Schwitters, Marcel Duchamp, Piet Mondrian, Kazemir Malevich, que são autores que acabam me influenciando, principalmente Duchamp. Para mim, era meio inevitável acabar migrando para o universo da literatura certos procedimentos do universo da arte, como essa apropriação descontextualizada, como deslocar falas de seu contexto original etc. Isso já foi feito na literatura, não se trata de algo original, mas era, digamos assim, quase “natural” fazer migrar determinados procedimentos caros à arte moderna e contemporânea (a arte que estudo) para dentro desse universo da literatura. Então, essa promiscuidade entre essas duas áreas, para mim, é meio inevitável. Por isso, quando estou escrevendo literatura, não há como separar da pesquisa em artes. Por isso, acabo introduzindo coisas de um universo no outro. Quando estou preparando alguma exposição, pensando numa curadoria ou, às vezes, escrevendo um artigo, não há como não levar a experiência do outro universo, isto é, do literário.

Pergunta 3:

Um dos seus livros que eu acho extremamente interessante é *Delírio de damasco*. Uma das coisas que eu penso sobre essa obra é que ela remete bastante ao Marcel Duchamp. Lendo sobre o artista, descobri a respeito do chamado *ready-made* e sobre como ele faz as escolhas desses *ready-made*, apresentando uma ideia de indiferença visual. Tendo isso em vista, eu fiquei refletindo: como se daria essa escolha para você trabalhar as narrativas que aparecem em *Delírio de damasco*?

Em *Delírio de damasco* acontece justamente o contrário do Marcel Duchamp. As narrativas não partem de uma indiferença. O Duchamp, quando questionado sobre como deveria escolher um *ready-made*, respondeu, dando uma receita, que um *ready-made* se escolhe a partir da indiferença, como se aquele objeto não pudesse dizer nada para você. Claro que a gente sabe

que isso, de certa forma, é retórico porque não é qualquer objeto que ele escolhe, retira do seu lugar e o desloca. Se nós pensarmos, por exemplo, em *In advance of the broken arm*, que é uma pá, não poderia ser outro objeto para fazer esse jogo/brincadeira com a iminência de um braço quebrado a partir da pá no meio do caminho. Porém, no meu caso, acontece o contrário. Na verdade, essas frases são extraídas do mundo, do contexto da rua justamente por alguma coisa que me chama atenção. Então pode ser uma narrativa que está toda subentendida ali, ou seja, toda uma história que poderia ser contada, que se esconde atrás de uma ou duas frases. Por exemplo, tem um “delírio” que eu gosto muito que diz “Não tem casamento, / mas, se tiver, / o pai dela já disse que não vai”. Repare no drama que existe por trás dessa frase. Primeiro é anunciado “Não tem casamento”, então percebemos um problema ali. Em seguida, vem a continuação “mas, se tiver, / o pai dela já disse que não vai”, ou seja, fica para a imaginação do leitor toda narrativa que pode haver por trás. Esse é um caso, mas há outros em que é interessante a própria forma como a frase é falada, por exemplo, “presta atenção: / ela não é bonita, / ela só parece bonita”. Veja que tem um deslocamento do ela “ser” para o ela “parecer”. Outra que eu também gosto muito é: “Isso é o que ela sente? / Ou o que sente / o coração dela?” em que estaríamos muito próximos da construção da poesia, pois temos uma atenção muito grande à palavra. Em “o que ela sente ou que sente o coração dela”, o que acho lindo nessa frase é justamente o deslocamento, como se pudesse haver um fracionamento dessa pessoa, “ela”, como se tivesse uma alma; esse coração não é só uma metonímia dessa pessoa, é outra coisa, como se ele se deslocasse dela, isto é, aqui a gente tem um trabalho poético que me interessa; poético no sentido de poesia mesmo, da construção da poesia, de um deslocamento da palavra, do deslocamento do sentido da palavra, uma tensão para esse significante que se desloca do seu significado original. Nesse sentido, estaria muito próximo do Duchamp.

Pergunta 4:

Então teria essa diferença das escolhas?

Sim, há essa diferença das escolhas. Algumas são essas, outras é porque a própria frase tem algo de divertido. Tem uma frase que eu gosto muito: “Depois do paraíso, / ele vai / para onde?” Ela foi retirada do contexto original: um ônibus em São Paulo, lembrando que Paraíso é um bairro. Ela vem de uma ação muito corriqueira: a gente se levantar e perguntar para o cobrador: “Depois do Paraíso, ele vai pra onde?”. Mas, quando deslocamos, adquire outro sentido: parece um personagem vendo Dante Alighieri se deslocando pelo Inferno, Purgatório

e Paraíso e outro perguntando “e, depois do Paraíso, ele vai pra onde?”. Lá em São Paulo, há uma casa noturna chamada “Inferno”. Um dia, subindo a Rua Augusta, onde essa casa noturna fica, ouvi um rapaz dizendo para o outro: “olha só a fila pra entrar no inferno”. Nesse caso, elimina-se a menção à casa noturna e tem-se um deslocamento. É muito divertido porque a gente pensa: “como assim uma fila pra entrar no inferno?”.

Pergunta 5:

Existe esse deslocamento que traz o divertido, mas existe também um que traz a ironia. Como você veria isso?

Eu acho que um não está separado do outro. A ironia trabalha muito com o humor, que também é um aspecto fundamental para Duchamp, já que você o trouxe, e ele pra mim é uma grande influência. Para Duchamp, a ironia é um elemento fundamental, e ela sempre vem de certa forma recheada de diversão que pode ser engraçada, mas também diversão no sentido de tornar diverso.

Pergunta 6:

Como você traz para literatura sua experiência como jornalista?

Eu já trabalhei em três veículos de comunicação: rádio, tv e jornal. E essas experiências são sempre interessantes porque, ao contrário da literatura em que a gente pode prestar atenção na irrealdade, no jornalismo, a gente tem que lidar com a realidade o mais fielmente possível. Na reportagem, como o nome bem diz, a gente reporta a realidade. Depois de certo tempo, ficou impossível fazer jornalismo, porque o jornalismo está fazendo ficção, hoje em dia. Mas, na nossa época, a gente fazia jornalismo preso à realidade.

É curioso porque eu me lembro, por exemplo, que, mesmo naquela época, quando eu trabalhava no Jornal Zero Hora, fui designada para fazer a cobertura da primeira Bienal do Mercosul e, em uma das obras, havia um porco vivo fazendo parte da exposição e o porco morreu. Não foi por motivo de maus tratos, porque ele estava super bem tratado, mas por alguma contingência, deu azar. Morreu o porco. Eu fiz a matéria do porco morto e me lembro da minha editora às gargalhadas, dizendo para mim: “isso parece um conto, está um conto pronto”. Eu precisava recuperar esse texto, para ver se ali já não estava nascendo uma ficcionista...

Tem outra história: eu tive uma professora que foi uma grande atriz de radionovela, lá no Rio Grande do Sul. Era um curso de formação de locução na própria rádio. Ela já era uma senhora e contava um caso que era clássico na radionovela, que era ao vivo. Era o último capítulo da novela, o Rio Grande do Sul inteiro ouvindo. O último capítulo se passava no alto de um prédio e acho que tinha um triângulo amoroso e um sujeito ia matar o outro e dizia: "Agora eu te mato". Daí deveria entrar o som do tiro. Só que o sonoplasta apertou o botão errado e entrou uma vaca mugindo. O ator teve presença de espírito e disse: "Não adianta se esconder atrás da vaca!" Imagina as pessoas no rádio ouvindo! O cara no alto prédio, tentando matar o outro, que está escondido atrás de uma vaca... (risos). É genial! São histórias assim que ficam na minha memória e que de certa forma devem ter me influenciado em algum momento.

Pergunta 7:

É muito visível sua brincadeira com o que seria uma espécie de poética do precário. Por exemplo, você pega formas como classificados do jornal e faz homenagem aos seus autores queridos e nós vamos vendo o reportório do Drummond, depois o João Cabral de Melo Neto, a Maria Martins... Eu queria que você falasse um pouco disso. O Cortázar tem uma provocação que eu adoro. Ele fala, no texto "O conto", que no conto você vence o leitor por nocaute e, no romance, por pontos - se for fazer uma analogia com o boxe. E, assim, me parece que você é muito essa escritora de nocautear o leitor. Você acha que é por isso que você prefere o conto? Então queria que você falasse um pouco dessas coisas: do efeito desse "precário", essas formas menores, e desse leitor que você quer desnortear.

Vou começar pela segunda. Eu acho que sim, tem um pouco dessa ideia do nocaute em todos os meus textos, inclusive no *Opsanie swiata*. Talvez por isso, quando pensei em fazer um romance, pensei num romance episódico. Eu, pelo menos, o penso assim. Ou seja, é como se fossem pequenos contos: tal coisa que aconteceu no trem, tal coisa que aconteceu no navio... Claro, os episódios estão encadeados e formam uma história, mas são episódios que têm uma, como posso dizer, uma unidade em si. O *Opsanie swiata* entrou nessa lógica dos contos, nesse sentido.

Quanto ao "precário", vou falar dos anúncios, porque os anúncios vêm de um drama pessoal. Aliás, abrindo um parêntesis (eu falo com muitos parêntesis), acho que você apreendeu muito bem: *Os anões* tem essa linha que fala de mim, talvez até muito mais que *O Sul*. Tanto que ele, *Os anões*, tem três contos que fazem referência explícita a mim, ou melhor, a uma

Veronica: *Imagem verdadeira, 200m²* e *L'après-midi de V. S.* Há essa referência a essa pessoa, a essa Veronica, que pode coincidir ou não com a Veronica da lombada do livro, da capa. Quanto aos anúncios, é uma história divertida: quando nos mudamos para São Paulo, eu e o Eduardo, nós fomos (imagina, bolsistas de doutorado) morar num apartamento muito pequeno. Depois, como parte da bolsa de doutorado, a gente teve um período no exterior e, quando nós fomos para a Itália, fomos morar num apartamento menor ainda! Um apartamento que tinha 10m². Ele é o apartamento descrito em *Cubículo*, que está no *Gran Cabaret Demenzial*, ou seja, ele é muito pequeno. E então a gente tinha esse trauma de lugares muito pequenos. E, quando nós voltamos dessa temporada na Itália, comecei a me especializar no “mercado imobiliário”. Eu olhava todos os anúncios de aluguel etc. e tal, para ver se conseguíamos ir para um lugar maior, mas que fosse possível pagar com a bolsa. Ou seja, isso daí demanda um estudo, mas se consegue. Basta escolher os bairros certos. Acontece que acabei tomando gosto. Sou super curiosa. Acabei me interessando em ler classificados. E os classificados de São Paulo são secos: dois dormitórios, 30m², 40m², dependência de empregada, custa tanto, tratar número tal. Lembro que, quando fomos ao Rio de Janeiro, voltamos de ônibus e nos entregaram um jornal de domingo. Fui, é claro, direto ler os classificados querendo saber quanto é que estavam os apartamentos no Rio, porque, nessas alturas, eu já estava viciada em classificados. E eu descobri que os classificados lá têm uma retórica inacreditável: é “quadríssima” para cá, “indevassável vista verde” para lá, tudo exagerado e maravilhoso. Eu pensei: “preciso fazer alguma coisa com isso”. Mas também achava que não seria simplesmente tirar dali e levar para outro lugar. Acabei escolhendo esses dois do Flamengo e decidi fazer também um jogo, um jogo que os prédios fazem ao atribuírem nomes de artistas, como Mondrian, Cézanne, Van Gogh etc. Chamei para o jogo essas figuras que gosto muito, que é João Cabral e Maria Martins, os dois que moravam no Flamengo. Uma coisa que eu não sabia quando fiz esses textos é que um dos filhos de João Cabral é corretor de imóveis. Uma coincidência, não é? Eu não fazia ideia. Nesse caso específico, o precário vem desse interesse. Na verdade, de uma atenção ao mundo. As influências não vêm só da literatura, mas podem vir de qualquer lugar. É preciso estar atento ao mundo.

Pergunta 8:

Você brinca com os limites do território da literatura. No conto *200 m²* Verônica, personagem, se mata e Eduardo, também transformado em personagem, combina esse

“suicídio combinado”. Queria que você falasse um pouco dessa experiência de se ver como personagem, com o seu próprio nome e, enfim, desse lugar da autoficção.

É divertido trabalhar isso e nesse livro. Agora, no livro *Sombrio ermo turvo*, vai sair um texto que se chama *O livro*. Este texto leva isso ao limite, porque ele começou com uma performance: me convidaram para falar sobre um livro que não existe numa mesa com vários escritores. Logo eu pensei nos meus autores preferidos: Clarice, Borges, Bolaño etc. Mas pensei: “Ah, eu não vou conseguir inventar um livro bom da Clarice!” Foi aí que decidi inventar um livro meu mesmo. Assim, a palestra acabou se transformando numa performance: eu, Veronica, apresentando um livro inédito da Veronica, que estava já há algum tempo desaparecida. Acho que levo ao limite esse jogo de quem é, no final das contas, essa Veronica, essa Veronica que fala, essa Veronica que virou personagem, que trata justamente de tudo isso, das autoficções. Acho que é o texto mais divertido do livro, no meio de toda aquela coisa sombria. Penso que ele justamente resume a relação com essa autoficção e com essa transformação dessa personagem. Na verdade, é uma transformação daquele nome Veronica Stigger, que está na capa do livro, numa personagem. Eu brinco sempre que, por conta de 200 m² eu nunca vou poder me matar. Uma opção que eu não tenho mais na vida é o suicídio, porque, se eu me matar, as pessoas vão dizer: “viu, ela já vinha anunciando isso na literatura”. Aí, eu quebraria com esse jogo que é tão caro para mim: “afinal, o que é verdade?” “quem é essa Verônica?”. Ou seja, acabou o suicídio para mim, eu vou ter que fugir quando houver alguma coisa muito ruim.

ARTIGOS

AS COTAS RACIAIS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DEBATE NO BRASIL: UMA INVESTIGAÇÃO SEMÂNTICO-DISCURSIVA À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Raul Guilherme Candido da Silva¹
Jerónimo Pereira²
Marília Adrielle Siqueira de Oliveira³

Resumo: *O debate acerca das cotas raciais para o ingresso no ensino superior público no Brasil é uma questão de constante polêmica: de um lado, tem-se aqueles que defendem a política de inclusão e argumentam que ela tende a servir para a luta contra a desigualdade social entre negros e brancos; do outro, há aqueles que afirmam que o sistema de cotas é um privilégio dado às pessoas negras e auxiliam ainda mais a segregação das raças. Levando em consideração as afirmações dos dois grupos, mas dando maior ênfase ao que diz o segundo, objetivamos, neste artigo, por uma abordagem semântico-discursiva à luz da Análise Crítica do Discurso – devorante ACD –, analisar como os discursos ideologicamente opressivos operam contra a política do sistema de cotas raciais para o ensino superior público brasileiro. Tal análise será feita em cima das materialidades discursivas encontradas no vídeo Cotas Raciais, do canal do Youtube TVE – Debates. Para tanto, contemplamo-nos de estudos de van Dijk (2008; 2010; 2015) para versarmos sobre questões de discurso, poder e ideologia; de estudos que nos deem uma vertente em direção às questões específicas de discursos sobre as cotas raciais (PEREIRA, 2008) e como elas vêm sendo investigadas por diferentes princípios disciplinares (ARBACHE, 2006; DAFLON, FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013; etc.). Mediante a análise feita, constatamos que os discursos contrários à ação afirmativa de cotas carregam marcas de poder e dominação ideológica que normalizam o fato de os negros serem socialmente desvalorizados e desprivilegiados em relação aos brancos.*

Palavras-chave: *Ação afirmativa de cotas. Desigualdade racial. Ensino público superior.*

Abstract: *The discussion on racial quotas for the entrant to public higher education in Brazil is a matter of constant controversy: on one side, there are those who defend the inclusion policy and argue that it tends to help with the struggle against social inequality between black and white people; on the other side, there are those who affirm that the quota system is a privilege given to black people and that it promotes even more the segregation of races. Taking into account the claims from both groups, but giving more emphasis on the claims of the second group, we aim, on this paper, through a semantic-discursive approach in the light of the Critical Discourse Analysis – from now on CDA –, to make inquiries about the oppressive and opposing discourses about the racial quota system for the Brazilian public higher education. Such analysis will be conducted based on the discursive materiality found on the video Cotas Racias, on the Youtube channel TVE – Debates. For this purpose, we draw on the studies by van Dijk (2008; 2010; 2015) in order to discuss on discourse, power and ideology issues; on studies which lead us toward specific issues about discourses on social quotas (PEREIRA, 2008) and how they have been investigated in different areas of knowledge (ARBACHE, 2006; DAFLON, FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013; etc). Through the analysis, we observed that the opposing discourses to the quota affirmative actions carry ideological domination and power marks which normalize the fact that black people are socially depreciated and unprivileged when compared to white people.*

¹ Mestrando em Letras pela UFPE – Bolsista Capes; Graduado em Letras-Português pela Ufal.

² Mestrando em Letras pela UFPE – Bolsista CNPq; Graduado em Letras-Português pela Unilab.

³ Mestranda em Letras pela UFPE – Bolsista Capes; Graduada em Letras-Português-Inglês pela UFRPE.

Keywords: *Quota affirmative action. Racial inequality. Public higher education.*

Introdução

Embora a implantação das cotas raciais para entrada no ensino superior público no Brasil tenha ganhado evidência em 2000, com a iniciativa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), as discussões em torno dessa questão se prolongam até os dias atuais. Para alguns, o sistema de cotas é injusto por “dar vantagens” ao grupo ao qual ele é destinado; para outros, ele é necessário, porque pode ser visto como um mecanismo que tenta combater a desigualdade social e racial do país.

Pela iniciativa da Uerj, desde 2000, as universidades públicas do Brasil vêm inserindo, em seus editais, coordenadas que indiquem que certo número de vagas deve ser preenchido por candidatos autodeclarados como pretos ou pardos ou, comprovadamente, de baixa renda. O objetivo da inserção dessa política afirmativa ao contexto educacional, segundo as políticas de assistência social, é o de minimizar as injustiças sociais às quais os negros foram submetidos no período escravagista do Brasil, o que resultou (e resulta até os dias de hoje) em consequências que levaram as pessoas negras a serem socialmente desfavorecidas.

Dessa forma, através de um processo histórico de desigualdade racial no Brasil, que em muitas instâncias foi legitimado pelo próprio Estado, o presente artigo busca analisar como os discursos ideologicamente opressivos operam a favor da manutenção das estruturas sociais de poder e como eles legitimam o abuso exercido pela elite simbólica sobre algumas minorias. No caso desta investigação, a de pessoas negras.

Para tanto, nortearemos a análise desta investigação por um viés semântico-discursivo (VAN DIJK, 2008) e levaremos em conta como tais discursos são pautados sob determinadas perspectivas ideológicas e de abuso e de dominação de poder (VAN DIJK, 2010; 2015). Além disso, veremos como esses processos de abuso de poder normatizam algumas situações a ponto de torná-las legítimas e socialmente aceitas (FALCONE, 2011).

Ademais, consideraremos – seguindo o próprio juízo de interdisciplinaridade proposto pela ACD – o que dizem algumas pesquisas de estudiosos de áreas como as Ciências Sociais (DAFLON, FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013; MUNANGA, 2001), a Comunicação (PEREIRA, 2008), a Educação (ARBACHE, 2006), a Linguística (CAETANO, 2007) e a Psicologia (NAIFF, NAIFF, SOUZA, 2009). Recorreremos a esse aparato interdisciplinar porque

essas pesquisas trazem dados – relacionados às cotas raciais – que nos mostram o abuso de poder ao qual a população negra é submetida.

Por conseguinte, para uma melhor organização desta pesquisa, vamos guiá-la da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentaremos a seção onde abordaremos o que pesquisadores de distintas áreas científicas vêm falando sobre a política social de cotas. Em seguida, faremos apresentação do nosso referencial teórico ao qual nos filiamos; ademais, analisaremos nossos dados; e, por fim, concluiremos nosso estudo.

1. Um panorama interdisciplinar das discussões sobre as cotas raciais no Brasil

Antes de apresentarmos os pressupostos teóricos da ACD para a fundamentação deste artigo, consideramos importante apresentar alguns estudos que trazem, de diferentes perspectivas disciplinares, discussões acerca das cotas raciais no contexto da educação superior pública no Brasil. Fazemos isso por acreditarmos que, para além do âmbito linguístico ao qual nossa pesquisa se insere, o que a interdisciplinaridade de estudos tem a nos dizer corrobora com algumas passagens discursivas encontradas em nosso *corpus*.

Em um panorama do percurso e implantação de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) apontam que a chegada de tais políticas trouxe consigo mecanismos de assistências sociais que visaram também pessoas inseridas em um contexto de baixa renda ou em um contexto que, historicamente, pode ser considerado como desfavorecido, como são os casos das pessoas pobres e dos indígenas. Ou seja, não só pessoas negras foram visadas por tais políticas assistenciais.

Em contrapartida, por uma perspectiva de representação social e psicológica, os resultados da pesquisa de Naiff, Naiff e Souza (2009) apontam que considerável número de universitários – inclusive, negros – tendem a achar que as cotas nada mais são do que um sistema favorável para reforço do racismo e das desigualdades. Segundo os autores, a maioria deles se apoia no discurso de que elas são um mecanismo de segregação racial.

Entretanto, os estudiosos acreditam que tal indicação seja resultado de uma ideologização que considera que as cotas rebaixariam ainda mais a figura do negro na sociedade. Isso porque o estudo deles indica também que os universitários acreditam que a política de ação afirmativa de cotas é um sistema que facilita a entrada dos negros no ensino superior, uma vez que, segundo os entrevistados, esse sistema disseminaria a ideia de que os negros não teriam capacidade.

Munanga (2001), mesmo não tendo feito nenhum estudo de teor comparativo antes e depois da política de implantação de cotas, considera que não há um porquê plausível para se argumentar que as cotas serviriam como um mecanismo de segregação social e racial, visto que pessoas negras não seriam favorecidas pelo sistema em relação às pessoas brancas, pois as provas de vestibulares são comuns a todos. Os negros apenas competiriam com outros negros, mas com as mesmas provas dos demais candidatos, não com provas mais fáceis, por exemplo.

Por toda essa polêmica de discursos contrários e favoráveis à ação de política afirmativa, Pereira (2008) faz um recorte de algumas matérias jornalísticas que abordam a temática das cotas em jornais online. O autor, então, chega à conclusão que os jornais, em sua maioria, tendem a se posicionar contra as cotas, argumentado, também, que elas são um princípio racista, discriminatório e que ferem a premissa da igualdade social.

Todavia, o trabalho do estudioso ressalta que as matérias ou artigos que falam sobre o tema não usam os argumentos que as pessoas negras se mantêm, no ensino superior, com excelente desempenho acadêmico. Mesmo havendo comprovações numéricas de pesquisas que apontem para isso, para o autor, os jornais ignoram esse fato.

Pensando, portanto, em todos os discursos contrários à política afirmativa, que são resguardados por argumentos que a considerem um elemento que corrobora para o racismo, recorreremos à pesquisa de Caetano (2007) que, com base nos estudos da ACD, compreende que a palavra Racismo, por uma questão diacrônica de seu significado, tende a ser, socialmente, associada a coisas ruins. De tal modo, as cotas “raciais” estariam, conseqüentemente, marcadas, ideológica e semanticamente, por essa negatividade.

Por fim, recorreremos à Arbache (2006) que, com uma pesquisa feita na própria Uerj – primeira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas –, defende que, de forma ética e consciente, a sociedade necessita entender que as cotas não são esmolas, privilégios ou mais um meio de segregação social ou racial. Para a autora, o sistema é uma forma de coibir a desigualdade a qual os negros foram submetidos no Brasil e de incluí-los, de forma crítica, aos espaços da sociedade em que eles, até o momento, não eram autorizados a chegar.

2. Ideologia, discurso e poder conforme os estudos da ACD

Para investigar a reprodução discursiva do abuso do poder subjacente aos discursos contrários às cotas raciais nas universidades públicas, bem como as suas premissas legitimadoras exercidas pela elite simbólica, optamos pela teoria dos Estudos Críticos do

Discurso desenvolvida pelos/nos estudos de van Dijk (2008; 2010; 2015). Sendo assim, levaremos em conta o que o autor tece acerca da ideologia e do poder e das relações semântico-discursivas que eles mantêm na/pela linguagem.

Acreditamos que o que é proposto pelo autor tende a corroborar, de uma maneira que melhor corresponde ao nosso objetivo, para a análise de nosso *corpus*. cremos nisso, pois sua abordagem traz observações pertinentes sobre como o discurso é guiado na reprodução e manutenção da dominação de poder e mostra como essa dominação é exercida e legitimada por discursos pertencentes a uma formação ideológica que incita a conservação das estruturas sociais vigentes.

A teoria da ACD defendida pelo van Dijk busca desvendar a relação entre discurso e sociedade por uma interface de modelos mentais e de cognição social. Para isso, o autor destaca, evidentemente, as propriedades cruciais das estruturas sociais, tais como poder e acesso, controle e manipulação, abuso e legitimação etc.

Conforme van Dijk (2015), o poder social, sendo uma propriedade das relações intergrupais manifestada no controle das ações de uns sobre outros, é acessado por meio de recursos socialmente valorizados, como a força, a riqueza, a renda, o status ou o conhecimento. Entretanto, mesmo sendo uma das propriedades mais cruciais da estrutura social, o poder e o acesso não representam o fulcro dos estudos desenvolvidos pelo teórico, mas, sim, como eles são usados para reprodução e legitimação da dominação através da língua/linguagem.

A dominação, de acordo com o autor, é um desvio dos modelos ou normas de (inter)ação aceitos para favorecer aqueles que detêm o poder social, perpetuando, dessa forma, a manutenção das várias formas da desigualdade da sociedade. Para ele, essa dominação é reproduzida mediante a imposição do acesso aos recursos socialmente valorizados, que são negados a determinadas classes que se encontram dominadas.

Acerca dessa concepção de dominação, pode-se assegurar que qualquer cenário social – sobretudo, nas sociedades em que alguns grupos são privilegiados e outros oprimidos –, é passível de ser manipulado para contribuir com a formação de determinadas situações onde a dominação seja naturalizada. Essa manipulação, que opera em função da manutenção dos padrões desiguais da sociedade, ocorre por meio dos textos nos quais os discursos da elite são materializados. Sendo assim, como lembra van Dijk (2010; 2015), a dominação envolve também um acesso especial a várias formas de discurso.

Na análise das imbricações entre discurso, sociedade e cognição, como uma forma peculiar de investigar as relações de poder nas estruturas sociais, a teoria da ACD do estudioso destaca o seguinte: a produção do discurso ou sua interpretação é mediada pelo conhecimento ou crenças socialmente partilhadas, e o discurso e as estruturas sociais só podem afetar-se reciprocamente por intermédio da cognição social.

Tais ideias demonstram que quem detém poder social é capaz de controlar diferentes formas de acesso ao discurso e, conseqüentemente, controlar as estruturas sociais, o acesso ao conhecimento, o acesso aos recursos socialmente valorizados, assim como o processo da formação dos modelos mentais coletivos e individuais. Esse controle, no entanto, não é absoluto, pois, como bem enfatiza van Dijk (2015), o poder raramente é absoluto, ele é limitado a determinadas situações ou domínios. E é por isso que, mesmo tendo controle sobre as ações de grupos desprivilegiados, ainda é possível, dentre os indivíduos pertencentes a esses grupos, ou dos seus atores sociais, encontrar formas de se opor a estruturas socialmente legitimadas pela elite, através da dominação.

A fim de evidenciar o enredo opressivo e legitimador da dominação que sustenta a ideia de não aceitação das cotas raciais nas universidades públicas, propomos uma reflexão que busca compreender como a carga semântica de alguns discursos constrói e reproduz as estruturas sociais, e como elas, por sua vez, influenciam a produção do discurso e formação de repressão a alguns grupos desprivilegiados. Para afunilar os interesses de análise linguística – o que, nesta pesquisa, nos interessa –, levamos em conta o que diz o autor acerca da língua/linguagem:

Se você é de Esquerda ou de Direita, a gramática da língua é a mesma para todos. Em outras palavras, o abuso de poder só pode se manifestar na língua onde existe a possibilidade de variação ou escolha, tal como chamar uma mesma pessoa de “terrorista” ou de “lutador pela liberdade”, dependendo da posição ideológica do falante. (VAN DIJK, 2010, p. 13, grifo do autor)

Por esse viés, compreendemos que a carga semântico-discursiva da língua/linguagem é impossibilitada de ser colocada e de se colocar em posição de neutralidade, ainda mais nos contextos de discussões que optamos por analisar. De tal modo, entendemos que todo e qualquer discurso apresenta posições ideológicas. Nesse sentido, como van Dijk (2008), acreditamos que os traços de ideologia e poder estão/são semanticamente marcados nos discursos opressores.

Como mencionamos há pouco, o poder ao qual o autor se refere tem a ver com a posse de recursos socialmente valorizados. A classe que o detém, não necessariamente, é, numericamente, maior do que a que domina. Sendo assim, a compreensão de poder adotada por

van Dijk (2010; 2015) na ACD diz respeito ao domínio simbólico em que, por exemplo, um grupo (A) exerce sobre outro grupo (B). Pelas palavras do autor:

O poder de A precisa de uma base, ou seja, de recursos socialmente disponíveis [...]. Esses recursos consistem geralmente em atributos ou bens socialmente valorizados, mas desigualmente distribuídos, tais como riqueza, posição, posto, status, autoridade, conhecimento, habilidade, privilégios ou mero pertencimento a um grupo dominante ou majoritário. O poder é uma forma de controle social se sua base for constituída de recursos socialmente relevantes. Em geral, o poder é intencional ou involuntariamente exercido por A a fim de manter ou ampliar sua base de poder ou para evitar que B a tome. Em outras palavras, o exercício de poder por A atende geralmente aos interesses de A (VAN DIJK, 2010, p. 42).

Nesse sentido, podemos associar o que o autor fala ao que aqui nos interessa: os discursos opressores acerca do sistema de cotas nas universidades públicas do Brasil. Se considerarmos que, antes da implantação do sistema, nunca houve uma margem que apontasse um número superior ou equiparado de negros em relação a brancos no que concerne à ocupação das vagas nas universidades, podemos apontar que o acesso a essas vagas era destinado e dominado pelas pessoas brancas. Todavia, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54% da população do Brasil é negra⁴.

De tal modo – e justamente por isso –, há a necessidade de refletir sobre o porquê de o poder que vinha sendo legitimado, até antes da implantação do sistema de cotas, resultar nessa contrariedade numérica e social. Para podermos pensar melhor sobre a questão, recorreremos ao que Falcone (2011) diz acerca do processo de legitimação e categorização social. Para a autora, nos processos das práticas discursivas, “a categorização de grupos/atores sociais como (des)legitimados é de extrema importância [...], pois dela resulta várias outras ações, tais quais discriminação, preconceito, estereotipização e naturalização de poderes” (FALCONE, 2011, p. 19).

Sendo assim, associando o que a autora tece ao nosso contexto de análise, compreendemos que a engrenagem que corroborava ao sistema de desigualdade poderia, talvez, estar atrelada a alguns discursos socialmente legitimados, categorizados e naturalizados. Nesse sentido, a naturalização se daria pelo fato de mesmo a população negra sendo maioria no país, haver normalidade de sua não entrada no espaço da educação pública superior.

⁴Informações obtidas através do site UOL. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>>. Acesso em: junho de 2019.

No contexto de nossa pesquisa, é válido mencionar que tais discursos não nascem, ganham força ou morrem com a implantação do sistema de cotas; eles são, talvez, e advêm como um dos reflexos do racismo enraizado no Brasil. Então, já encaminhando as nossas discussões à seção de análise de dados, veremos como esse racismo enraizado ganha proeminência (ou tem sua existência negada) com a chegada do sistema de cotas.

3. As cotas raciais em debate

O material que analisaremos a seguir diz respeito às falas que foram proferidas durante um debate acerca da ação afirmativa da política de cotas no vídeo Cotas Raciais, do canal do Youtube TVE Bahia – Debates⁵. Na ocasião, quatro pessoas foram convidadas para a conversa: de um lado, Lívia Vaz, Promotora de Justiça, e Marcilene Garcia, Doutora em Sociologia – ambas favoráveis à ação afirmativa de cotas; do outro, Osvaldo Bastos, Professor de Direito e Cientista Social, e Priscila Chamas, Jornalista e Coordenadora do Movimento Livres da Bahia – contrários às cotas.

Para melhor atendermos o objetivo que propomos, selecionamos algumas falas de alguns dos nomes citados acima para a análise deste artigo⁶. Dessa forma, todas as falas são respondidas à seguinte pergunta, que fora proferida pelo apresentador do programa, o repórter Jhonatã Gabriel, no início do debate: *As políticas de cotas, ao invés de reparação, elas não podem, de repente, ampliar ou fortalecer a discriminação?*

Respostas:

- 1) Lívia Vaz: 1:22: De forma alguma. Quando nós falamos em medidas de reparação em políticas de ação afirmativa racial, não é mera retórica. **Nós estamos falando de um Estado que promoveu a desigualdade racial** por meio, inclusive, da sua legislação. Então, o Brasil é o país ... o último país das américas a abolir o sistema escravocrata e, além disso, **ele se utilizou do seu próprio aparato legislativo para a exclusão dos negros**, não apenas no mercado do trabalho, mas **no sistema educacional**. Então, nós temos a primeira constituição brasileira de 1824. Logo após um ato complementar, **essa constituição proibia negros de frequentarem as escolas**. Então, quando nós falamos em reparação, é, realmente, **o Estado que promoveu a desigualdade racial que tem a obrigação de desconstruir essa realidade**. 2:05

⁵ O vídeo pode ser encontrado, na íntegra, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=ACc3L8W6yh>.

⁶ Para análise de nossos dados, optamos por transcrever as falas e apontar em qual momento do vídeo (minutos e segundos) elas foram proferidas. Todas as falas escolhidas são as respostas da pergunta feita pelo entrevistador do programa. Além disso, informamos que destacamos em negrito os momentos em que, nos discursos, as questões raciais vêm à tona.

Os discursos favoráveis às cotas, como podemos observar no texto proferido por Lívia, remetem-nos à visão histórica do fato, que concebe ao Estado, enquanto instituição, a responsabilidade pelas desigualdades raciais no país, visto que, no passado, foi o próprio Estado quem legitimou a exclusão e rebaixamento de alguns grupos. Nesse caso, atingindo as pessoas negras.

Os argumentos que justificam a resposta da Lívia fixam seu discurso numa formação discursiva antirracista, representando uma forma de se opor à ideologia dominante. Essa oposição corrobora com os escritos de van Dijk (2015) no que concerne ao domínio do poder, pois, de acordo com ele, o poder exercido pela elite simbólica não é totalitário, sendo possível encontrar sempre espaços para se opor à legitimação da dominação ou do abuso.

Existem vários recursos da memória social que podem ser acionadas para se posicionar a favor das políticas afirmativas direcionadas às pessoas negras. No entanto, o reconhecimento das desigualdades raciais, do abuso do poder e sua legitimação, derivada dessa desigualdade ou condição racial e do reconhecimento do estado como principal promotor dessa dominação, tem sido um dos recursos usados pelos atores sociais como forma de combate aos discursos dominantes.

A título de exemplo, no enunciado proferido por Lívia, “o Estado que promoveu a desigualdade racial que tem a obrigação de desconstruir essa realidade”, evidencia-se que o Estado foi injusto com as pessoas negras no passado e tem por obrigação reparar as consequências advindas da sua injustiça social. Por isso, fala-se tanto, em discursos antirracistas, da dívida que o Estado brasileiro tem com as pessoas negras etc.

O não reconhecimento das diferenças entre grupos sociais, onde alguns são privilegiados e outros oprimidos, é uma das formas, nesse caso, de praticar o racismo e perpetuar a dominação. Como veremos nas análises dos próximos enunciados, os discursos que se fixam numa formação discursiva ideologicamente opressora tendem a negar toda a questão da desigualdade social e racial.

- 2) Osvaldo Bastos: 4:08: Nós temos uma sociedade desigual. Eu também entendo que **não é por uma questão de ordem racial que nós vamos reestabelecer isso**. Até porque **seria uma injustiça com pobres de cabelo loiro e olho azul**. 4:21.

Na resposta do professor Osvaldo Bastos, damos destaque, como se pode ver, a dois trechos. No primeiro, ele considera que a problemática da desigualdade social no Brasil não tem a ver com uma questão de raça. No segundo, ele argumenta que, se fosse, justamente, por uma questão de raça, as cotas seriam injustas com “pobres de cabelo loiro e olho azul”.

Além de fugir do tópico central da pergunta do entrevistador (possível aumento da discriminação), o autor da resposta desconsidera que a desigualdade social do Brasil é advinda de um processo de desigualdade racial, onde os negros foram colocados em posições inferiores em relação aos brancos. Tal constatação nos faz considerar esse discurso como refutável, uma vez que a política de cotas surge, majoritariamente, como um mecanismo que busca diminuir as desigualdades do Brasil.

Outrossim, em relação ao segundo trecho, evidenciamos a questão de que, com a implantação da política de cotas raciais, houve, também, a implantação de cotas sociais ligadas a questões financeiras que beneficiam as pessoas pobres, inclusive, pessoas brancas de olhos azuis (DAFLON, FERES JÚNIOR e CAMPOS, 2013). Por esse viés, vemos, mais uma vez, que o discurso do Cientista Social, de contrariedade às cotas, não se embasa em argumentos plausíveis e/ou sustentáveis.

Do ponto de vista semântico-discursivo, percebemos que a fala do entrevistado traz uma carga ideológica que afeta/dá significado ao seu discurso (VAN DIJK, 2008). No entanto, o que ele profere carrega algumas marcas de contradição. Vejamos: ele compreende que há desigualdade no Brasil, mas que essa desigualdade não advém de uma questão de ordem racial; se caso viesse, a política de cotas seria injusta com os pobres brancos.

Sendo assim, mesmo que admita e que traga ao seu discurso a questão da desigualdade no Brasil, o professor nega que a questão de raça deva ser levada em conta para sanar o problema. Como alguns outros discursos que, comumente, são utilizados contra as cotas, o discurso dele apenas beneficia a engrenagem de opressão vigente no sistema social brasileiro e nega todo o viés histórico do país que diz respeito à posição em que as pessoas negras foram colocadas.

- 3) Priscila Chamas: 22:43: **Vocês vêm com solução de preguiçoso.** Para mim, essa solução é de preguiçoso: **está faltando negro na universidade, bota cota;** está faltando mulher na política, bota cota; está faltando deficiente no mercado de trabalho, bota cota. **Então, assim, eu acho que cota é um erro. É solução para quem não quer pensar no problema.** 23:00.

Assim como o discurso anteriormente analisado, o discurso de Priscila Chamas se posiciona contra a política de cotas. Como vemos na parte destacada, a Jornalista considera as cotas como uma “solução de preguiçoso”. Seu discurso, por esse mesmo viés, continua: “está faltando negro na universidade, bota cota”; “[...] eu acho que cota é um erro. É solução para quem não quer pensar no problema”.

Como no discurso anteriormente analisado, no discurso da jornalista, alguns pontos de contradição também podem ser encontrados: se ela considera que cota é uma “solução”, há de se admitir que só se soluciona o que é um problema. Entretanto, mesmo conseguindo, claramente, em seu discurso, demonstrar quem pertence a grupos minoritários (negros, mulheres, pessoas com deficiência), ela considera que a inserção dessas pessoas em determinados ambientes sociais, através das cotas, descarta a ida à raiz de uma problemática.

Sendo assim, compreendemos que, de acordo com as proposições semântico-discursivas elencadas à tessitura de seu discurso (VAN DIJK, 2008), toda situação histórica pela qual os negros passaram ao longo do tempo (além das questões do machismo em relação às mulheres na política e do preconceito contra as pessoas com deficiência) não são suficientes e plausíveis, já que seu discurso propõe que grupos de pessoas sociais e historicamente desfavorecidos não possam ter chances de equiparação na sociedade pelas políticas de cotas.

4. Conclusões

A dimensão ideológica dos discursos contrários às políticas das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras evidencia o quanto certos discursos, marcados por um teor ideologicamente opressivo, operam em prol do silenciamento de qualquer ideologia que busque revolução, evolução e liberdade dos grupos oprimidos. Esse silenciamento, entretanto, não diz respeito apenas aos discursos, mas, também, condiciona a formação da memória social e influencia a cognição social.

O viés repressivo evidente nos discursos contrários às cotas raciais pode ser visto como forma de legitimar a dominação exercida pela elite simbólica sobre grupos sociais minoritários. No caso do que encontramos em nosso trabalho, os argumentos usados nos discursos legitimadores são sustentados pela ideia de que a política de cotas não é um mecanismo que sirva para sanar a desigualdade social e racial do Brasil, sendo considerada também como forma “de preguiçoso” de solucionar esses problemas.

Todavia, tais argumentos, de uma forma genérica, engendram-se na ideia de que somos todos iguais e merecemos o mesmo tipo de tratamento nos processos seletivos para ingressar nas universidades e negam toda a omissão do Estado e da sociedade para com as pessoas negras na história do Brasil. Conforme a nossa pesquisa, compreendemos que esses argumentos não passam de uma forma de legitimar a dominação racial, pois, se somos todos iguais, e temos as mesmas oportunidades, por que só um determinado grupo social tende a ocupar os espaços privilegiados da sociedade?

Concluimos, assim, que, apesar de as cotas raciais nas universidades representarem um ganho para a população negra no Brasil, a predominância dos discursos contrários a elas reforça o poder da dominação ideológica e social da normalidade de uma não ocupação de negros em ambientes e cargos socialmente almejados pela elite, como as próprias universidades públicas. Esses discursos, por sua vez, trazem à tona marcas de significações semânticas que negam a história e a realidade das pessoas negras no país.

Referências

ARBACHE, Ana P. R. B. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAETANO, Paulo H. **A palavra-chave racismo e suas relações lexicais: uma análise crítica dos discursos sobre relações raciais brasileiras em corpus de jornal impresso.** 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DAFLON, Verônica T.; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz A. Ações Afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, n. 148, São Paulo, 2013. p. 302-327.

FALCONE, Karina. A legitimação e processo de categorização social. **Veredas**, vol. 1, Juiz de Fora, 2011, p. 16-31.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura – Revista de Ciências Sociais**, v. 4, n. 2, Goiás, 2001, p. 31-34.

NAIFF, Denis G. M.; NAIFF, Luciene A. M.; SOUZA, Marcos A. de. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 9, n. 1, Rio de Janeiro, 2009, p. 219-232.

PEREIRA, Ilídio M. O discurso sobre a política de cotas raciais no jornalismo online. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, vol. 10, n. 3, São Leopoldo, 2008, p. 173-183.

VAN DIJK, Teun A. Discurso e cognição na sociedade. **Ficheiro de Provas – Revista Portuguesa de Humanidades**, vol. 19, n. 1, Porto, 2015, p. 19-52.

_____. **Discurso e poder**. / Teun A. van Dijk; Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Semántica del discurso e ideología. **Discurso & Sociedad**, vol. 2(1), Barcelona, 2008, p. 201-261.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS SUBVERSIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE UMA ESCOLA PRIVADA

Danillo Feitosa¹
Wallace Leite²
Flávia Colen Meniconi³

Resumo: Esta pesquisa apresenta um relato de experiência acerca do trabalho desenvolvido em uma escola pública de Maceió, baseado em práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua espanhola. A partir de uma sequência didática de leitura e discussão sobre o tema da decolonialidade (MIGNOLO, 2007; MOTA NETO, 2018) e Teoria Queer (MISKOLCI, 2012), oportunizamos a prática do debate e do desenvolvimento da consciência crítica em uma turma de alunos do segundo ano do Ensino Médio. Participaram desta investigação 8 alunos de ambos os sexos, com idades entre 14 e 16 anos. Após interpretação de dados, percebemos que questões pertinentes à decolonialidade e à Teoria Queer podem ser trabalhadas em qualquer ambiente de ensino de línguas, desde que o professor esteja apto a utilizar práticas pedagógicas voltadas às questões sociais e às diferentes identidades a partir das indagações e inquietações advindas dos seus próprios alunos.

Palavras-chave: Relato de experiência. Decolonialidade. Teoria Queer. Língua adicional

Resumen: Esta investigación presenta un informe de experiencia sobre el trabajo desarrollado en una escuela pública en Maceió, basado en prácticas críticas de alfabetización en la enseñanza y el aprendizaje del idioma español. A partir de una secuencia didáctica de lectura y discusión sobre el tema de la descolonialidad (MIGNOLO, 2007; MOTA NETO, 2018) y la teoría Queer (MISKOLCI, 2012), brindamos la oportunidad de practicar el debate y el desarrollo de la conciencia crítica en una clase de estudiantes del segundo año de secundaria. Ocho estudiantes de ambos sexos, de 14 a 16 años participaron en esta investigación. Después de la interpretación de los datos, nos damos cuenta de que los problemas relacionados con la descolonialidad y la Teoría Queer pueden abordarse en cualquier entorno de enseñanza de idiomas, siempre que el maestro pueda utilizar prácticas pedagógicas centradas en problemas sociales y diferentes identidades basadas en preguntas y preocupaciones de sus propios alumnos.

Palabras clave: Informe de experiencia. Decolonialidad. Teoría Queer. Lengua adicional

1. Introdução

Aprender um novo idioma, além de facilitar a inserção no mercado de trabalho e a participação no mundo globalizado, possibilita o conhecimento de novas culturas e o aprofundamento da percepção de nós mesmos, a partir da comparação com o outro que, por sua vez, apresenta costumes, crenças, tradições, formas de expressões e de comportamentos diferentes dos nossos. Assim, concordamos com o argumento de que a aprendizagem de uma

¹ Aluno do curso Letras/Espanhol da Faculdade de Letras de Alagoas.

² Graduado em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Alagoas.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora adjunta do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

LE “o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998, p. 19). Por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes dos seus.

Em consideração a esses aspectos, este trabalho busca relatar a importância que deve ser dada a esse processo de ensino-aprendizagem, bem como de que forma o ensino pode ser trabalhado no contexto de sala de aula, sem desconsiderar a realidade exterior à língua. Em outras palavras, defendemos que é necessário propiciar espaços de discussão, no ambiente escolar, acerca das diferentes práticas cotidianas que dificilmente são questionadas, tais como o apagamento de determinadas culturas e a supremacia de determinados povos.

Dessa maneira, fica evidente o papel do professor de línguas enquanto sujeito ativo no processo de formação cidadã do educando. (Des-re)construir práticas a partir do espaço de sala de aula é a práxis que todo docente precisa cultivar, a fim de subverter a atual realidade imposta por uma sociedade com valores, crenças e costumes advindos de outras culturas, do colonialismo e do eurocentrismo que, por sua vez, tanto interferiram e interferem no processo de formação social dos indivíduos numa sociedade pós-moderna. Os efeitos do colonialismo, como podemos observar, sobrevivem até hoje nos manuais de aprendizagem, nas regras das pesquisas de trabalhos acadêmicos e nos mais diferentes modos que perpetuam sobre a forma como enxergamos o Outro⁴ ao nosso redor e nos relacionamos com ele.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de ensinar língua estrangeira por meio de uma perspectiva que vá além do ensino da gramática ou de funções comunicativas para a mera inserção do sujeito no mercado de trabalho, uma vez que compreendemos a aprendizagem como ampliação do universo cultural e da construção de saberes para a participação cidadã crítica, consciente e politizada dos estudantes em processo de formação escolar.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, discorreremos acerca de teorias relacionadas à decolonialidade e aos estudos Queer. Em seguida, apresentaremos a metodologia que direcionou a coleta e interpretação de dados. Por fim, discutiremos acerca dos resultados obtidos e faremos a exposição de nossas considerações acerca do estudo desenvolvido.

⁴ De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 40), “os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” usam frequentemente expressões como: “pensamento-outro”, conhecimento-outro”, etc. Neste contexto, a palavra “Outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

2. Premissa teórica

2.1. Decolonialidade

Ao lermos ou ouvirmos a palavra *decolonialidade*, sentimos certo estranhamento advindo, provavelmente, do fato de se tratar de uma palavra pouco pronunciada em discursos rotineiros. Porém, de uma forma didática, para que entendamos melhor o que esta palavra significa, deixaremos um pouco de lado seu radical e refletiremos sobre o “colonial”. O termo “colônia” nos reporta à ideia de um local que é/ou foi ocupado por um grupo de pessoas estrangeiras. Essa é uma concepção bastante simplista, mas indica o caminho inicial para começarmos a entender a profundidade da palavra. Colônia, em proporções mais profundas, corresponde ao domínio, à exploração, à imposição de regras, etc.

Mota Neto (2018), em seu texto “Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana”, discorre sobre a decolonialidade trazendo à luz alguns estudiosos que investigam sobre o tema. Dentre um dos estudiosos, o autor faz uma paráfrase de Mignolo (2007),

A colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade. (MOTA NETO, 2018, p. 5).

A colonialidade, nesse âmbito, pode ser percebida como resquícios de comportamentos deixados pelos colonizadores aos países colonizados, tais como: o racismo, o machismo, a desigualdade, a fome, entre outros, e que repercutem nos dias atuais. Estudiosos da área mostram ainda que colonialidade e modernidade estão intrinsecamente ligadas, e que esta última é o lado que busca ocultar, de forma sutil, a colonialidade. Em outras palavras, como nos afirma Dussel (2000), “a modernidade é um ‘mito’ que oculta a colonialidade”. O autor nos apresenta um detalhamento de como ela se desenvolve na sociedade. Em suas palavras:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior [...] 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral [...]. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa [...] 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização [...] 5. Esta dominação produz vítimas [...] o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera) 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” [...] que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos

“atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (BALLESTRIN, 2013, p. 102).

Com isso, podemos compreender que ainda vivemos resquícios de uma colonização que tem deixado marcas devastadoras nos países que foram colonizados. Nos dias atuais, por inocência ou falta de reflexão, muitos compactuam com discursos hegemônicos, isso porque encontram-se permeados por uma cultura fomentada por aqueles que detêm o poder na esfera econômica e política e que “origina-se e mundializa-se a partir da América” (QUIJANO, 2000, p. 342). Logo, tudo aquilo que não se adequa à cultura dominante está à margem da sociedade.

Nesse sentido, a decolonialidade consiste numa prática de oposição e intervenção que surgiu no momento em que os sujeitos colonizados reagiram contra os desígnios imperiais. Nas palavras de Walsh (2014), “Para mim, a decolonialidade não é uma teoria para seguir, mas um projeto por assumir. É um processo de ação para ser seguido” (WALSH, 2014, p. 67)⁵, o que nos leva a compreender a importância de se trabalhar questões decoloniais não apenas fora dos muros das escolas do nosso país, mas principalmente, dentro delas.

2.2. Teoria Queer

Vivemos numa sociedade que compactua com ações de menosprezo e repúdio em relação aos que são considerados “diferentes”. O termo - *diferente* -, usado para caracterizar as pessoas que não se enquadram numa visão heteronormativa, é a base para compreendermos o porquê de determinados sujeitos serem oprimidos pelo simples fato de não compactuarem com as regras impostas pela heteronormatividade. Esse sistema ideológico leva-nos, muitas das vezes, a concordar com atitudes machistas/homofóbicas e a aceitar, de forma passiva, a nossa exclusão das mais diferentes esferas da sociedade, caso não tenhamos a postura que esperam de nós.

Diante deste cenário obscuro, de marginalização do Outro, surgiram os estudos e a Teoria Queer, discutindo e convidando aqueles que se interessam pelo assunto, a repensarem e a questionarem sobre o modo como enxergam a si mesmos e o outro ao redor, refletindo sobre as ideologias as quais estão expostos e até que ponto estas têm contribuído para aceitação e/ou exclusão daqueles tidos como “diferentes”. Pensando nisso, e de acordo com o estudioso

⁵ No original: “Para mí, la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar. A decolonialidade é um processo de ação para ser seguido pedagógicamente” (WALSH, 2014, p. 67).

Miskolci (2012), a educação precisa de um novo olhar para desenvolver um conjunto de reflexões acerca da não aceitação do Outro, e é na Teoria Queer que podemos encontrar caminhos para alcançar tais objetivos.

O autor argumenta ainda sobre propor uma reflexão acerca de um “educar fincado não em modelos e conteúdos que os precedem, mas, antes na experiência mesma do aprender” (MISKOLCI, 2012, p. 12). Em outras palavras, uma educação que vá além do que já existe, que transcenda as ideologias já impostas por uma colonização europeia, e que nela haja um novo processo de aprendizagem, entendida pelo mesmo como “algo que se constrói incessantemente em um diálogo com o que nos causa estranheza, ou seja, no contato com as diferenças” (2012, p. 12). Neste espaço educacional, defendemos que os comportamentos preconceituosos e racistas trazidos pelos estudantes à sala de aula devem ser trabalhados a fim de que sejam transformados.

Quando Miskolci (2012) aborda a respeito das diferenças, faz também um paralelo com a diversidade, termos estes que parecem ter o mesmo significado. Entretanto, o autor propõe problematizá-los, apresentando uma visão diferente acerca de ambos os conceitos. O teórico nos mostra, primeiramente, que a diversidade é algo já enraizado na sociedade brasileira e nos discursos sociais que a permeia. A ideia da diversidade aparece em textos de programas governamentais e movimentos sociais mascarada pelo argumento da heterogeneidade cultural característica da sociedade contemporânea (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86).

Miskolci (2012) aponta a diversidade como algo tolerável, conveniente, sendo “cada um no seu quadrado”, ou seja, o termo expressa a ideia de que o Outro existe e que o aceitamos, porém não nos misturamos com aqueles que fazem parte daquele contexto, fazemos parte de diferentes “tribos”. Já com relação a coexistir com as diferenças, o autor argumenta que “está mais ligada à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas”. (MISKOLCI, 2012, p. 15).

Ainda sobre o termo “diferença”, os autores Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) apresentam uma visão mais ampla do que ele representa em nossa sociedade e, dentre uma de suas proposições, encontramos a de que as diferenças são ocultadas na realidade escolar brasileira, pelo fato de se defender uma escola única e igual para todos, visão oriunda de uma tradição de escola republicana francesa. Os autores continuam a discorrer acerca do tema, ao evidenciar que

A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores.” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

Assim, neste novo modo de ver as diferenças, entendemos a necessidade de (re)pensarmos e questionarmos o modo de enxergarmos o Outro, com o intuito de romper com o discurso preso “à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 95). Para tanto, compreendemos que as diferenças devem ser intensificadas, incitadas, criadas e produzidas para que, segundo Miskolci, possamos contribuir “na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos” (MISKOLCI, 2012, p. 16), mas, principalmente, nos construímos através das inúmeras diferenças que venham a coexistir numa sociedade justa.

3. Metodologia

Nossa investigação segue uma abordagem interpretativa qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), afinal, busca interpretar os diálogos e produções escritas dos estudantes de língua. Por meio do diálogo entre a teoria e a prática, procuramos entender como os efeitos do colonialismo, ademais dos preconceitos enraizados em nossa sociedade, influenciam (ou não) a vida dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Em outras palavras, como são as diferentes formas de entender o mundo dos nossos alunos e, se possível, levá-los a pensar fora da “caixinha” construída pela sociedade ao longo dos tempos. De mais a mais, por tratar-se de um trabalho que busca intervir na realidade do estudante, esta investigação também segue o viés da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), pois o professor pesquisador se insere dentro do contexto social a fim de, na medida do possível, demonstrar ao educando que outras formas de ver e viver o mundo são possíveis.

É importante informar que nossas discussões ocorreram em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino privada da cidade de Maceió e contou com um total de 8 alunos, com idades entre 14 e 16 anos. Nossos encontros aconteceram durante três dias e com duração de 15 minutos, o que corresponde a um “tempo extra”, ou seja, uma parte

das aulas de língua espanhola, isso, pois, as atividades do cronograma pré-estabelecido pela coordenação também deveriam ser seguidas.

Em nossa primeira aula, foram colados na testa dos alunos um pedaço de papel contendo uma determinada palavra (negro, gay, mulher, homem, americano, hétero, brasileiro, velho). Em seguida, foi solicitado que cada um deles, de forma aleatória, falasse a primeira palavra que viesse à cabeça ao olhar o signo linguístico colocado na testa do colega de classe. As respostas foram as mais variadas (palhaço, Iphone, forte) e serão apresentadas, juntamente com nossa interpretação, em detalhes na seção seguinte, na análise de dados.

No segundo momento, o professor levou as palavras elencadas pelos estudantes e as escreveu no quadro. Após isso, questionou-os acerca do porquê daquelas palavras, se as mesmas correspondiam à realidade do substantivo escrito na aula anterior ou não. Algumas dessas respostas foram colhidas pelo professor e utilizadas como *corpus* para interpretação de dados. Por fim, na terceira e última aula, os alunos tiveram a oportunidade de discutir mais uma vez sobre os estereótipos elencados por cada um, além de escrever um pequeno fragmento a partir do que foi discutido em sala nos três dias.

Na seção subsequente, traremos a nossa interpretação acerca das palavras e falas dos alunos durante as aulas. As produções escritas dos estudantes também serão analisadas e interpretadas a fim de apresentar uma diversidade maior de dados, como requer uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014).

4. Interpretação de dados

Nesta seção, buscaremos interpretar os dados obtidos ao longo da pesquisa-ação. Para começar, apresentamos uma pequena tabela criada com o fim de facilitar a compreensão das respostas dadas pelos estudantes durante a primeira aula.

1º dia de aula

Como já supracitado, os estudantes, de maneira aleatória, proferiram, a pedido do professor, a primeira palavra que viesse à cabeça após visualizarem o que seu colega carregava em uma das partes do corpo (testa). Entre as palavras, destacamos aquelas que mais têm a ver com o objetivo da nossa investigação, são elas: *negro, gay, mulher, homem, americano, hétero, brasileiro e velho*.

Tabela 1 - As respostas dos alunos

Palavras coladas no corpo	Palavras proferidas pelos alunos
NEGRO	Will Smith, Pantera Negra
GAY	Afeminado, Discriminado
MULHER	Demônio, Problemática
HOMEM	Forte, Machista, Idiota
AMERICANO	Jogador de Basquete, Iphone, Rico
HÉTERO	Privilegiado
BRASILEIRO	Muito engraçado, Resenheiro, Palhaço, Dançarino de funk, Parcela contas
VELHO	Antigo

Fonte: Elaboração dos autores.

Como podemos observar, algumas das respostas dos alunos podem ser interpretadas por meio das teorias sobre decolonialidade presentes na premissa teórica. Quando a turma nos trouxe, por exemplo, nomes de personalidades (negras) americanas e, em nenhum momento, algum brasileiro de relevante importância (seja na política ou na arte), percebemos o apagamento da cultura latino-americana e o enaltecimento do eurocentrismo, o que corrobora com as ideias defendidas pelos membros do grupo M/C - Grupo Modernidade/Colonialidade - (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2017).

Além disso, a palavra *afeminado*, utilizada para definir o gay, denota a ideia de que todo homossexual possui características afeminadas. Se pensarmos sobre essa questão a partir das teorias Queer, visto que a política queer adota a etiqueta da diferença, compreenderemos que todos – neste caso, o homossexual – são plurais e, portanto, não existe apenas o gay afeminado, mas também aquele que age de acordo com as normas sociais ou os que não se enquadram em nenhuma padronização (BRAH, 2006).

Ainda sobre estereótipos, as palavras *mulher* e *brasileiro* podem representar bem a gama de adjetivos caricatos que ambos recebem. De maneira bastante pejorativa, a mulher na sociedade é vista como a *problemática* ou a *demônia*, enquanto o *homem* é visto como o ser que não carrega consigo nenhum conjunto de problemas. Com a mesma linha de pensamento, encontra-se o *brasileiro*, o sujeito engraçado e que, aos olhos de outras culturas, sempre está a

dançar funk. Além disso, ao utilizar a frase “*parcela contas*”, por exemplo, o estudante reafirma a ideia de que o *brasileiro* é pobre, se comparado com o americano (aquele que tem “*Iphone*”, como um dos alunos destacou).

2º dia de aula

Durante a segunda aula, o professor gravou alguns relatos dos estudantes acerca do tema proposto para discussão. Um dos diálogos, transcrito logo a seguir, apresenta o posicionamento dos educandos acerca das palavras que foram elencadas na aula anterior e posta no quadro para fomentar uma possível discussão em sala de aula. É importante informar que utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos colaboradores da investigação.

[Transcrição da gravação em áudio]

Bia: *Ah, gente! Eu sou brasileira, e não sou palhaça!*

Jonas: *Você não, mas a maioria é!*

Professor: *É, Jonas? Por que você acha isso?*

Jonas: *O mundo sabe que somos palhaços.*

Professor: *Sei não em... E você Sams, por que disse na aula passada que todo brasileiro dança funk?*

Marcos: *É! O que tem a ver o brasileiro e o funk?*

João: *Tem tudo a ver, ué.*

Professor: *E por que tem tudo a ver, João?*

João: *Porque todos os estados dançam funk.*

Bia: *Nem todos! Temos outros ritmos muito melhores.*

Professor: *E os demais? Querem fazer outras observações sobre alguma palavra no quadro?*

Jay: *Eu! Como vocês homens se sentem sabendo que vocês são vistos assim?*

João: *Eu não sou assim, mas tenho a consciência que a maioria é!*

Professor: *E você Marcos, por que fez aquela encenação na aula passada pra se referir ao gay?*

Marcos: *Todo gay que eu conheço é assim.*

Everton: *Todos não! Tem uma parte que age como héteros...*

No fragmento acima, podemos perceber que uma das alunas, Bia, se posiciona de forma ativa ao compreender o significado real do signo linguístico “*palhaço*” utilizado para adjetivar o brasileiro. Ao indagar “*eu sou brasileira, e não sou palhaça*”, a aluna acaba por discordar completamente daquilo que foi dito pelo colega, o que podemos considerar como uma atitude

responsiva ativa (BAKHTIN, 1992), isso porque a aluna utilizou seu momento de fala para imprimir seu ponto de vista, ou seja, para ser ouvida e influenciar os demais colegas.

Quando Jonas e João, logo em seguida, assinalaram que “*o mundo sabe que somos palhaços*” e que “*todos os estados dançam funk*”, mais uma vez percebemos, através das falas dos estudantes, o brasileiro como um ser caricato perante os olhos do mundo, bem como a aceitação do título advindo dos próprios brasileiros em questão, os alunos Jonas e João.

Logo em seguida, quando o docente pergunta sobre outros possíveis temas a serem discutidos, uma das alunas questiona seus colegas - do sexo masculino - “*como vocês se sentem sabendo que são vistos assim?*”. É notório que Jay refere-se aos rótulos que muitos dos homens recebem graças à cultura patriarcal na qual estamos inseridos, uma observação muito pertinente para o momento e que apenas teve resposta por parte de um dos seus colegas - João -, que prontamente respondeu: “*eu não sou assim, mas tenho a consciência que a maioria é!*”. A resposta dada por João pode ser dividida em duas partes: ele, um homem, parece estar indo de encontro com a maioria do sexo masculino (eu não sou assim), e afirma ter a noção de que a grande maioria age de forma machista (mas tenho a consciência que a maioria é). Logo, é possível inferir, nas entrelinhas do seu discurso, que não considera as atitudes negativas praticadas pela maioria dos homens como algo positivo.

Entretanto, como bem sabemos, o homem pode não ter posturas machistas, o que não significa que ele esteja esvaziado delas, afinal, todos nós temos determinados preconceitos. Além disso, o silêncio dos demais rapazes dentro da sala de aula pode estar diretamente relacionado à questão do homem que não se percebe machista/homofóbico. Assim, ao trazer a discussão de “*como vocês se sentem*”, devemos, obviamente, pensá-la numa perspectiva mais genérica e não no campo individual, pois, como essas práticas de preconceito advêm de um sistema ideológico patriarcal, o machismo e a homofobia não são características exclusivas do homem, afinal, também pode partir da mulher. Dessa forma, não se trata de uma questão de gênero, do ser biológico, mas sim da construção social da qual fazemos parte.

Por fim, ainda no mesmo fragmento, o professor pergunta o porquê de o aluno Marcos fazer gestos denominados pela sociedade como “gestos afeminados” ao imitar um homossexual. Muito embora o aluno possa imaginar essa encenação como inofensiva, é inegável o caráter de humilhação e zombaria atrelado à ação feita pelo estudante. Ademais, por meio da linguagem não verbal, por exemplo, o estudante afirma que este estereótipo é característica fixa para pessoas homossexuais.

Não podemos deixar de interpretar a resposta que foi dada pelo aluno Marcos (*todo gay que eu conheço é assim*). A resposta se dá, provavelmente, por ser bastante comum tratar a população LGBT como uniforme e homogênea, o que não é verdade. Além disso, o número de homossexuais que busca se enquadrar no perfil heteronormativo imposto pela sociedade é fator que corrobora para que aqueles que desconhecem as questões de gênero enxerguem ou percebam ao seu redor nada mais que os gays que se encontram “fora da caixinha”. Concordamos que a resposta dada por Everton justifica bem essa visibilidade do gay afeminado em sociedade, afinal, como o próprio aluno nos traz, “*tem uma parte [uma parcela homossexual] que age como héteros*”.

3º dia de aula

No terceiro e último dia foi pedido que os alunos retomassem a discussão anterior e que, em uma folha, escrevessem um pequeno parágrafo sobre algum dos temas discutidos. O texto deveria ser escrito em português e, em seguida, traduzido para a língua espanhola. Nas produções a seguir seguem mantidos seus erros gramaticais, visto que o foco de nossa investigação é analisar a percepção e o posicionamento dos alunos após tudo o que foi discutido dentro dos três dias. Além disso, disponibilizamos a seguir apenas 4 produções, isso, pois, tratam-se dos textos dos alunos que conseguiram concluir antes do fim da aula.

Texto 1 - Aluna Jay

Somos una construcción social y hay cosas que no son buenas. Necesitamos romper con ciertas cosas. Y el feminismo nos puede ayudar.

Fonte: Texto da aluna Jay, 2019. Digitado pelos autores

Texto 2 - Aluno Everton

Pienso que las diferencias son importantes en cualquier sitio. Necesitamos aprender con los demas.

Fonte: Texto do aluno Everton, 2019. Digitado pelos autores.

Texto 3 - Aluno João

La homofobia, actualmente es un de los peores problemas del mundo. Hablar que “yo tengo amigos gay logo no soy homofobico” es só una forma de acultar a real homofobia. Tener un amigo gay, no significa que usted respeta él. Apenas significa que usted es obligado a convivir con él.

Fonte: Texto do aluno João, 2019. Digitado pelos autores.

Texto 4 - Aluna Bia

El machismo es muy comun en los días de hoy, él se baseia en las características culturais del sexo masculino es superior las mujeres. Machismo es expreso através de opiniones y actitude del uno individuo que recusa la igualdad de direitos y deveres entre los generos sexuales favorecendo el sexo masculino y feminino. Neste sentido habla que las mujeres encontra-se submissa ao hombre perdindo su derecho de libre exprecion o siendo forçada pela sociedade machista la serbir y assistir las vontades del su marido o su padre.

Fonte: Texto da aluna Bia, 2019. Digitado pelos autores.

Como podemos observar nos quatro fragmentos acima, os alunos conseguiram se posicionar diante dos temas abordados em sala. No primeiro e no quarto texto, as alunas Jay e Bia deixaram claro que compreendem que as nossas atitudes partem sempre do construto social e que romper com certas atitudes são mais que necessárias. A aluna Jay, por exemplo, usa ainda o feminismo como meio para que consigamos romper com determinadas amarras (amarras essas que podem ser vistas no quarto texto).

O texto do aluno Everton, por sua vez, aborda um termo de suma importância ao longo do nosso trabalho: *diferenças*. Ao deixar claro que em qualquer lugar as diferenças assumem um importante papel e que é por meio da diferença que aprendemos mais sobre o Outro, o aluno parece ter compreendido, mesmo que de forma inconsciente, que nos construímos enquanto sujeitos singulares graças às diferenças e que, ao conhecer o Outro, também estamos a nos conhecer.

Por fim, mas não menos importante, o texto do aluno João compreende a homofobia como um dos grandes problemas do mundo, ao relatar a existência de discursos velados e que, muitas das vezes, são usados como forma de disfarçar os nossos preconceitos e a nossa não aceitação em coexistir com o diferente, o que corrobora com a ideia de “eu convivo com diversidade”, mas renego as evidentes diferenças entre eu e o Outro e que constituem o que somos. Nas palavras de Miskolci (2012),

Diversidade é cada um no seu quadrado, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará” (Miskolci, 2012, p. 15-16).

Dessa maneira, precisamos compreender que a diferença ajuda-nos a entender não apenas o Outro, mas também a nós mesmo, levando-nos a perceber que fazemos parte de um

contexto plural (seja de gênero, raça, etnia) e que, quando o conhecemos como parte de nós, nos transformamos a cada dia.

5. Considerações finais

Após compreendermos a necessidade de trabalharmos em sala de aula aspectos sociais e culturais, a fim de levar o aluno a se questionar e a desconstruir práticas e concepções dominantes impostas pela modernidade/colonialidade, buscamos, em nossas aulas de língua espanhola, romper com crenças e ideologias cristalizadas e que corroboram para a manutenção de um *status quo* de subalternidade.

Muito embora questões como as abordadas na Teoria Queer não tenham espaço na maioria das escolas, existe a necessidade de que o professor perceba-se como agente de mudança e que, subverter a realidade, mesmo que a passos lentos, faz-se mais que necessário para que se rompa com valores negativos e que, por vezes, adquirem o papel de “naturais”, excluindo, assim, o Outro.

Por meio dos dados coletados, foi possível perceber que as inquietações levadas à sala de aula despertaram nos estudantes o que podemos considerar como “pensamentos fronteiriços”, ou seja, a prática de uma atitude que nos leva a romper com pensamentos já impostos, indo, através da reflexão e do pensamento crítico, para muito além de tudo aquilo que está imposto de forma dogmática em sociedade.

Por fim, levar o aluno a compreender as relações de poder e influência que isso acarreta dentro da sociedade é de suma importância para o seu desenvolvimento dentro e fora da instituição de ensino, isso, pois, é a partir do nosso fazer político que o educando poderá romper com as amarras pré-definidas e a não contribuir ou dizer “amém” para tudo o que está posto.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. **A diferença e a diversidade na educação**. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV, V). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

MIGNOLO, W. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. *In*: **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em 07 set. 2019.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte. Ed. Autêntica: UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOTA NETO, J. C. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **FOLIOS**, n. 48, Segundo semestre de 2018, p. 3-14. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>. Acesso em 07 set. 2019.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. 2010.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WALSH, C. LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: Entretejiendo caminos. *In*: **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Editora Abya-Yala. Equador, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 07 set. 2019.

ENSINO-APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA: O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DE AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE

Jerónimo Pereira¹

Resumo: *O presente trabalho procurou investigar o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto educacional formal da Guiné-Bissau, um país que foi também a vítima do processo colonial português na África. O sistema de ensino formal na Guiné-Bissau enfrenta grandes problemas de ordem externa à escola, mas também existem inúmeros obstáculos de natureza interna à escola que dificultam o progresso educacional. A língua adotada pelo sistema educacional para o ensino formal representa uma das maiores limitações no sistema de ensino formal guineense, visto que as vozes das crianças que ingressam no sistema de ensino são silenciadas durante todo processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de levarem para o ambiente escolar a diversidade linguística presente no país. Em Guiné-Bissau, a língua portuguesa é imposta há mais de cinco séculos, porém, conhecida apenas por cerca de 13% da população como língua adicional. Do mesmo modo, no contexto educacional no qual a língua da escola não representa as línguas da comunidade, acredita-se que ensinando e aprendendo a gramática (normativa) dessa língua – no caso a língua imposta ao sistema escolar – os aprendizes a adquiriram para fins comunicativos. Sem dúvida, ficam evidentes os reais problemas internos da escola, pois, de acordo com as novas abordagens linguísticas, sobretudo aquelas que versam sobre as dimensões comunicativas no ensino da língua, o ensino reducionista da gramática (normativa) não proporciona o desenvolvimento das capacidades necessárias para o exercício da língua, muito menos quando esta representa status de língua adicional. Assim, esse trabalho apresenta a discussão entre o ensino-aprendizagem de línguas e a realidade do sistema educacional para a efetivação da comunicação em Língua Portuguesa como Língua Adicional.*

Palavras-chave: *Sistema educativo. Livro didático. Ensino-aprendizagem. Língua oficial. Língua de ensino.*

Abstract: *The present work sought to investigate the process of teaching and learning Portuguese in the formal educational context of Guinea-Bissau, a country that was also the victim of the Portuguese colonial process in Africa. The formal education system in Guinea-Bissau faces major problems outside the school, but there are also numerous internal obstacles that hamper educational progress. The language adopted by the education system for formal education represents one of the major limitations in the Guinean formal education system, as the voices of children entering the education system are silenced throughout the teaching-learning process because they have led to school environment the linguistic diversity present in the country. Guinea-Bissau, where the Portuguese language has been imposed for over five centuries, however, known only to about 13% of the population as an additional language. Similarly, in the educational context in which the language of the school does not represent the languages of the community, it is believed that teaching and learning the grammar (normative) of that language - in this case the language imposed on the school system - acquires it for communicative purposes. Undoubtedly, the real internal problems of the school are evident because, according to the new linguistic approaches, especially those that deal with the communicative dimensions in language teaching, the reductionist teaching of (normative) grammar does not provide the necessary skills development for language practice, much less when it represents additional language status. Thus, this paper presents the discussion between language teaching and learning and the reality of the educational system for the effective communication in Portuguese as an Additional Language.*

¹ Mestrando em Letras pela UFPE – Bolsista CNPq; Graduado em Letras-Português pela Unilab.

Keywords: *Education system. Text book. Teaching and learning. Official language. Teaching language.*

1. Introdução

A Guiné-Bissau é um país da África Ocidental, com uma dimensão territorial de 36.125km², delimitado ao norte pela República do Senegal e ao sul pela República de Guiné-Conakry. O território guineense é subdividido em oito regiões (Bafata, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali) mais setor autônomo (Bissau), cuja diversidade sociocultural e linguística representam vivamente o seu património cultural e histórico.

De acordo com Couto e Embalo (2010) o panorama linguístico guineense atual é constituído por um conjunto de mais de vinte (20) línguas étnicas, tendo o crioulo como língua nacional e veicular e o português como língua da escola, da governação, da documentação, em linhas gerais, de qualquer ato formal político ou educacional.

As línguas étnicas são faladas pelos diferentes grupos étnicos, cada língua étnica é a associada a uma determinada comunidade étnica. Com base na pesquisa dos autores supracitados, observando as línguas étnicas a partir do critério de número de falantes, destacam-se as línguas fula, balanta, mandinga, manjaco, papel, felupe, beafada, bijagó e nalu. Essas línguas e entre outras não mencionadas se fazem presente no território nacional guineense e constituem a rica diversidade cultural e linguística, porém, não estão ainda codificados e, por conseguinte, não são ensinados e muito menos ainda constituem línguas de aprendizado escolar.

O crioulo guineense apesar de tão prestigiado socialmente por ser a língua nacional, veicular, materna e quase falada em todo território nacional por maioria da população, não tem atingido seu prestígio nas esferas formais, visto que, a inserção das crianças guineenses no processo de ensino-aprendizagem escolar é mediada exclusivamente pela língua portuguesa.

Visto que no contexto guineense, a língua portuguesa não representa status da língua materna de quase toda população guineense. Investigamos o seu processo de ensino-aprendizagem e aquisição a partir das abordagens teóricas da aquisição de segunda língua. Para isso, apresentamos algumas teorias mais significativas referentes ao processo de ensino-aprendizagem e aquisição de língua materna e segunda língua como referencial teórico para o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Apesar de muitos autores no campo da linguística preferirem não estabelecer uma distinção entre processo de ensino-aprendizagem e aquisição de línguas, inclusive, abordando-as alternadamente, sentimos a necessidade de estabelecer uma distinção entre estes dois

processos, tendo em conta o nosso foco da pesquisa, que recai sobre ensino-aprendizagem e aquisição do português enquanto L2 nos contextos formais.

Apoiado no pressuposto que o processo da aquisição de língua materna se difere do processo da aquisição de segunda língua e, apoiado também na dualidade entre “aprendizagem e aquisição” defendida por Krashen (1978) através do seu “*Modelo monitor, Hipótese do Input ou da Compreensão*”, apropriamos das clássicas teorias da aprendizagem e a *Hipótese do Input ou da Compreensão* de Krashen como percursos da nossa pesquisa.

2. Português no ensino básico guineense: Ensino para aquisição e/ou para aprendizagem.

Ao longo dos tempos proliferaram-se muitas teorias epistemológicas, que buscam explicar o fenómeno da linguagem com diferentes pressupostos e, hoje em dia, parece haver uma unanimidade entre as teorias mais recentes acerca do fator social da linguagem. Com base nas teorias que compreendem a linguagem humana como uma atividade coletiva percebe-se que uma criança ao pronunciar suas primeiras expressões com sentido dá um passo gigantesco no sentido de se tornar um membro ativo da sua comunidade de fala.

O processo da aquisição da linguagem tem sido motivo de interesse dos estudiosos da linguagem e da cognição humana há bastante tempo (QUADROS; FINGER, 2007). As primeiras investigações mais sistemáticas acerca da aquisição da linguagem remontam às investigações denominadas de “estudos de diários” ou “biografia de bebês” como argumenta Ingram (1989) citado por Quadros & Finger (2007).

Os “estudos de diários” ou “biografias de bebês” em relação à aquisição de linguagem, como bem caracteriza Ingram (1989), são estudos geralmente conduzidos pelos próprios pais das crianças, que primavam pelo desenvolvimento cognitivo geral e não especificamente o linguístico. Contudo, esses estudos, embora não existisse na época preocupações metodológicas a coleta de dados, deram um marco inicial sistêmico das investigações na área da aquisição linguagem, sobretudo, a língua materna (QUADROS & FINGER, 2007).

Com o aparecimento das teorias científicas que buscam entender os processos da aquisição de conhecimentos, sobretudo as psicológicas, começou a haver uma preocupação mais específica em relação ao aspecto aquisitivo da linguagem. Nessa fase, denominada de “estudos de extensas amostras” de linguagem por Ingram (1989), as investigações envolviam extensas amostras de linguagem e um grande número de sujeitos. No entanto, os estudos se objetivavam a analisar os aspectos pontuais em aquisição da linguagem em diferentes crianças

e de diferentes idades, possibilitando dessa maneira uma análise mais detalhada de padrões aquisitivos da linguagem de forma transversal e não longitudinal como havia sido nos “estudos de diários” ou “biografia de bebês”.

A partir do começo da década de 60 até os dias atuais, foram inúmeras descobertas que emanam no campo da aquisição da linguagem, e essas, inspiraram e inspiram ainda o trabalho de muitos teóricos e a formulação das suas teorias, no entanto, parece não haver uma única teoria científica que explique de forma consistente todos os aspetos do desenvolvimento linguístico da criança, como veremos nas palavras de Quadros & Finger (2007).

É enorme o progresso que tem sido feito nos últimos cinquenta anos e hoje sabemos muito mais sobre o que as crianças fazem quando adquirem uma língua. Temos hoje formas cada vez mais sofisticadas de testar o conhecimento linguístico e não linguístico disponível às crianças desde a mais tenra idade. Entretanto, um aspecto importante e, ao mesmo tempo, desafiador dos estudos que investigam o desenvolvimento linguístico da criança é que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspetos do desenvolvimento linguístico da criança (QUADROS; FINGER, 2007, p.05).

Como bem lembra os autores supracitados, o progresso que tem sido alcançado nos últimos anos, no que concernem as investigações sobre a aquisição do conhecimento, em particular o linguístico, tem possibilitado a formulação de muitas teorias. Às vezes, essas pesquisas são excludentes em alguns aspetos ou, às vezes, são complementares, mas o importante é que ambas contribuem, em alguma medida, para um melhor entendimento de como funciona o desenvolvimento linguístico da criança. Abordaremos em seguida o Modelo Monitor, Hipótese de Input ou da Compreensão de Krashen a partir de uma perspectiva de aquisição de segunda e estabelecendo pontes entre esse modelo da aquisição de segunda língua com o processo de ensino-aprendizagem e aquisição de língua portuguesa no contexto educacional da Guiné-Bissau, sobretudo no ensino básico.

3. Modelo Monitor ou Hipótese da Compreensão de Krashen.

Algumas pesquisas no campo da aquisição de segunda língua (doravante L2) tiveram suas bases teóricas fundamentadas nas teorias da aquisição de língua materna (doravante L1), fato que suscitou o questionamento sobre se aquisição de L1 e L2 de que são processos semelhantes. Esta preocupação, segundo Figueiredo (1995), tem levantado muitas controversas. Embora tenhamos hoje inúmeros trabalhos que defendem claramente que o processo da

aquisição de L1 e L2 não são semelhantes, alguns pesquisadores nessa área ainda persistem em acreditar que ambos processos são semelhantes.

A partir dos finais da década de 1970 e meados dos anos 80, o linguista norte americano, Stephen Krashen, influenciado fortemente pela concepção gerativista da linguagem, elabora um modelo teórico a respeito da aquisição de segundas línguas.

O modelo de aquisição de segunda língua idealizado por Krashen, ora denominado de modelo monitor, ora de hipótese do input, e, atualmente, de hipótese da compreensão (PAIVA, 2014) é um modelo construído em torno das cinco hipóteses do autor sobre o processo da aquisição de segunda língua.

Dentre as cinco hipóteses levantadas pelo autor, pretende-se nesta seção abordar apenas três deles: Hipótese da distinção entre *aprendizagem* e *aquisição*, a hipótese do *input*, também denominado de “*insumo*” e a hipótese do *filtro afetivo* tendo como contraponto a realidade educacional linguística na Guiné-Bissau. Tentaremos também a partir da abordagem dessas hipóteses elencar as possíveis direções que o modelo de Krashen pode suscitar em relação ao processo de ensino-aprendizagem do português no contexto escolar guineense.

Uma das hipóteses mais propagadas e ao mesmo tempo mais criticadas do modelo Krasheniano é a hipótese da distinção entre *aprendizagem* e *aquisição*. O linguista norte americano acredita que aprender uma segunda língua não é o mesmo que adquirir uma. Segundo ele e seus seguidores, adquirir uma língua segunda é um processo que envolve o desenvolvimento na língua alvo de ordem essencialmente subconsciente, isto é, um processo automático, natural, guiado pela força da necessidade de interagir na língua alvo. Este tipo de apropriação da língua dispensa esforço consciente do indivíduo e ênfase no aspecto metalinguístico da língua. Ao passo que *aprendizagem*, é um processo visto como resultado do conhecimento formal “sobre” a língua meta. Esse processo depende essencialmente de um esforço intelectual para acontecer. Através da aprendizagem o indivíduo aprendiz é capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua.

É notável a incompletude da teoria de Krashen, portanto, embora compactuemos a ideia de que adquirir uma língua segunda não é o mesmo que aprender “sobre” ela, não refutamos as críticas que essa hipótese tem sido alvo, uma vez que Krashen não define claramente o que seria uma língua adquirida e uma língua apreendida, mesmo tendo afirmado que aprendizagem nunca se transforma em aquisição.

Segundo McLaughlin (1987: 21 – 24, apud Callegari, 2006: 88 – 89) a hipótese *aquisição – aprendizagem* é falha porque o autor não estabelece uma distinção concisa entre os termos “consciente” e “subconsciente” e é muito difícil (praticamente impossível) para um falante de segunda língua reconhecer se, ao proferir uma sentença, apropriou-se do seu conhecimento gramatical da língua ou de uma intuição.

É quase irrefutável algumas críticas ao modelo do monitor, sobretudo da hipótese *aquisição – aprendizagem*. No entanto, não podemos negar que apenas o estudo de aspetos formais de uma língua não proporciona uma competência comunicativa global, daí, reconhece-se a existência de dois processos distintos na apropriação de uma língua não materna.

No contexto educacional guineense, a língua da escola, embora não faça presente nas práticas sociais quotidianas dos envolvidos, a sua apropriação tem se limitado aos aspetos formais da língua. No entanto, acreditamos que uma conscientização dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do português no contexto escolar guineense, que esclarecesse que ensinar apenas aspectos gramaticais de ordem prescritiva da língua, não garante o aprendizado da língua para fins comunicativos e nem proporciona ao aprendiz um vínculo afetivo com a língua alvo, desencadearia uma nova perspectiva de ensinar, opondo-se a perspectiva gramatical vigente no sistema escolar.

A segunda hipótese que prometemos pontuar nessa seção é a *hipótese do input* ou *insumo*. Segundo essa hipótese, tida como o centro de toda a teoria de Krashen (Callegari, 2006: 93), a aquisição de uma segunda língua ocorre apenas se o aprendiz estiver exposto a amostras suficientes (insumo) da língua meta que estejam acima do nível atual da sua competência linguística.

Este postulado de Krashen significa afirmar que apenas o insumo suficiente e adequado permite o desenvolvimento de competências comunicativas do aprendiz na língua em questão, portanto, a aquisição da estrutura gramatical necessária para a fluência na língua, assim como a aquisição de vocabulário e de conhecimentos extralinguísticos são resultados do *insumo ideal* exposto ao aprendiz.

Segundo Paiva (2014: 31), a hipótese do insumo prevê a existência de uma única forma de adquirir uma língua, que é compreendendo mensagens, ou seja, “*input compreensível*”, condição necessária para aquisição, mas que exige também que o aprendiz esteja aberto a esse *input*.

A hipótese de “*input*” ou “*insumo*” sendo o cerne da teoria representa também o cerne das críticas à teoria. McLaughlin (1987, apud Callegari, 2006) aponta a indefinição da teoria sobre quando um “*insumo*” compreensível e quando não o é como uma das incompletudes da hipótese tida como o centro da teoria.

Apesar de concordarmos com inúmeras críticas à teoria de Krashen, assim como as críticas vinculadas diretamente as suas hipóteses, ainda persistimos em considerar frutíferas as abordagens dele para o ensino das línguas em contextos em que elas representam status de segunda língua. Observando particularmente os postulados da hipótese do “*insumo*” e correlacionando com a realidade de ensino de língua no ensino básico guineense, acredita-se que adotar uma postura de ensino a partir da perspectiva do “*insumo compreensível*” como condição necessária para o sucesso de aprendizagem, proporcionaria aos professores uma visão que estimule a necessidade de considerar o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, opondo-se, entretanto, a visão que confere ao professor e material didático como centro de todo o processo educativo escolar. Portanto, uma visão que coloque o aluno como cerne do processo proporcionaria também um ensino de língua contextualizado que, por sua vez, ofereceria um filtro afetivo baixo ao aluno assim como ao professor.

O filtro afetivo é considerado de suma importância no processo de apropriação de uma língua adicional, pois, segundo Krashen (1987), os fatores afetivos estão intimamente ligados tanto ao processo de apropriação da língua meta, assim como aos resultados finais desse processo.

De acordo com Krashen (1987, apud Callegari, 2006), os elementos associados a fatores afetivos, tais como: a alta ansiedade, a desmotivação do aprendiz e a baixa autoconfiança são elementos que podem dificultar a aprendizagem. Por outro lado, se houver elementos associados a fatores afetivos, tais como: baixa ansiedade, autoconfiança elevada e motivação, a apropriação da língua alvo poderá ser bastante facilitada.

Na abordagem da hipótese anterior, afirmamos que a exposição do *input* compreensível ao aprendiz é a condição necessária para que ocorra o aprendizado, porém, vale ressaltar, aqui, que sendo condição necessária, ela não é suficiente, pois, segundo a teoria krasheniana, é necessário que o aprendiz esteja afetivamente predisposto a recebê-lo. Com base nessa correlação dos fatores afetivos com o *input* compreensível pode-se corroborar a ideia de que nem todo *input* consegue transformar-se em aquisição, pois, existem fatores afetivos que possam bloquear a transformação do *input* compreensível recebido em aquisição.

Considerando os fatores afetivos como bloqueios e desbloqueios, é necessário para um ensino de língua adicional uma metodologia que proporcione nos alunos um filtro afetivo baixo, pois, segundo Krashen, quanto mais alto for o filtro afetivo, menos possibilidade de acionar o “*dispositivo da aquisição de linguagem*”.

No contexto de ensino formal guineense ensinar língua pressupõe caçar erros de variadas formas, caçar falares certos e errados e, pior ainda, acalantar vozes que fazem uso das línguas nacionais.

Fica nitidamente visível o quão essa postura pode operar para a elevação do filtro afetivo. Também, é evidentemente plausível o quão a escola tem dificultado a transformação do input recebido para aquisição. No entanto, concluindo e ao mesmo tempo sumarizando, o sistema educativo guineense, no âmbito de ensino de línguas, tende a bloquear mais o input em vez de proporcionar condições necessárias para a sua transformação. Portanto, para que haja um ensino do português adequado aos contextos nacionais é mais do que necessário que novas concepções sobre o ensino de língua adicional sejam impregnadas no sistema educativo e, para que isso aconteça é necessário formar professores de língua a partir dessas concepções, tornando-as professores reflexivos e não reprodutores dos materiais didáticos.

4. O livro didático e a prática de aulas de português no ensino básico guineense.

O livro didático tem sido objeto de muitas pesquisas desde os meados de década 60 e, desde então, foram imensuráveis as pesquisas que vêm tentando analisar e descrever os materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Muitas das pesquisas na área de ciências da linguagem, sobretudo aquelas tidas como primordiais na abordagem dos materiais didáticos, têm se apropriado do referido objeto como fonte de pesquisa para investigar apenas a adequação da transposição didática de conceitos e métodos de ensino-aprendizagem. (BUNZEN JÚNIOR, 2005). No entanto, as pesquisas mais recentes sobre o livro didático, considerando a importância do insumo oferecido pelo livro didático no processo de ensino-aprendizagem, têm procurado investigar o seu papel na interação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e objeto de ensino-aprendizagem.

Nesse item, considerando a imensa relevância do livro didático na sala de aula e, por ser muitas vezes, no contexto educacional guineense, o único livro com o qual os alunos têm contato durante o ensino básico, procuraremos analisar como são mediadas as interações na sala

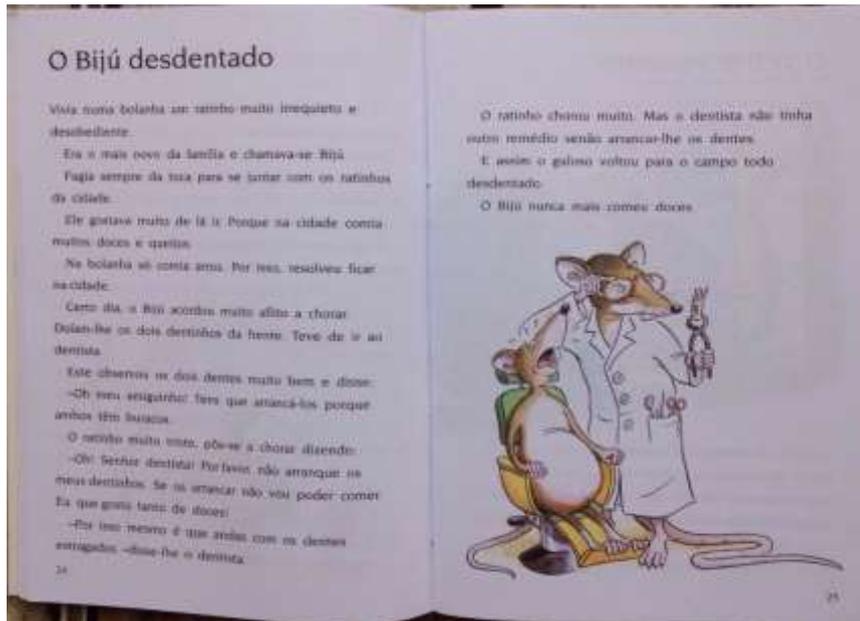
de aula pelo uso de material didático, assim como acontece o diálogo que o livro didático faz circular no espaço de ensino-aprendizagem da língua adotada pela escola.

Analisaremos também alguns dos seus variados aspectos, como o político e o cultural, mas tendo sempre como foco da análise os processos interacionais construídos entre alunos e professores em torno do objeto de ensino-aprendizagem e mediado através do uso livro didático.

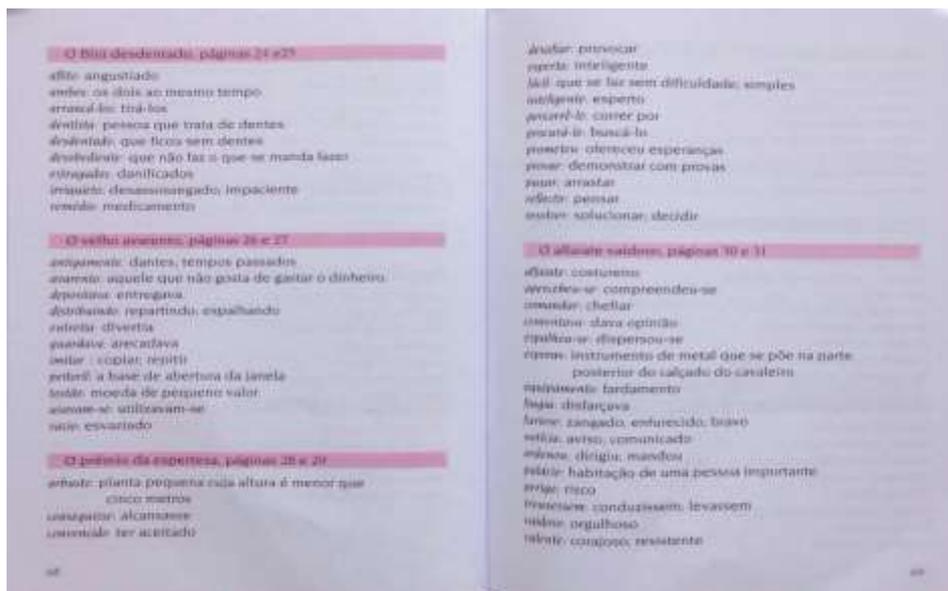
O livro didático a ser analisado pertence a 3ª classe (penúltimo ano do primeiro ciclo), juntamente com o caderno de exercícios. Cada classe do ensino básico guineense conta geralmente com uma série de livros do aluno, que inclui dois livros para o ensino da língua (livro de leitura e caderno de exercícios), um livro para o ensino de ciências naturais e sociais e, ainda, um livro para o ensino da matemática. Esses livros trazem textos e conteúdos, assim como ilustrações adaptados à realidade social guineense, o que não implica que o ensino da língua portuguesa seja adequado aos contextos nacionais.

Nos dois livros (livro de leitura e caderno de exercícios) para o ensino da língua portuguesa na 3ª classe, intitulados de “*Nélio e os amigos*”, publicados pela editora escolar da República da Guiné-Bissau em 1996 e revisto e reimpresso em 2016, não consta praticamente nenhuma mudança. Esses livros apresentam propostas pedagógicas que concebem o texto, geralmente de gênero conto, como instrumento que orienta tanto para um progressivo domínio da linguagem, assim como um instrumento ativador do dispositivo da aquisição de capacidades de leitura e do desenvolvimento do gosto pela leitura.

O livro de leitura “*Nélio e os amigos*” apresenta uma divisão em duas seções: Na primeira seção são apresentados textos do gênero conto, geralmente contos curtos adaptados aos contextos nacionais e com imagens ilustrativas; na segunda seção, localizada nas últimas doze páginas do livro, é apresentado o vocabulário referente aos textos apresentados na primeira seção do livro. As duas figuras abaixo ilustram a configuração do livro da leitura “*Nélio e os amigos*”

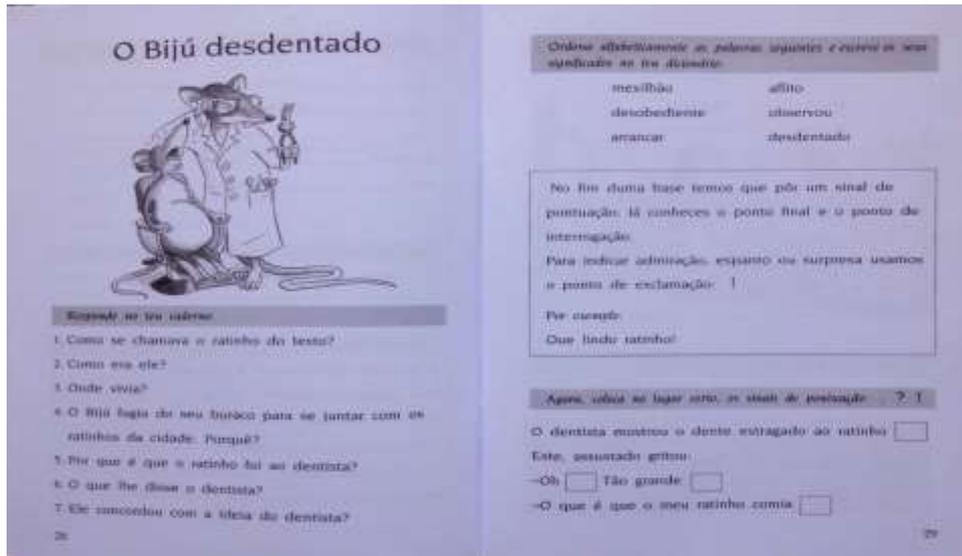


Livro de leitura da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 24 – 25)



Livro de leitura da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 68 – 69)

No que tange ao livro “Nélio e os amigos: caderno de exercícios”, o livro se configura praticamente em apenas uma seção, na qual são apresentados exercícios referentes aos textos presentes no livro de leitura “Nélio e os amigos”, mas, nas duas últimas páginas do livro apresenta-se duas tabelas de conjugação dos verbos regulares e irregulares. As figuras em abaixo atesta essa informação.



Caderno de exercícios da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 28 – 29)

Durante as nossas aulas de observação notou-se que o uso do material didático é bastante recorrente na sala de aula, a maior parte do diálogo entre alunos e professores giram em torno do livro didático e, no que concerne aos exercícios, observou uma aplicação passiva dos exercícios propostos no caderno de exercícios.

Apesar do livro didático de português de 3ª classe estar repleto de muitos contos, o que sugere um estudo da língua a partir dos textos concretos e contextualizados, possibilitando assim a maior interação entre professores e alunos e ainda com o material didático, não tendo a palavra e frase descontextualizada como unidades de ensino, os professores, a partir de uma visão estritamente estruturalista da linguagem, têm apropriado desses textos como meros produtos para o ensino das nomenclaturas gramaticais normativistas.

As atividades propostas no caderno de exercícios que os professores seguem fielmente giram em torno de uma concepção de língua que não contempla a função essencial da língua, ou seja, giram em torno de um viés puramente formalista, em que se vê a língua como um sistema e não como um produto da interação social.

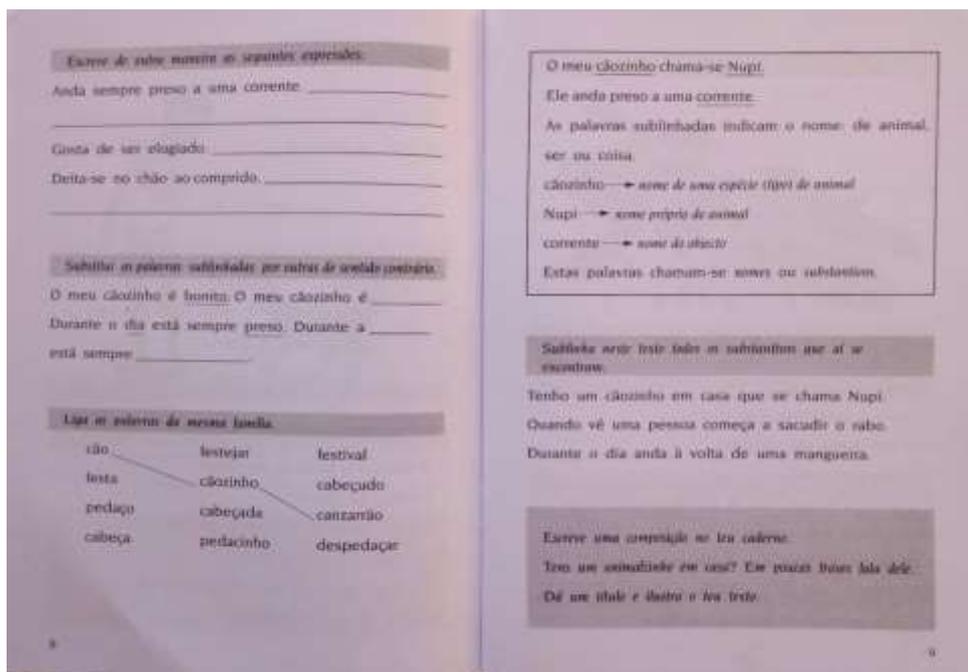
Durante as aulas em que foram aplicadas as atividades em sala de aula, percebemos que as atividades não são direcionadas, na maioria das vezes, como recurso para atestar a aprendizagem dos alunos, mas sim como um mero recurso a caça dos erros cometidos.

Essa prática de “caça aos erros” não se limita apenas ao processo de correção das atividades, aliás, ela é bastante recorrente na interação verbal na sala de aula. Os professores tendem a se ver como monitores da fala dos alunos, considerada errada ou certa. Essa postura,

assim como a proibição do uso da língua nacional no ambiente escolar tem silenciado as vozes dos alunos, tornando-os aprendizes passivos. A apropriação do texto como mero instrumento para o ensino das rotulações gramaticais normativas de que falamos anteriormente, pode ser visualizada nas imagens abaixo.



Livro de leitura da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 6 – 7)



Caderno de exercícios da 3ª classe “Nélio e os amigos” (p. 8 – 9)

Analisando o texto apresentado acima, assim como a sua apropriação proposto no caderno de exercícios, percebe-se que a ação prática pedagógica do ensino do português na Guiné-Bissau não se desvincula ainda de uma concepção da língua de cunho estruturalista e de

uma da crença de ensinando e aprendendo as rotulações gramaticais normativas adquire a língua para fins comunicativos.

Ao longo das nossas aulas de observação e ao longo de muitas conversas com os professores acerca do uso do material didático na aula conclui-se que quase todos os professores trabalhavam com apenas os conteúdos propostos no livro de didático e, trabalham também da mesma forma com as atividades propostas nos cadernos de exercício.

Na tentativa de entender o motivo dessa alienação ao material didático, alguns professores afirmaram que era necessário ensinar o que está no livro didático porque o professor não pode ficar inventando os seus próprios conteúdos e nem a direção da escola pode permitir que cada professor ensine o que gostaria de ensinar. Alguns afirmaram que gostaria de ensinar outros conteúdos que não configuram no livro didático, mas não têm tempo suficiente para preparar esses conteúdos e nem condições necessárias para o desenvolvimento de outros métodos e conteúdos de ensino.

O uso do livro didático na sala é geralmente mediado pela leitura do texto, seguindo depois a sua análise e interpretação e, por fim, a aplicação da atividade sobre o texto prevista no caderno de exercícios.

A atividade de leitura na sala de aula é geralmente feita inicialmente pelo professor e em seguida faz-se uma leitura de acompanhamento, leitura na qual o professor lê os fragmentos do texto e pede para os alunos repetirem o que ele acabara de ler. Após essa leitura, pede-se a um ou mais alunos lerem em voz alta o texto para o resto da turma, nessa leitura tende-se sempre selecionar os alunos com maior dificuldade de leitura.

A leitura tem sido ao longo dos séculos associada a uma atividade meramente cognitiva, e ao longo de muitos anos tem sido ensinada com mera descodificação dos sinais gráficos, no entanto as pesquisas recentes no campo das ciências da linguagem concebem a leitura como momento da interação ou diálogo entre sujeitos historicamente construídos. Numa análise sobre os aspetos multimodais que os textos escritos apresentam, Paes de Barros (2009) afirma que o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que este coexiste com a presença de muitos outros aspetos multimodais que se fazem presente no texto e que permitem estabelecer o diálogo entre seus interlocutores.

Essa nova postura de concepção de leitura dos textos ainda não se faz presente no ambiente escolar guineense. A leitura continua sendo uma atividade meramente cognitiva que procura apenas estabelecer mecanismos que possibilitem a descodificação dos sinais gráficos.

As análises feitas sobre o livro didático, seu uso na sala de aula, atividades propostas nele, assim como a observação das aulas e das conversas com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma direta, permite-nos concluir que a ação prática de aulas do português no contexto educacional guineense não promove a ampliação gradativa das potencialidades comunicativas nos alunos, aliás, o uso do material didático que deveria promover diálogo entre professores e alunos, acabou se tornando um instrumento para emudecer as crianças que ingressam no ensino escolar formal.

Diante disso, o professor que devia atuar como elemento mediador da interação na sala de aula, acabou virando um monitor das falas dos alunos, tendo acalentado com essa postura o exercício da cidadania por parte dos alunos.

Portanto, a sala de aula que deveria ser um espaço de construção de saberes, mediada pelo exercício das vozes, virou-se em um espaço de monólogos, premiado com o mito da transferência de conhecimentos.

Considerações finais

Ao longo do trabalho notamos que um dos maiores obstáculos que os alunos enfrentam na escola é referente à língua adotada pelo sistema escolar como língua de ensino. O português não se faz presente na prática social das massas, fator que dificulta a inserção das crianças no mundo escolar. Verificamos também que, além da língua da escola não fazer parte do cotidiano dos alunos, não existe uma política e planejamento linguístico que articule a sua maior circulação e receptividade pela massa popular.

De acordo com os dados coletados, considera-se uma extrema necessidade de adotar novas políticas linguísticas no setor educativo guineense, políticas que tendem não só favorecer o ensino adequado e contextualizado da língua portuguesa, mas também promover a inserção do crioulo guineense no sistema de ensino-aprendizagem escolar.

Ao longo das nossas abordagens no trabalho, levantamos discussões a respeito do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Guiné-Bissau com o intuito de suscitar novas reflexões que possam influenciar o desejo da mudança do paradigma a respeito do ensino da língua e possibilitar a adequação do seu ensino aos contextos que o envolvem. Também propusemos reflexões sobre a necessidade de uma nova política linguística que valorize as línguas autóctones e que a escola tenha um novo aliado na construção do saber científico, aliado esse que poderia eliminar o grande obstáculo que impede o exercício da fala das crianças

guineenses nas salas de aulas. Observou-se durante a investigação que o português não é ensinado na Guiné-Bissau como língua adicional, uma vez que no seu ensino ainda predomina a abordagem extremamente tradicional de ensino de língua.

Estamos cientes de que o problema do setor educativo na Guiné-Bissau não está enraizado apenas nos fatores internos à escola. Existem fatores de ordem externa que mereciam ser discutidas nesse trabalho, mas, é obvio que não se pode esgotar todos os problemas que essa temática suscita. Portanto, acreditamos que este trabalho possa promover possibilidades para que novas pesquisas sejam realizadas no campo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos escolares da Guiné-Bissau.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA MENDES, M. P. **Entre o egresso ideal e o egresso real da formação Inicial de português como língua adicional: experiências, Crenças e identidades**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2014.

ANTUNES, I. **Aula de português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAPTISTA CÁ, V. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

BEZERRA, I. C. R. M. **Aquisição de segunda língua: De uma perspectiva linguística a uma perspectiva social**. SOLETRAS, Ano III, N^{os}. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003.

BUNZEN JUNIOR, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

CÁ, L. O. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. **Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: Um país da CPLP**. Pápiá, Revista de crioulos de base ibérica, Brasília, n. 20, 2010.

FIGUEREDO, J. G. de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Signótica 7: 39 – 57, jan./dez., 1995.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GALEFFI, D. A. **Teorias de aprendizagem de segunda língua**. *Filosofar & Educar*. PUC-Rio, 2003: 80.

ITURRA, R. **O processo educativo: Ensino ou Aprendizagem**. Departamento de Antropologia Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

LEIRIA, I. **Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino**. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

PEHRSSON, K. **O direito à educação na Guiné-Bissau: Análise genérica dos problemas do sector**. Departamento de Democracia e Desenvolvimento Social, Estocolmo, 1996.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. N. R. **O papel da interação sobre aquisição e uso de língua estrangeira: Implicações para o ensino e para a avaliação**. *Letras de hoje*. Porto Alegre. V. 39. nº 3. p. 345 – 387, setembro, 2004.

NEOLOGISMO E IDEOLOGIA: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS UTILIZADAS NA CRIAÇÃO DA NOVAFALA PARA CONTROLAR O PENSAMENTO DA SOCIEDADE NA OBRA 1984, DE GEORGE ORWELL

Marlon Cleyton Pereira de Oliveira¹

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo analisar, a partir da obra literária distópica 1984, de George Orwell, as estratégias linguísticas utilizadas para a criação das novas palavras pertencentes à Novafala – língua fictícia criada pelo autor em sua obra literária – e como essas estratégias são utilizadas pelo Partido Socing (palavra em Novafala para se referir ao socialismo inglês) para limitar e controlar o pensamento da sociedade do superestado Oceania e fortalecer sua ideologia por meio da criação de uma língua. Para observar tal fato, foram analisadas palavras pertencentes à Novafala sob a luz das teorias de signo ideológico de Bakhtin e Volochinov (2006), análise do discurso de linha francesa, sendo abordada, nesse artigo, sob a ótica de Eni Orlandi (2005) e Helena Brandão (1997) e os estudos de Nelly Carvalho (1987 e 2006) sobre neologismo. Por meio do corpus analisado, foi possível entender como ocorrem os processos de criação das palavras na Novafala, como essas palavras estão carregadas pela ideologia dominante e como, por meio da língua, o Partido consegue obter o controle do pensamento da sociedade. Porquanto, a língua ao ser utilizada de um modo prático, será sempre inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Consoante à globalização ocorre o surgimento de novas palavras utilizadas para significarem novas coisas e ideias trazendo em si uma grande carga ideológica com o objetivo, implícito ou explícito, de aceitação massiva para uma nova visão de mundo.*

Palavras-Chave: *Neologismo. Ideologia. Análise do discurso. George Orwell.*

Abstract: *This article aims to analyze, from George Orwell's literary work, 1984, the linguistic strategies used for the creation of new words belonging to Newspeak – a fictional language created by the author in his literary work - and how these strategies are used by the Ingsoc Party (word in Newspeak to refer to English socialism) to limit and control the Oceania society's thought and support its ideology by creating a new language. To observe this fact, words belonging to Newspeak were analyzed from the Bakhtin and Volochinov's (2006) theory of ideological sign, French discourse analysis, being approached, in this article, from the perspective of Eni Orlandi (2005) and Helena Brandão (1997) and Nelly Carvalho's studies (1987 and 2006) about neologism. Through the corpus analyzed, it was possible to understand how the processes of word creation occur in Newspeak, how these words are loaded by the dominant ideology and how, through the language, the Party manages to gain control of the society's thought. When the language is used in a practical way, it will always be inseparable from its ideological or life related content. And with globalization the creation of new words used to mean new things and ideas occurs, loading with them a great ideological charge with the purpose, implicit or explicit, of mass acceptance for a new world view.*

Keywords: *Neologism. Ideology. Discourse Analysis. George Orwell.*

Introdução

¹ Licenciando do 8º período do Curso de Letras Português/Inglês da FOCCA – Faculdade de Olinda. E-mail: marlonml2120@hotmail.com

Neste artigo, será analisado, com base nas teorias de signo ideológico dos filósofos russos Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov, análise do discurso de linha francesa e neologia, o uso de neologismos na criação de uma nova língua para obter o domínio do pensamento de uma sociedade. Tal análise será realizada a partir da leitura da obra de George Orwell, *1984* (2009).

Entretanto, como é possível, utilizando a estratégia linguística de neologismo, conseguir controlar o pensamento de uma sociedade através de uma nova língua? Orwell em sua obra *1984* apresenta uma nova língua, a *Novafala*, criada pelo Partido *Socing* com o objetivo de ter controle do pensamento da sociedade e, desta forma, obter sucesso na aceitação de sua ideologia.

A língua concebida como um sistema social revela todo o seu dinamismo ao se mostrar como um processo que está em constante transformação, permitindo a criação de novas palavras. Partindo desse pressuposto, pode-se verificar que a partir da criação de uma nova língua é possível implantar uma nova ideologia e ter controle, até mesmo do pensamento, numa sociedade.

Parafraseando Bakhtin e Volochinov (2006), a língua, ao ser utilizada de um modo prático, será sempre inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida e ao cotidiano. Consoante à globalização surgem novas palavras utilizadas para significar novas coisas e ideias. Sendo a palavra o fenômeno ideológico por excelência, as palavras são criadas com uma grande carga ideológica com o objetivo, implícito, de aceitação massiva pela população, para uma nova visão de mundo.

Para a análise, será tomado como base o conceito de signo ideológico de Bakhtin e Volochinov, consoante a análise do discurso de linha francesa, para analisar, através da obra literária, *1984*, como a criação de uma nova língua é capaz de controlar e limitar o pensamento de uma sociedade e, por meio dela, a aceitação de uma nova ideologia.

Em seguida, será realizada uma análise da amostra de algumas palavras da *Novafala*, com embasamento na neologia, para mostrar como ocorre o processo de criação das palavras da *Novafala*, o motivo da “destruição” das palavras da *Velhafala* e como essas novas palavras estão carregadas pela ideologia do Partido.

O signo ideológico em Bakhtin

Em “*Marxismo e filosofia da linguagem*” (2006), Bakhtin e Volochinov explicam que, ao se lançar um olhar objetivo para a língua, não se encontra nela um sistema de normas imutáveis, mas, ao contrário, uma “evolução ininterrupta das normas da língua”. Dessa forma, é possível verificar que a língua age como um organismo vivo na sociedade, não sendo um produto acabado e “percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela aparecia para um certo indivíduo, num dado momento do tempo”, a língua se mostra como um processo evolutivo e ininterrupto se transformando de tempos em tempos (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p.91).

Bakhtin e Volochinov (2006) explicam que a “palavra” (signo) sempre se dá em contextos de enunciações precisos, em decorrência disso, a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p.96).

Nesse sentido, pode-se salientar que, na realidade, o locutor utiliza a língua em situações concretas, em um contexto concreto. Para o locutor, o centro de gravidade da língua está no novo significado produzido neste contexto, afastando-se da conformidade da norma. Importa ao locutor que a palavra sirva para determinada situação, tornando-a um signo adequado às condições dessa. A palavra ganha importância para o locutor na medida em que se apresenta como signo variável e flexível, não como sinal estável e sempre igual a si mesmo.

Ainda segundo Bakhtin e Volochinov:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (2006, p.34)

Dessa forma, é possível entender que a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais. E, portanto, fica claro que “a palavra sempre será o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”, até mesmo, aquelas que ainda não tomaram forma ou que ainda não se estruturam em uma ideologia bem definida (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p.40).

Assim, pode ser compreendido que, sendo ela o fenômeno ideológico por excelência, a palavra dialógica tanto pode libertar e mostrar um mundo sem fronteira, quanto ser utilizada como ferramenta intencional que se converte no poder do tirano. Pois quem tem um domínio

proficiente das palavras pode usá-las a seu favor, atribuindo significados diferentes dependendo de qual ideologia ou de qual lugar essa pessoa se encontra na divisão das classes sociais.

Sujeito e ideologia sempre caminham juntos

Segundo Orlandi (2005, p.42), “[...] podemos dizer que o sentido [da palavra] não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.”. Deste modo, podemos entender que as palavras mudam de sentidos de acordo com as posições daqueles que as utilizam.

Ademais, Orlandi nos apresenta o conceito de formação discursiva (doravante FD) sendo “como aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2005, p.43). A FD permite melhor compreender o processo de produção de sentido das palavras e a relação com a ideologia, uma vez que, “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2005, p.43).

Palavras iguais podem mudar de sentido de acordo com o sujeito que as proferem. É dada como exemplo a palavra terra, se escrita com letra maiúscula Terra ou minúscula terra, se dita por um índio ou por um agricultor, todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e têm significados diferentes, pois se referem a diferentes formações discursivas.

Helena Brandão, em seu livro “*Introdução à análise do discurso*” (1997), explica que um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma FD produz o discurso. Para Foucault (apud BRANDÃO, 1997, p.28):

a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem. [...] a noção de enunciado é contraposta à noção de proposição da frase [...], concebendo-o como unidade elementar, básica, que forma um discurso.

O discurso é o espaço em que posição e poder andam juntos, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente, sendo o discurso, que passa a ser verdadeiro, gerador de poder. Então, a produção do discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm como função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder. Quem fala, mesmo que seja um convidado, é vigiado pelo outro, por esse motivo, existe a tensão ao discursar. Em cada local, existem regras implícitas que norteiam o que e como as palavras devem ser ditas e ouvidas. (FOUCAULT, 1996).

Na perspectiva Althusseriana, o indivíduo se torna sujeito pela submissão à língua, na história. O indivíduo é afetado pelo simbólico, pelo sistema de signos. Portanto, não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua.

Ainda mais, Brandão (1997) explica que assujeitamento:

consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas ao contrário, tenha a impressão de que é o senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social. É o mesmo que interpelação ideológica (BRANDÃO, 1997, p.89).

Quando um indivíduo nasce, ele não inventa uma nova língua, pelo contrário, ele se insere no processo discursivo que já está instalado na sociedade e desse modo é submetido à língua, subjetivando-se. Quando é dito que o sujeito, para se constituir, deve submeter-se à língua, ao simbólico, não está sendo dito que o indivíduo é pego pela língua enquanto sistema formal (estruturalista), mas sim, pelo jogo da língua na história, na produção de sentidos. É o *acontecimento* do objeto simbólico que os afeta como sujeitos. O sujeito se submete à língua, mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia. Desse modo, o sujeito é interpelado pela ideologia dominante e será “controlado” sobre o que dirá e pensará.

Neologismo: uma nova língua para controlar

Na obra literária distópica, *1984* de George Orwell (2009), o mundo se encontra dividido em três superestados – *Eurásia*, *Lestásia* e *Oceania*. A história se passa no superestado da *Oceania*, onde a sociedade vive aprisionada num sistema totalitário dominado pelo Estado. Ninguém está livre para tomar suas próprias decisões, pois são vigiados vinte e quatro horas por dia pelo *Big Brother* (Grande Irmão em tradução livre) para que a sociedade não cometa “crimes” contra o Estado. O partido *Socing* (palavra utilizada em *Novafala* para o Socialismo Inglês) tem como objetivo manter o controle de toda sociedade, até mesmo, o controle do pensamento. Assim sendo, o Partido cria uma nova língua (*Novafala*, na versão original *Newspeak*) que “destrói” os vocábulos (a maior parte sinônimos e antônimos) da *Velhafala* (*Oldspeak*, na versão original) e utiliza da estratégia de neologia para a criação de novas palavras.

A *Novafala* é dividida em três categorias de palavras: A, B e C. A Categoria A é composta por palavras concernentes às atividades do dia-a-dia: comer, trabalhar, vestir-se, utilizada pela classe proletária. É impossível utilizar a categoria A para propósitos literários e filosóficos. A categoria B é formada por palavras que foram criadas com teor político e são utilizadas por membros do Partido. E, por fim, a categoria C é formada, apenas, por termos de cunho técnico-científico que são utilizados principalmente pelos cientistas membros do Partido.

Algumas palavras da *Novafala* fazem parte do léxico da *Velhafala* – nesse caso, o Inglês contemporâneo do século XXI, por ser a língua materna do autor – e passam pelo processo de adições de afixos (prefixo e sufixo) – geralmente as palavras da categoria A – e outras pelo processo de justaposição ou aglutinação, dando origem, deste modo, aos neologismos.

Segundo Nelly Carvalho (1987), neologismos são novas palavras criadas num momento dado da história da língua e está ligado com o contexto sócio-histórico da sociedade falante dessa língua. Nos neologismos pode ser encontrado o verdadeiro retrato da sociedade de uma determinada época. Os neologismos podem ser divididos em conceptual (semântico) e formal (morfológico e sintático). Aqui neste artigo, será abordado apenas o neologismo formal morfológico.

Ainda, segundo Carvalho (2006, p.195), “O neologismo formal constitui uma palavra nova introduzida no idioma, podendo ser vernáculo ou estrangeiro”. Desse modo, o neologismo morfológico pode ser formado a partir de palavras já existentes no léxico da língua, passando por modificações ou adaptações, tais como: o acréscimo de afixos, justaposição, aglutinação ou adaptações de empréstimos linguísticos.

Na obra literária de Orwell, *1984*, é possível observar uso da estratégia linguística, supracitada, para a criação de palavras da *Novafala*. Segue a amostra selecionada com alguns exemplos: *desbom*, *desfrio*, *duplimaisbom* e *velocidoso* que significam, respectivamente, ruim, quente, maravilhoso e rápido. Para a formação das palavras dadas como exemplos, ocorre o processo de afixação. Segue abaixo um quadro explicando tal processo.

Quadro 1 - palavras 1

Palavra em Novafala	Processo de formação
<i>Desbom</i>	Prefixo <i>des</i> + adjetivo bom
<i>Impessoa</i>	Prefixo <i>im</i> + substantivo pessoa
<i>Duplomaibom</i>	Prefixo <i>duplo</i> + intensificador mais + bom
<i>Velocidadoso</i>	Substantivo velocidade + sufixo <i>oso</i>

Fonte: 1984, George Orwell

As palavras do Quadro 1, criadas pelo autor, mostram o processo de neologismo morfológico, pois são criadas a partir da adição de afixos, para expressar ideias de antônimos, superlativos e adjetivos. As palavras criadas para expressarem sentido oposto (antônimos) são formadas pelo prefixo de negação *des* ou *im* + a palavra que se pretende utilizar o antônimo. Os adjetivos que expressam superlativos são formados a partir do uso do prefixo *Duplo* + o intensificador *mais* + o adjetivo. Os adjetivos são formados a partir do uso do substantivo desejado + o sufixo *oso*, que expressa ideia de posse plena ou abundância. Todavia, qual a necessidade do uso de estratégias linguísticas dessa natureza?

Na obra 1984, Orwell cria o personagem Syme, um filólogo, o qual é um dos responsáveis pela criação da língua e dos dicionários da *Novafala*. Syme explica o porquê do uso dos afixos em palavras que já existem em *Velhafala*:

As palavras já contêm em si mesmas o seu oposto. Pense em “bom”, por exemplo. Se você tem uma palavra como “bom”, qual a necessidade de uma palavra como “ruim”? “Desbom” dá conta perfeitamente do recado. É até melhor, por que é um antônimo perfeito, coisa que a outra palavra não é (ORWELL, 2009, p.68).

Assim sendo, as palavras perdem seus antônimos e sinônimos pelo uso dos afixos. Contudo, se o objetivo é criar uma nova língua, por que estão reduzindo o vocabulário, ao invés de ampliá-lo, qual o propósito disso?

Segundo Carvalho (1987, p. 10), “sempre criar uma palavra é impor um conceito [...] a criação é um ato social, uma tentativa de impor uma visão de mundo a uma comunidade”. Uma vez que, a língua está intrinsecamente ligada a ideologia, a criação de novas palavras e a “destruição” de velhas palavras acarretarão uma nova visão de mundo, tendo, deste modo, um terreno fértil para a implantação e aceitação de uma nova ideologia. Parafraseando Bakhtin (1988, p. 34) a palavra se torna o fenômeno ideológico por excelência e a ideologia será “aceita” e se propagará pela sociedade através da língua.

Ademais, Orwell, em um apêndice na obra *1984*, nos explica que:

O objetivo da Novafala não era somente fornecer um meio de expressão compatível com a visão de mundo e os hábitos mentais dos adeptos do Socing, mas também inviabilizar todas as outras formas de pensamento. A ideia era que, uma vez definitivamente adotada a Novafala e esquecida a Velhafala, um pensamento herege – isto é, um pensamento que divergisse dos princípios do Socing – fosse literalmente impensável, ao menos na medida em que pensamentos dependem de palavras para ser formulados (2009, p. 348).

Continuando com a ideia de Orwell, os pensamentos dependem das palavras para serem formulados e enunciados. E uma vez que se tem o controle de quais palavras serão ditas, se tem o controle do que será pensado de forma massiva. Dessa forma, é possível verificar a Formação Discursiva em prática na *Novafala*, determinando o que pode e deve ser dito através de uma imposição implícita pelo Partido.

Ainda mais, a *Novafala* possui um grande número de palavras criadas através do processo de justaposição e aglutinação, das quais, sua maior parte, pertence à categoria B. Abaixo, segue um quadro com algumas palavras que foram criadas a partir dos processos supracitados e seus significados:

Quadro 2 - de palavras 2

Palavra em Novafala	Processo de criação
<i>Bempensar</i>	Justaposição do advérbio bem + o verbo pensar
<i>Bonsexo</i>	Aglutinação do adjetivo bom + o substantivo sexo
<i>Crimeideia</i>	Justaposição dos substantivos crime + ideia
<i>Duplipensar</i>	Aglutinação do prefixo duplo + o verbo pensar
<i>Facecrime</i>	Justaposição dos substantivos face + crime
<i>Negrobranco</i>	Justaposição dos substantivos negro + branco

Fonte: *1984*, George Orwell

As palavras do Quadro 2 estão carregadas da ideologia imposta pelo Partido e foram criadas com o objetivo de determinar o que a sociedade deve pensar e/ao falar. Ao utilizar de tais palavras, o Partido tem o controle do pensamento da sociedade sobre sua ideologia, pois desta forma, ele pode justificar suas ações por meio das palavras criadas.

Nos quatros parágrafo a seguir, serão discutidos os significados e valores ideológicos das palavras presentes no Quadro 2 e uma palavra, em especial, do Quadro 1.

A palavra *Bempensar* significa pensar de maneira ortodoxa ao Partido, não sendo aceitas ideias contrárias ou críticas ao mesmo. Dessa forma, a sociedade é induzida e obrigada a aceitar a ideologia desse grupo para não cometer *Crimeideia* (ideia contrária à ideologia do Partido). A palavra *Bonsexo* tem o mesmo significado que em *Velhafala*, porém, com uma ideia a mais, a ideia de fazer sexo apenas para reproduzir crianças para o Partido. Uma vez aceita essa ideia pela sociedade, todas as crianças serão de poder do Partido, sendo-as interpeladas pela ideologia desde seu nascimento.

Na sequência, a próxima palavra é *Duplipensar* que significa manter dois pensamentos contrários entre si e aceitá-los como certos. Como exemplos, podem ser citados os *slogans* do Partido: “Guerra é Paz”, “Liberdade é Escravidão” e “Ignorância é Força”. A palavra *Facecrime* significa rosto com expressão imprópria, pode ser usada para denunciar qualquer pessoa que fosse suspeita, através da expressão facial, de recusar ou não simpatizar com as ideias do Partido, sendo essas pessoas presas por cometerem *Crimeideia*.

Ainda, a palavra, do Quadro 1, *Impessoa* significa pessoa não grata ao Partido, tendo essa pessoa ido contra a ideologia do Partido e rebelando-se, causando uma “suposta” ameaça. Antes de se tornar *Impessoa*, a pessoa era *vaporizada* – termo utilizado por Orwell na obra para se referir a uma pessoa que foi assassinada pelo Partido e teve todo o seu histórico social apagado.

E, por fim, a palavra *Negrobranco*. Esta palavra tem dois sentidos, um usado para se referir aos inimigos do Partido (não explicada pelo autor o porquê do uso) e a outra que se refere ao costume de afirmar descaradamente que o preto é branco (contradizendo a evidência) pois assim o Partido prescreveu.

As palavras supracitadas fazem parte da categoria de palavras B, as quais designam conceitos políticos. O Partido não teme a revolta do proletariado, mas sim dos membros do Partido, pois as condições de produção de discurso por parte deles podem despertar o conhecimento, e conseqüentemente, a revolta por parte do proletariado, por possuírem posições mais elevadas na sociedade. Deste modo, o Partido foca na criação de palavras da categoria B, por serem utilizadas com mais frequência pelos membros do Partido, para ter sucesso em sua “alienação” e aceitação ideológica.

A partir do momento em que a *Novafala* for imposta como a língua oficial da *Oceania*, as pessoas terão que esquecer a *Velhafala*, consoante a este esquecimento irão todas as

ideologias externas ao Partido. Desse modo, toda ideia e/ou crítica contrária à ideologia do Partido será abolida.

Entretanto, a criação de uma nova língua não significa que será aceita pela sociedade de forma natural ou satisfatória, pois já existe uma língua carregada de valores histórico-culturais. Para tal aceitação, é necessário que os conceitos das novas palavras da *Novafala* sejam entendidos pela sociedade e passem a ser utilizados de forma natural por ela como língua nativa.

Maria Aparecida Barbosa (apud ISQUERDO e OLIVEIRA, 1998), em seu livro “*Da neologia à neologia na literatura*”, aborda três processos na formação dos neologismos: a criação, a pós-criação e a dicionarização. Para a autora, o momento da pós-criação, que se refere à recepção ou ao julgamento de sua aceitabilidade por parte dos destinatários, bem como sua inserção no vocabulário e no léxico de um grupo linguístico cultural, são as partes mais importantes do processo. Pois será através deles que tais palavras serão utilizadas pela sociedade com a carga ideologia determinada pelo Partido, uma vez que, o indivíduo se torna sujeito pela submissão à língua, sendo, dessa maneira interpelado pela ideologia. Por conseguinte, faz com que a sociedade tenha a impressão que é dona de sua própria vontade e se identifica com a ideologia dominante, ocorrendo o assujeitamento. (BRANDÃO, 1997, p.89)

Ainda mais, não basta, apenas, a criação do neologismo para que ele se torne membro integrante do léxico de uma língua. Para tanto, é necessária a criação de um dicionário com as novas palavras. Syme, filólogo na obra orwellana, explica que ao terminar de escrever 11ª edição do dicionário da *Novafala*, as pessoas serão “obrigadas” a aprender tudo de novo, aprender a nova língua e os novos conceitos das palavras.

No entanto, nem todas as palavras da *Velhafala* foram “destruídas”, algumas poucas palavras ainda permanecem na *Novafala*, porém passaram a ter outros valores semânticos. É dada como exemplo a palavra “livre”, que existe em *Novafala*, porém só poderá ser empregada em sentenças como: “O caminho está livre” ou “a mesa está livre”, mas nunca com o seu sentido antigo, como por exemplo: “politicamente livre” ou “Intelectualmente livre”, uma vez que, o partido tem como um de seus *slogans*: Liberdade é Escravidão.

Conclusão

Em suma, entendo a palavra como signo ideológico, assim proposto por Bakhtin e Volochinov (2006), juntamente com a AD de linha francesa, foi possível verificar como as palavras possuem uma certa carga ideológica e podem ser utilizadas pelo tirano para controlar

e manipular o pensamento duma sociedade e, desse modo, propagar sua ideologia por meio da língua.

Ainda mais, ao estudar os neologismos, estão sendo analisados não apenas os processos de formação de novas palavras, como também a evolução sociocultural da sociedade. Sendo a língua um marcador sensível das mudanças de uma sociedade, é possível captar tais mudanças sociais por meio da criação de novas palavras e seus novos conceitos. Pois é por meio da língua que primeiro se fundamenta, se implanta e se aceita uma nova visão de mundo. Sendo possível utilizá-la como ferramenta de domínio através de ideologias impostas por pessoas de alta posição e poder numa sociedade, assim como pôde ser verificado na análise de algumas palavras da *Novafala*. Nesse sentido, as palavras são essencialmente ideológicas e carregadas de produção simbólicas como estrutura de dominação.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. 128 p.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. 204 p.

BRANDÃO, Helena H. Nagamire. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. 96 p.

CARVALHO, Nelly. **O que é neologismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 78 p.

CARVALHO, Nelly. Criação Neológica. **Revista Trama**, Paraná, v. 2, n. 4, p. 191-203, 2º semestre 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/681>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ISQUERDO, Aparecida & OLIVEIRA, Ana Maria (org.). **As Ciências do Léxico**. Mato Grosso do Sul: UFMS, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005. 100 p.

ORWELL, George. **1984**. 1. ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019. 414 p.

OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM¹

Danielle Belarmino de Lima²

Fabiana Pincho de Oliveira³

Resumo: Este artigo tem por objetivos descrever e analisar o emprego das estratégias referenciais no gênero redação do Enem e oferecer subsídio para o trabalho com a produção de textos argumentativos a partir do ensino da referenciação, já que a utilização adequada dos processos referenciais auxilia na construção de escritos coerentes e com argumentos consistentes. Para tal, tomamos como base teórica os estudos acerca da referenciação (MONDADA e DUBOIS 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014; KOCH e ELIAS, 2015; CAVALCANTE et al 2017; ESTEVAM, 2017), da coerência (KOCH e TRAVAGLIA, 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014) e da argumentação (BRONCKART, 2003; KOCH e ELIAS, 2016). Quanto à metodologia, fundamentada na perspectiva da pesquisa-ação, elaboramos e aplicamos, no ano de 2018, uma sequência didática (SD), voltada para o ensino do gênero redação do Enem, no Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe), projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas. Durante a análise, percebemos que os alunos iniciaram as aulas com dificuldades no que tange à utilização dos processos referenciais. Já no final, notamos que todos se mostraram mais conscientes das formas de introdução e retomada de referentes, o que os levou a ter consideráveis avanços na organização, coerência e argumentação. Com isso, concluímos que a referenciação pode assumir papel relevante no ensino da produção escrita.

Palavra-chave: Referenciação. Coerência. Argumentação. Redação do Enem. Ensino.

Resumen: Esta investigación tiene por objetivos describir y analizar el empleo de las estrategias referenciales en el género redacción del Enem y ofrecer subsidio para el trabajo con la producción de textos argumentativos a partir de la enseñanza de la referenciación, ya que la utilización adecuada de los procesos referenciales auxilia en la construcción de los escritos coherentes y con argumentos consistentes. Para eso, tomamos como base teórica los estudios acerca de la referenciación (MONDADA y DUBOIS 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO y BRITO, 2014; KOCH y ELIAS, 2015; CAVALCANTE et al 2017; ESTEVAM, 2017); de la coherencia (KOCH y TRAVAGLIA, 2003; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO y BRITO, 2014) y de la argumentación (BRONCKART, 2003; KOCH y ELIAS, 2016). Cuánto a la metodología, fundamentada en la perspectiva de investigación-acción, elaboramos y aplicamos una secuencia didáctica (SD), direccionada para la enseñanza del género redacción del Enem, en el Programa de Apoyo a los Estudiantes de las Escuelas Públicas del Estado (Paspe), proyecto de extensión de la Universidad Federal de Alagoas. Durante el análisis, percibimos que los alumnos empezaron las clases con dificultades en lo que atañe a la utilización de los procesos referenciales. Ya en el fin, notamos que todos se mostraron más conscientes de las formas de introducción y retomada de referentes, lo que los llevó a tener considerables avances en la organización, coherencia y argumentación. Con eso, concluimos que la referenciación puede asumir papel relevante en la enseñanza de la producción escrita.

Palabras clave: Referenciación. Coherencia. Argumentación. Redacción del Enem. Enseñanza.

¹ Este artigo traz um recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica, ciclos 2017-2018 e 2018-2019.

² Graduada em Letras-Português na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas.

³ Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

1. Introdução

Ao trabalharmos com a produção textual em sala de aula, percebemos que os alunos, de todos os níveis de ensino, apresentam incontáveis dificuldades para escrever. No ensino médio, especialmente, a preocupação se volta para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na qual se espera do participante a elaboração de um texto coeso, coerente e dentro dos limites estruturais do tipo dissertativo-argumentativo.

No entanto, o alcance dessas exigências se torna tarefa árdua principalmente porque os estudantes não conhecem ou não dominam estratégias que promovam o equilíbrio entre a continuidade e a progressão do tema ao longo do texto. Isso resulta em escritos com um amontoado de informações desconexas e mal articuladas, certamente afetando, entre outros aspectos, a construção da argumentação e dos sentidos do texto.

Devido a esses problemas e de outros tantos que envolvem a produção escrita, boa parte dos estudiosos da área da Linguística Textual tem se preocupado em investigar, ao longo de anos e em variados gêneros, a referenciação. O interesse pelo tema justifica-se, em parte, pelas pesquisas apontando que os processos referenciais, quando utilizados adequadamente, auxiliam na construção da coerência e da orientação argumentativa do escritor, na medida em que estão presentes ao longo do texto mantendo a continuidade, promovendo a progressão e deixando pistas sobre as intenções do autor (CAVALCANTE et al, 2017; ESTEVAM, 2017; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014).

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), por exemplo, defendem que os processos referenciais poderão auxiliar os alunos a aumentarem suas competências redacionais, já que o “desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textuais-discursivas, dentre as quais emerge como fundamental a utilização bem sucedida dos processos referenciais.” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 11).

Para contribuir com essa reflexão, realizamos pesquisa de iniciação científica, durante dois ciclos, com o propósito de oferecer subsídio para o trabalho com a produção de textos argumentativos em sala de aula a partir do ensino da referenciação. O contexto escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe), um projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas que visa à promoção e ampliação das condições de acesso à universidade para estudantes de baixa renda do Estado de Alagoas.

Para este artigo, analisamos as estratégias de referenciação utilizadas por um dos colaboradores em dois momentos: antes e depois da aplicação das oficinas; por fim, discutimos em que medida esse uso contribui para a construção da coerência e da argumentação.

Para alcançar os propósitos citados, primeiro fizemos um percurso teórico que passa por diferentes tópicos envolvidos na construção do texto: concepções de escrita, coerência, argumentação e referenciação. Após breve descrição dos procedimentos metodológicos empregados neste estudo, seguimos para a análise dos dados, na qual observamos o progresso na produção escrita de um aluno do Paespe.

2. A escrita como processo

É fato que o trabalho do professor exerce extrema influência na relação que o aluno mantém com a escrita. Dependendo da metodologia empregada pelo profissional, o estudante pode até mesmo chegar a entender a elaboração de texto como uma atividade sem propósito efetivo. Isso porque, na maioria das vezes, o texto será apenas lido pelo professor para correção de aspectos estritamente gramaticais e/ou para a atribuição de uma nota, sem discussão sobre os pontos positivos e negativos encontrados e, conseqüentemente, sem refacções.

Infelizmente, apesar dos avanços nos estudos do texto, ainda encontramos essa prática tradicional ecoando na sala de aula, visto que sua base está presente há muito mais tempo nas escolas brasileiras. Sobre o assunto, Garcia (2010) relata que, até os anos 50, através da apreciação de modelos clássicos e informações vagas, pedia-se ao aluno a escrita de um texto criativo, original e de acordo com as regras gramaticais.

Já a partir dos anos 60 e 70, acreditava-se que era possível ensinar através de uma técnica de redação que poderia ser aplicada a qualquer tipo de texto, que por sua vez se organizava por padrões que deveriam ser seguidos para que o receptor pudesse decodificar (GARCIA, 2010, p. 2).

Nos anos 80, ainda segundo Garcia (2010), a perspectiva começou a mudar quando se colocou foco no ato de escrever, preferindo até a utilização da expressão “produção de texto”. Mesmo com esse avanço, a época tinha a limitação de priorizar mais os aspectos formais.

Assim, foi só na segunda metade dos anos 90, com o avanço dos estudos sobre os gêneros textuais, ainda que inicialmente tenham focado em questões formais e de classificação, que se passou a refletir sobre as condições de produção, as finalidades do dizer, o uso de outras

linguagens que não só a verbal e a participação ativa e crítica do estudante (GARCIA, 2010, p. 3).

Ao longo das décadas mencionadas, duas concepções ganharam corpo: a de escrita como produto e a de escrita como processo. Oliveira (2010) aponta que, na primeira, “o professor acaba enfocando a forma, a estrutura, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo do texto a ser escrito pelos alunos.” (OLIVEIRA, 2010, p. 120).

Ainda conforme o mesmo pesquisador, esse quadro começou a mudar apenas quando os professores conheceram a segunda concepção. Por meio dela, passou-se a considerar que a produção de um texto não é apenas constituída pelo momento de escrita propriamente dita, mas também envolve, segundo Antunes (2005), o planejamento, a revisão, o entendimento da escrita como atividade interativa, contextualizada, tematicamente orientada e interdependente da leitura (ANTUNES, 2005, p. 28-36).

Dessa forma, considera-se que um texto relevante e adequado é construído através da execução de diferentes etapas. Antunes (2005) confirma isso ao ressaltar que “elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares.” (ANTUNES, 2005, p. 37-38).

Além disso, Koch e Elias (2016) defendem que a produção e compreensão textual são atividades altamente complexas que envolvem não só operações linguísticas, mas também cognitivas, sociais e interacionais.

Como objeto multifacetado, o texto, ao ser produzido ou lido, aciona diferentes estratégias mentais, como o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional (KOCH e ELIAS, 2015, p. 39-56). Essas estratégias cognitivas são acionadas tanto no produtor, que pensa em que vai lê-lo, em que situação, que estratégias utilizar para conseguir determinado efeito; quanto no leitor, que procura desvendar os sentidos do texto.

Como já mencionado, apesar dessas relevantes mudanças, vários contextos escolares ainda apostam num ensino tradicional, o que geralmente leva o estudante a chegar ao ensino médio com muitas dificuldades para escrever. Marquesi (2014, p. 135) confirma a questão ao apontar que os problemas dos alunos no momento de produção textual se dão pela falta de trabalho com a escrita e reescrita de seus textos, ou seja, de um trabalho pautado no processo.

Em consequência, o que observamos são estudantes, às vésperas do Enem, travados diante de uma folha em branco, sem saber por onde começar a redação. Para encontrar uma solução rápida, a maioria recorre a vocabulário rebuscado e frases prontas disponíveis na internet; muitas vezes apenas copiando e colando sem perceber as implicações para a coerência e a argumentação do texto, próximos tópicos da nossa discussão.

3. Coerência e argumentação

Quando se trata da produção de um texto argumentativo, como o que é exigido no Enem, problemas relacionados à coerência e à argumentação são recorrentes. Para auxiliar professores e alunos com esses aspectos, primeiro é preciso entender o que são e como funcionam.

A respeito da coerência, Koch e Travaglia (2003), mesmo apontando para a inviabilidade de explicar a coerência através de um único conceito, mostram que ela deve ser compreendida como um princípio de interpretabilidade. Em outras palavras, está relacionada à possibilidade de se atribuir sentido a um texto (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 21).

Para a construção desse sentido, as estratégias cognitivas (conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional) são ativadas no processo de interação entre leitor, autor e texto. É por isso que Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) demonstram que a coerência emerge de uma unidade negociada de sentido:

A existência de um texto está atrelada à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados. (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 21).

Para a produção e compreensão de qualquer texto, é preciso garantir o bom funcionamento desse processo de interação e construção de sentidos. No tipo textual argumentativo, a coerência é determinada também pela convergência entre tese e argumentos.

É necessário que o escritor tenha consistência no raciocínio e que disponha de evidências, como exemplos, dados estatísticos, testemunhos. Também é imprescindível que saiba que o processo de argumentar não ocorre de qualquer maneira.

Sobre argumentação, Bronckart (2003) explica que o ato de argumentar aciona operações cognitivas de raciocínio, que pressupõem a existência de uma tese, dados, processo

de inferência, que pode ser sustentado por suportes ou moderado por restrições, e conclusão ou nova tese (BRONCKART, 2003, p. 226).

Ainda de acordo com o mesmo pesquisador, a materialização desse raciocínio pode ser representada por uma sequência argumentativa que compreende quatro fases: fase de premissas, que traz uma constatação inicial; fase de argumentos, em que se apresentam elementos que conduzam para uma determinada conclusão; fase de contra-argumentos, que proporciona uma restrição à orientação argumentativa; e de conclusão ou nova tese, que reúne os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Bronckart (2003) ressalta que essa sequência pode aparecer de modo simplificado ou complexo (BRONCKART, 2003, p. 226-227).

Para possibilitar o desenvolvimento dessas fases e garantir a coesão e a coerência do texto, diferentes estratégias textuais podem ser utilizadas. Entre elas, Koch e Elias (2016) destacam o uso dos operadores ou marcadores argumentativos, os articuladores textuais e a adequada seleção lexical.

Outro importante aspecto ressaltado por essas autoras e que há muito vem sendo motivo de investigações na área da Linguística Textual (LT) é a referenciação. Por meio dos seus processos, promove a harmonia entre a continuidade e a progressão textual, contribui para a construção de sentidos do texto e também delinea a orientação argumentativa do autor, como será mais bem apresentado na próxima seção.

4. Referenciação

Conforme Cavalcante *et al* (2017), os estudos sobre a referenciação ganharam, desde 1990, grande destaque na área da Linguística Textual. Na atualidade, as pesquisas acerca do tema têm se preocupado em investigar como a referência é construída nos mais diferentes textos e contextos. Ademais, elas rejeitam a concepção clássica de referência que assume que a linguagem mantém uma relação de correspondência direta com o mundo.

Em vez disso, preferem a proposta de Mondada e Dubois (2003) em substituir a antiga noção pela de referenciação, indicando que os referentes não devem ser confundidos com a realidade extralinguística. Em suas palavras, a referenciação pode ser concebida “como uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas.” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 35).

Dessa forma, entendemos que a referenciação é efetivada no discurso, no processo de interação, e que resulta na construção de objetos de discurso. Por esse motivo, pesquisar ou trabalhar o tema em sala de aula não deve ter como prioridade a verificação dos referentes no mundo, mas sim a observação de como os objetos de discurso são construídos, os motivos pelos quais categorizamos uma coisa de uma forma e não de outra e como isso influencia nos sentidos do texto (na coerência) e na orientação argumentativa.

Quanto à forma que os referentes se expressam no texto, Koch e Elias (2015) dividem, o que chamam de estratégias de referenciação, em introdução, retomada e desfocalização. O primeiro refere-se à inserção de um novo objeto de discurso no texto, podendo ser por ativação “não ancorada”, quando um objeto totalmente novo é introduzido, ou “ancorada”, quando um objeto novo também aparece no texto, mas mantém relação a outro elemento do cotexto ou do contexto sociocognitivo por meio de anáforas indiretas, associativas e indiretas. Já o segundo, é responsável pela manutenção dos objetos de discurso, por meio de recursos gramaticais ou lexicais, o que cria as cadeias referenciais. No terceiro e último, um novo objeto é introduzido, mas o objeto que foi retirado do foco continua em estado de ativação parcial (KOCH e ELIAS, 2015, p. 126).

Já Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) preferem empregar o termo processos referenciais e apresentam três categorias que, segundo os autores, habitualmente aparecem nas pesquisas sobre o tema: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. O primeiro ocorre quando um elemento totalmente novo é introduzido no texto. O segundo, responsável pela continuidade referencial, divide-se em anáfora direta ou correferencial, que retoma, por meio de pronomes substantivos, sintagmas nominais, sintagmas adverbiais, e, às vezes, recategoriza um mesmo referente já introduzido no texto; anáfora indireta ou não correferencial, que se caracteriza por não retomar precisamente o mesmo referente, remetendo-se, portanto, a outros referentes ou as pistas do cotexto; e anáfora encapsuladora que sintetiza, geralmente por meio de pronomes demonstrativos e sintagmas nominais resumidores, porções textuais. O terceiro e último refere-se à possibilidade de estabelecer uma conexão entre o cotexto e a situação enunciativa dos interlocutores. Essa categoria subdivide-se em dêitico pessoal, social, espacial, temporal e memorial (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 54-97).

Independente das denominações, já foi comprovado em muitas pesquisas que os processos referenciais podem auxiliar na construção da coerência e na orientação

argumentativa, já que se instauram e se reelaboram no texto conduzindo o interlocutor a interpretar os objetos de discurso e os sentidos pretendidos.

Além disso, estudos recentes apontam para o papel da referenciação no desenvolvimento da autoria textual. Sobre o tema, Estevam (2017) ressalta que um dos problemas recorrentes nos textos dos estudantes são os discursos prontos, cheios de lugares-comuns ou com baixo grau de autoria. Conforme análise da pesquisadora, isso ocorre quando o escritor não consegue construir bem seu objeto de discurso, sendo necessário, a fim de reverter o quadro, desenvolvê-lo de modo que se torne interessante e relevante para o leitor (ESTEVAM, 2017).

Por tudo isso, acreditamos que levar o assunto para a sala de aula pode ajudar os alunos a aprimorarem suas competências redacionais, levando-os a produzir textos coerentes, consistentes, relevantes e que mostrem o ponto de vista que eles queiram defender.

Assim, a nossa proposta metodológica é justamente desenvolver e aplicar uma sequência didática que envolva o ensino de dois dos principais processos referenciais (introdução referencial e anáfora) para verificar sua relevância na construção do texto argumentativo, o que será realizado nas próximas seções.

5. As aulas de redação no Paespe: procedimentos metodológicos

O Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe) é um projeto de extensão da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) que tem por objetivo a promoção e ampliação das condições de acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda do Estado de Alagoas.

O programa, fundado em 1993 pelo Prof. Dr. Roberaldo Carvalho de Souza, trabalha com todas as áreas avaliadas pelo Enem. As aulas são realizadas de segunda a sábado no Centro de Tecnologia (CTEC) da Ufal. As disciplinas são ministradas por discentes do Programa de Educação Tutorial (PET), dos grupos de Arquitetura, Ciência e Tecnologia, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Letras e Psicologia, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS).

No ano de 2018, entre os meses de janeiro e outubro, assumimos as aulas de redação para desenvolver uma pesquisa-ação, isto é, uma investigação que parte da percepção dos problemas de escrita de um determinado grupo de alunos para, posteriormente, promover uma ação interventiva que auxilie na resolução das dificuldades encontradas (SEVERINO, 2007).

Na turma trabalhada, tivemos oportunidade de realizar 16 aulas. Elas ocorriam a cada quinze dias, com duas horas de duração cada, e eram planejadas com a ajuda de professores mestres e doutores da Faculdade de Letras (Fale) da Ufal.

Em nossa primeira aula, a fim de analisar o perfil da turma, aplicamos um questionário com 20 perguntas relacionadas à família, à escola e à prática de escrita e de leitura dos alunos. Neste artigo, não apresentaremos o perfil de lectoescritura dos colaboradores por motivo do exíguo espaço de discussão do gênero artigo científico.

No mesmo dia da aplicação do questionário, pedimos ainda uma redação sobre o *Conceito de família no século XXI*. A atividade foi feita para sondar as principais dificuldades dos estudantes e desenvolver, a partir daí, uma sequência didática (SD) adequada à realidade da turma. Optamos pela utilização da SD por ela já ter demonstrado bons resultados no ensino-aprendizagem da escrita, a exemplo dos textos produzidos na Olimpíada de Língua Portuguesa, evento que utiliza o método.

Em um dos cadernos da referida olimpíada, Dolz (2014), um dos pesquisadores que contribuiu para formulação e experimentação da sequência didática, define o instrumento como um conjunto de oficinas e atividades sobre um gênero textual, organizado a fim de auxiliar na progressão das habilidades de escrita dos alunos (DOLZ, 2014, p. 14).

Para a utilização desse modelo, o pesquisador apresenta cinco conselhos para os professores: fazer os alunos escreverem um primeiro texto para sondar suas capacidades iniciais; escolher e adaptar as atividades a partir da realidade escolar; apresentar e analisar outros textos do mesmo gênero; trabalhar de forma sistemática as dimensões verbais e as formas de expressão; estimular a autonomia e escrita criativa dos alunos (DOLZ, 2014, p.14).

Com base nessas instruções, avaliamos as habilidades de escrita dos estudantes e depois elaboramos uma sequência didática para o ensino do gênero redação do Enem e de suas particularidades temáticas, estilísticas e composicionais. Nossa SD fundamenta-se na concepção de escrita como processo e traz aspectos relevantes para o estabelecimento da coerência e da argumentação consistente, como o tópico discursivo e a referenciação.

Ademais, trabalha com questões polêmicas para que os estudantes argumentem e defendam seus pontos de vista, tanto nos moldes da oralidade quanto nos da escrita. A título de exemplo, temos proposta de debates sobre o conceito de família no século XXI, a vulnerabilidade da pessoa idosa no Brasil, a legalização do aborto, a prevenção do suicídio no Brasil, entre outros.

Para uma contextualização maior desses assuntos, vídeos, exercícios e textos complementares, incluindo redações que atingiram a pontuação máxima no Enem, têm espaço reservado para serem lidos e analisados na sala de aula e em casa.

Para avaliar os avanços e as dificuldades durante o processo de aplicação dessas estratégias didáticas, focando principalmente na questão da referenciação, analisamos, na próxima seção, duas redações produzidas por um participante desta investigação.

6. Referenciação em cena: análise de textos

Para esta análise, selecionamos a primeira e a última produção textual de um aluno que participou de todo o processo.

Texto 1:

1	Desde a formação das primeiras civilizações, o ser humano
2	está sempre em contato com a família,
3	instituição responsável pela formação de seu
4	caráter. Atualmente, são várias discussões sobre
5	o que ela é e como deve ser composta;
6	porém o conceito de família não muda inde-
7	pendente de como a mesma é composta.
8	Recentemente, o Estatuto da Família afirma que ela é um
9	meio composta pela união de um homem e uma
10	mulher através do casamento, ou pais e mães solteiros
11	com filhos. Entretanto, esta noção é altamente pre-
12	conceituosa e exclusiva,
13	pois, segundo o Estatuto, as relações homo-
14	afetivas ou criações fora do meio paterno e
15	materno são abomináveis e inconsideráveis;
16	visto que a família
17	é o núcleo de pessoas que dividem um
18	mesmo espaço e praticam ações solidárias
19	independentes de quem são.

Com relação à estrutura da redação, notamos que o aluno apresenta apenas a introdução e uma parte do desenvolvimento, esquecendo-se da conclusão com proposta de intervenção. Dessa maneira, a sequência argumentativa construída, em comparação a proposta por Bronckart (2003), fica inacabada.

Outro problema é que o último conceito de família (família é o núcleo de pessoas que dividem um mesmo espaço e praticam ações solidárias independentes de quem são), que deveria atuar como argumento, acaba assumindo papel de contra-argumento por causa da utilização inadequada do “visto que”, o que também gera incoerência e revela a necessidade de explorar

os efeitos de sentido que os articuladores textuais podem desempenhar a partir do contexto em que estão inseridos.

Quanto à construção dos referentes, percebemos que a principal cadeia referencial é construída em torno do referente “família” (introduzido na linha 2). Para manter a continuidade e promover a progressão, a redação apresenta muitas expressões nominais e pronominais atuando como retomadas anafóricas, como “instituição responsável pela formação de seu caráter” (l. 3-4), “ela” (l. 5 e 8), “a mesma” (l. 7), “um meio composta pela união de um homem e uma mulher através do casamento, ou pais e mães solteiros com filhos” (l. 8-11), “família” (l. 16) e “o núcleo de pessoas que dividem um mesmo espaço e praticam ações solidárias independentes de quem são” (l. 17-19).

No entanto, algumas dessas escolhas promovem inconsistência na redação. O principal motivo é que o estudante defende a tese de que o conceito de família não muda, mas depois apresenta no texto diferentes recategorizações para a noção, o que o faz cair em contradição, tornar a tese incoerente e comprometer a argumentação.

6.1 O espaço da referenciação na SD

Embora só tenha sido apresentada uma redação neste artigo, é importante falar da dificuldade de toda a turma em elaborar os textos solicitados. Das 62 redações produzidas inicialmente, apenas 18 conseguiram chegar à conclusão do texto.

Esse problema está relacionado, como deu para observar na análise, à falta de familiaridade com o gênero, ao uso inadequado de articuladores textuais, às dificuldades ligadas à utilização dos processos referenciais e ao pouco conhecimento acerca do tema proposto na redação. Somando tudo isso, temos o comprometimento da coerência e da argumentação nas produções textuais.

Após a identificação dessas dificuldades, desenvolvemos uma sequência didática que trabalhou a produção textual dentro da perspectiva de processo e destacou questões como aumento do conhecimento de mundo dos estudantes, coerência, argumentação, referenciação, tópico discursivo, condições de produção, conteúdo temático, estilo e plano global do gênero redação do Enem, entre outros aspectos.

Sobre a referenciação, foco principal desta pesquisa, podemos dizer que, em nossas primeiras aulas sobre o tema⁴, os alunos demonstravam compreender os diferentes efeitos de sentido que os processos referenciais provocavam e sua relação com a argumentação. Por meio de textos que discutiam sobre o mesmo objeto, mas com ponto de vista diferentes, conseguíamos problematizar as escolhas lexicais dos autores e perceber como a realidade é construída pelo discurso.

6.2 Análise da última versão do texto

Texto 2:

⁴ Optamos por trazer a referenciação numa fase mais final da sequência didática, quando os alunos já estariam confortáveis com o gênero e os aspectos linguísticos estudados.

1	Caminhos para a prevenção do suicídio no Brasil
2	Mesmo com campanhas de prevenção, como o Setembro
3	Amarelo, o suicídio é uma das práticas que mais causam morte no
4	Brasil . Tida como tabu desde as primeiras civilizações, esse tipo
5	de ação é um problema social e de responsabilidade de todos , ou
6	seja, é uma questão de saúde e bem-estar públicos , que precisa ser
7	discutida, percebida, e, a partir disso, realmente prevenida.
8	De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), ocorrem
9	cerca de 1 milhão de suicídios anualmente no mundo. A
10	ação suicida é, de acordo com a revista Veja, a segunda maior
11	causa de óbito no mundo , superando homicídios e guerras, e que,
12	geralmente, atinge pessoas que possuem de 15 a 29 anos de idade.
13	Ademais, a nação brasileira tem, segundo o CFM (Conselho
14	Federal de Medicina), isolada e aproximadamente, uma média de
15	10 mil casos anuais de suicídio, um número que apenas tende a
16	aumentar com o passar dos anos. Além disso, a falta de abordagem
17	ou citação sensacionalista midiática contribui para tornar o
18	assunto um tabu cada vez maior e mais negligenciado pela
19	sociedade como um todo, pois, devido ao sensacionalismo, a ação
20	passar a ser, a cada dia que passa, tratada com extrema
21	irrelevância.
22	Por conseguinte, para diminuir o aumento da taxa de suicídio no
23	Brasil, é preciso que o Ministério da Saúde capacite médicos para
24	diagnosticar e tratar pacientes com tendências suicidas através de
25	palestras e minicursos com psiquiatras. Cabe também ao Estado,
26	junto aos meios de comunicação, promover campanhas de
27	valorização da vida e ao Ministério da Educação implantar, em
28	todas as escolas do país, acompanhamento psicológico e
29	psiquiátrico, visando conscientizar a sociedade da seriedade da
30	questão . Assim, o Brasil estará, finalmente, caminhando na luta
31	contra o suicídio .

Ao

compararmos a primeira e a última redação escritas por esse aluno, notamos muitas mudanças positivas. Quanto à estrutura, por exemplo, percebemos que ele consegue construir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão com proposta de intervenção. Além disso, consegue interligar as partes do texto com uma variedade de articuladores, todos adequados às situações em que estão postos.

Outro ponto positivo é que foram colocados muitos dados e argumentos de autoridade para fundamentar a tese de que o suicídio é uma questão de saúde pública que precisa ser discutida. A título de exemplo, temos as estimativas da Organização Mundial da Saúde, da revista Veja e do Conselho Federal de Medicina.

Quanto às estratégias de referenciação utilizadas, notamos que elas auxiliam de maneira mais clara a argumentação, além de terem sido utilizadas de modo mais organizado. Isso pode

ser percebido porque a cadeia referencial construída em torno do referente suicídio permeia toda a redação com recategorizações bem realizadas, o que contribui para o equilíbrio da progressão e continuidade textual.

Notamos que o autor também se utiliza das expressões anafóricas para ampliar os sentidos do conceito de suicídio e colaborar com a tese proposta. Esse movimento auxilia de maneira significativa a orientação argumentativa, pois quando o escritor considera “suicídio” (l. 1) como “uma das práticas que mais causam morte no Brasil” (l. 3-4), “tabu” (l. 4), “problema social e de responsabilidade de todos” (l. 5), questão de saúde e bem-estar públicos” (l. 6), “ação suicida” (l. 10), “a segunda maior causa de óbito no mundo” (10-11), “o assunto” (l. 18), “um tabu cada vez maior e mais negligenciado” (l. 18-19), “a ação” (l. 20), “tendências suicidas” (l. 24) e “questão” (l. 30); compreendemos sua posição com relação ao assunto.

Ainda que haja muitos pontos positivos, a redação apresenta algumas inconsistências. A título de exemplo, temos o parágrafo que fala a respeito da “falta de abordagem ou citação sensacionalista midiática” (l. 17-18). O modo como esse tópico foi desenvolvido não respalda essa primeira informação, pois depois o aluno diz que há um sensacionalismo, o que prejudica o argumento.

Considerações finais

O ponto central desta investigação foi descrever e analisar o emprego das estratégias referenciais e oferecer subsídio para o ensino de um gênero textual marcadamente argumentativo, como é o caso da redação do Enem, através do trabalho com a referenciação, já que a utilização consciente e adequada dos seus processos se mostra relevante para a construção desse tipo de texto.

Para esse fim, desenvolvemos e aplicamos no Paespe uma sequência didática que trazia como princípio a escrita como processo. Sobre as temáticas estudadas, consideramos importante tratar, além da referenciação, sobre conhecimento de mundo, coerência, argumentação, tópico discursivo, articuladores textuais, estrutura do gênero redação do Enem, entre outros aspectos.

Todos esses temas foram considerados porque, como vimos na análise da primeira versão da redação, o aluno tinha dificuldade em seguir a estrutura do gênero e dominar os recursos linguísticos de argumentação e organização textual, levando-o a estabelecer relações incompatíveis e comprometer a coerência dos textos.

Já após a aplicação da sequência didática, observamos que a redação teve avanços consideráveis, pois o estudante fez os movimentos exigidos no gênero, utilizou articuladores textuais que estabeleciam relações compatíveis e também utilizou diferentes estratégias de argumentação.

Especialmente sobre os processos referenciais, vimos que o aluno passou a usá-los de forma mais consciente, criando categorias que contribuíram para a orientação argumentativa. Além disso, percebemos que os referentes foram desenvolvidos, o que revela uma escrita mais autoral (ESTEVAM, 2017).

Ainda assim, nem todos os problemas foram superados. Percebemos que ainda ficaram algumas incoerências, ligadas a falhas no planejamento e na revisão do texto, a serem resolvidas nas próximas refações.

Essas questões podem estar relacionadas à quantidade de aulas que tivemos e à distância entre elas, o que dificultava o contato com os alunos e a devolutiva das refações. Pensando em um trabalho posterior no Paespe, poderia ser relevante a criação de uma plataforma, a exemplo do AVA, para compartilhamento de exercícios, correções online, discussões, entre outros.

Por tudo que foi discutido nesta pesquisa, consideramos que os resultados apresentados podem contribuir para os estudos acerca da referenciação. Além disso, esperamos que as estratégias de ensino auxiliem, mesmo que adaptadas as diferentes e complexas realidades escolares, os professores no trabalho com a produção de textos argumentativos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Coerência e referenciação**. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO; Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTEVAM, Hanna. **Referenciação e argumentação: a construção de objetos de discurso em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental II**. 2017. 269f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola**: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. Encontro leitura e produção de textos na escola, CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARQUESI, Sueli C. **Escrita e reescrita de textos no ensino médio**. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A REPRESENTAÇÃO DO PÍCARO E A SOBREPOSIÇÃO DA FIGURA DO ANTI-HERÓI NA OBRA LAZARILHO DE TORMES

Mirelle Almeida Oliveira
Ana Margarita Barandela García²

Resumo: Considerando a importância do romance picaresco na literatura espanhola a partir do século XVI e o contexto político e socioeconômico no qual se desenvolve o gênero, este trabalho teve como objetivo analisar a figura do pícaro, personagem central da picaresca, e a figura do anti-herói na obra espanhola anônima *Lazarillo de Tormes*. Tendo em conta o panorama ideológico no qual se encontra a obra, analisaram-se os fatores que rodeiam o personagem protagonista Lázaro a fim de responder as seguintes perguntas: Quais eventos vão mostrar a sobreposição do anti-herói no desenrolar da história? Como se constitui a ocorrência do par herói/anti-herói na obra? Para isso, foram utilizadas, como base teórica, obras de Felipe B. Pedraza e Milagros Rodríguez (1980) e de Mario M. González (1994) para contextualizar a sociedade espanhola da época e para entender os aspectos sociológicos e psicológicos do personagem, assim como o aparecimento da figura do anti-herói em *Lazarillo de Tormes*; também foram utilizados os estudos de José Luis González Escribano (1981) para o esclarecimento do conceito de anti-herói na Teoria da Literatura. Portanto, de acordo com os estudos realizados, é conveniente concluir que, devido às condições impostas pela sociedade ao personagem, a figura do pícaro anti-herói é despertada como uma necessidade de sobrevivência em meio ao caos político, social e econômico instaurado pela aristocracia espanhola.

Palavras-Chave: Literatura espanhola. Renascimento. Pícaro. Anti-herói.

Resumen: Considerando la importancia de la novela picaresca en la literatura española a partir del siglo XVI y el contexto político y socioeconómico en el que se desarrolla el género, este trabajo tuvo el objetivo de analizar la figura del pícaro, personaje central de la picaresca, y la figura del antihéroe en la obra española anónima *Lazarillo de Tormes*. Llevando en consideración el contexto ideológico en el que se encuentra la obra, se analizaron los factores que rodean al personaje protagonista Lázaro a fin de contestar a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los eventos que van a mostrar la sobreposición del antihéroe en el desarrollo de la historia? Y, ¿cómo se constituye el par héroe/antihéroe en la obra? Para eso, serán utilizados, como base teórica, obras de Felipe B. Pedraza y Milagros Rodríguez (1980) y de Mario M. González (1994) para contextualizar la sociedad española de la época y analizar los aspectos sociológicos y psicológicos del personaje y el aparecimiento del antihéroe en *Lazarillo de Tormes*, y los estudios de José Luis González Escribano (1981) para esclarecer el concepto de antihéroe en la Teoría de la Literatura. Por lo tanto, de acuerdo con los estudios realizados, es conveniente concluir que, a causa de las condiciones impuestas por la sociedad al personaje, la figura del pícaro antihéroe es despertada como una necesidad de supervivencia en medio al caos político, social y económico establecido por la aristocracia española.

Palabras Clave: Literatura española. Renacimiento. Pícaro. Antihéroe.

Considerações iniciais

¹ Graduada em Letras Espanhol e Graduanda em Letras Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

² Professora Doutora do curso Letras Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

O pícaro, uma figura que emerge nas letras hispânicas a partir do século XVI, ganha uma importância na literatura por sua inovação e seus aspectos realistas, contrapondo-se à idealização do herói clássico (modelo ético de comportamento a ser alcançado). Esse personagem segue outras direções, muitas delas não legais ou aceitas pela sociedade como ações positivas, o que o classifica como um anti-herói.

O anti-herói é uma figura que sai do lugar comum, do padrão estabelecido por uma sociedade que guardava valores e princípios medievais, inspirados nas novelas de cavalaria, e que se apresenta no personagem protagonista na obra *Lazarillo de Tormes* (2012), o qual realiza sua trajetória de vida direcionado por um fator fundamental: a fome.

Com a desarticulação e o enfraquecimento do feudalismo e a passagem para um novo sistema, o capitalismo, os camponeses empobrecidos migraram para as cidades e, dessa forma, o aumento de mendigos e vagabundos na população urbana europeia no final do século XVI e início do XVII foi significativo. Nesse cenário, podemos nos deparar facilmente, em vielas ou em mansões, com esse personagem denominado pícaro (CHARTIER, 2004).

A etimologia da palavra pícaro, muito discutida ao longo dos anos, sofreu várias tentativas de definição. Uma das interpretações mais antigas faz relação com o latim, onde o termo teria o significado de “miserável”, devido ao tratamento que os romanos davam aos prisioneiros, os quais eram presos em um “pique” ou lança cravada no chão. Há também a definição na qual a palavra adquire o significado de “abrir caminho a golpes, com esforço”, que deriva do verbo picar. A partir de então, esse termo passa por várias acepções, como a relação com o jovem que ajudava na cozinha, que picava a carne e outros alimentos ou trabalhava em troca de comida, até chegar ao “ladrão”, “mendigo”, “pobre”, que vivia à margem da sociedade (ZAMORA, 2002). É com esta última conceituação, firmada com a crise socioeconômica europeia feudal, que o presente artigo trabalhou.

Vindo de pais desonrosos, na maioria das vezes, ladrão, bruxa ou prostituta, o pícaro não tem chances legais de sobreviver e aspirar uma ascensão social e econômica a não ser por meios marginais. Ele se apresenta como uma vítima de erros e pecados que não são seus, mas, diante do contexto sociopolítico em que vive, tem que carregar essa herança maldita, incorporada e firmada pelo determinismo genético (PEDRAZA; RODRÍGUEZ, 1980), e essa condição o faz atuar como um anti-herói.

O anti-herói, tão comumente visto em nosso meio, seja através da literatura, do cinema ou de telenovelas, não possui grandeza ou força como o herói épico, age por outras vias e segue

outras direções, mas ele sempre obtém a aprovação de seu leitor/telespectador, seja pelo seu carisma ou sua engenhosidade.

No decorrer do tempo, o gênero picaresco, aquele que conta a vida dos personagens pícaros, ganha ênfase e se difunde na Espanha e floresce na Europa entre os séculos XVII e XVIII. A partir de então, o pícaro, esse novo protagonista que emerge nas letras hispânicas, se expande e adquire características diferentes ao passar do tempo e a depender do autor. Ademais disso, influenciou também – e continua a influenciar – a literatura moderna e é objeto de estudo da academia contemporânea brasileira, como podemos ver nos estudos de doutorado desenvolvidos por Jesana Batista Pereira, *Mazzaropi: um pícaro na Pátria Jeje de Exu* (2007), e João Evangelista Nascimento Neto, *Perambulações de João Grilo: do pícaro lusitano ao malandro brasileiro, as peripécias do (anti-)herói popular* (2014), só para citar alguns.

Partindo, então, desse panorama, este trabalho considerou dentro do Renascimento Espanhol a importância do romance picaresco, tendo como representante *Lazarillo de Tormes*, traçando algumas características do gênero e do pícaro, o desenvolvimento do protagonista Lazarillo como um personagem anti-herói e como se constitui a ocorrência do par herói/anti-herói na obra. Para a realização deste artigo, foi usada a edição bilíngue do ano de 2012, organizada e com notas e estudo crítico de Mario M. González. A edição, traduzida por Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves e publicada pela Editora 34, contém 224 páginas, é dividida em 7 tomos, ou tratados, e teve como base a versão de 1554, que foi encontrada em Barracota, e sua linguagem, que beira um espanhol arcaico, foi mantida ao máximo, segundo explicam os tradutores.

Renascimento e Lazarillo de Tormes

O Renascimento Cultural, que ganhou maior visibilidade em território espanhol no século XVI, estabelecido dentro do período chamado Século de Ouro, trouxe consigo ou aprimorou o desenvolvimento de uma riqueza artística muito expressiva. Ao tempo que deixa para trás alguns gêneros anteriores, ele inova com outros que vêm romper com a exaustão daqueles já existentes. Um exemplo disso é a picaresca, considerada uma contraposição ao romance de cavalaria, que, ao invés de um mundo idealizado, que enaltece os valores do cavaleiro andante e sua honra, e que aparece cheio de dragões, de seres mitológicos ou de batalhas que mudariam o rumo da história e da nação, se concentrará em um indivíduo e em suas condições miseráveis de vida por meio de aspectos realistas.

Enquanto o romance de cavalaria tem como centro um nobre honrado, irrepreensível em seu caráter e valores, a picaresca vai tratar de uma figura marginalizada: o pícaro, um personagem que sempre esteve presente na sociedade, mas que se solidificou com as circunstâncias socioeconômicas da Europa do século XVI.

Nesse período se difunde na Europa o humanismo, movimento intelectual emergente que se expandiu durante o Renascimento. Essa corrente filosófica coloca o ser humano no centro e valoriza um saber crítico voltado para um maior conhecimento do homem e uma cultura capaz de desenvolver as potencialidades da condição humana. Portanto, as obras desse período dão importância às temáticas humanas, tomando como centro o indivíduo e seus dramas.

Dentro desse contexto e da picaresca, surge *Lazarillo de Tormes*, obra anônima que traz um personagem que apresenta ainda características do homem medieval, pois está condenado ao seu status social, mas ele tem o poder de se locomover e, enfrentando os contras, vai em busca de uma melhoria de vida e de mudar o seu destino.

Em forma de relato autobiográfico carregado por uma sátira social e uma intenção moralizante, ainda que menos forte que nas obras que dão continuidade ao gênero, a narrativa de *Lazarillo de Tormes* foge dos modelos clássicos, os quais incorporavam personagens de índole honrosa e de linhagem igualmente incontestável.

O personagem picaresco, através de sua constante locomoção e sua passagem por diferentes amos, nos mostra, por meio de suas aventuras, os dois lados de uma mesma moeda: luxúria/pobreza, pois o pícaro é um personagem que vaga, que não se fixa em nenhum lugar, e graças a essa característica de deslocamento podemos visitar os dois lados de uma sociedade da qual parece que nosso protagonista não faz parte (PEDRAZA; RODRÍGUEZ, 1980).

Após a obra, surgem outras que são consideradas, junto com ela, o núcleo do gênero picaresco espanhol, são elas: a primeira (1599) e a segunda (1604) partes de *Guzmán de Alfarache*, de Mateo Alemán, e *El Buscón* (1626), de Francisco de Quevedo. Posteriormente, entre o século XVII e XVIII, a Europa vai produzir obras inspiradas no romance picaresco, principalmente Alemanha, Inglaterra e França. Nos dois séculos seguintes, XIX e XX, é a vez da literatura ibero-americana apresentar, de uma forma proposital ou não, características da picaresca espanhola (GONZÁLEZ, 2012).

Sendo como for, é certo considerar a obra em sua importância, tanto no aspecto social como no literário. *Lazarillo de Tormes* revela um personagem que não está longe do real e uma

sociedade que se lê e se revela na História. Como material literário, a obra anônima é um dos fundamentos da modernidade literária, pois é considerada a gênese da picaresca e é um marco para a literatura, pois ela não só inova por ser o pontapé do gênero picaresco, mas, também, por abrir caminho para uma nova modalidade narrativa: o romance (GONZÁLEZ, 1992).

Traços

A picaresca espanhola tem alguns traços que a caracterizam como tal. *Lazarilho de Tormes* inicia o gênero e meio século depois aparece outra obra: *El Guzmán de Alfarache* (1599), de Mateo Alemán. Entre um livro e o outro, além dos anos, há muitas diferenças, mas há aspectos em comum que permitem classificar o romance picaresco dentro de uma mesma linha literária.

Um dos traços selecionados por Pedraza e Rodríguez (1980) é o caráter autobiográfico, no qual o personagem protagonista é o narrador de sua própria história. Ele interage com alguém que pode ter pedido que ele conte suas aventuras – é o caso de *Lazarilho de Tormes* – ou com o leitor – que é o caso de outros romances picarescos, como *El Guzmán de Alfarache*.

Já que ninguém quer estar a cargo de um personagem marginalizado, despido de honra e glória, o pícaro toma o poder da palavra e conta sua própria história, que não vai tratar de nenhuma batalha épica, mas da luta pela sobrevivência em uma sociedade que ainda preza a honra e a nobreza.

Um outro traço destacado no gênero é o caráter itinerante do relato, que está acentuado pela pintura satírica e irônica dos variados setores da sociedade na qual vive o pícaro. Por ter vários senhores, o personagem tem o poder da locomoção e, assim, conta sua perspectiva dos diferentes estamentos sociais através de um relato negativo. E essa negatividade geralmente está mascarada pelo humor e a ironia.

Na picaresca é normal a intenção moralizante que assume a narrativa, principalmente nas obras da segunda parte do gênero, que estão fortemente influenciadas pela Igreja. Mas essa característica pode ter diferentes graus de representação. Pedraza e Rodríguez (1980), citando Valbuena Prat (1966), nos apresentam três grupos nos quais classificam o romance picaresco: o primeiro é o grupo de romances isentos de sermões morais, que é representado por *Lazarilho de Tormes*; o segundo são os romances com perfeita fusão de ética e picaresca, encabeçado por *Guzmán de Alfarache* e o terceiro grupo são aqueles em que o moral e o picaresco estão

misturados, mas não chegam a fundir-se, e é representado por *La pícaro Justina* (1605), de Francisco López de Úbeda.

Lazarillo de Tormes, segundo Herrero García (1937, apud PEDRAZA; RODRÍGUEZ, 1980), assim como as demais obras que formam o núcleo do romance picaresco, tem o aspecto moralizante, mas ele está contido unicamente em sua biografia e experiências pessoais, e visualizamos isso melhor na atitude final de Lázaro, quando ele por fim muda de vida e parece se retratar dos seus erros do passado.

A vida do pícaro se resume em duas etapas: o pecador arrependido – o que narra a história desde um tempo presente, já numa fase adulta e com um discurso marcado pela ironia, – e o pecador antes do arrependimento, que é o pequeno Lázaro, cuja narrativa acontece desde um tempo passado-presente, suas aventuras são contadas junto com as desgraças que as acompanham, sendo o discurso, neste caso, marcado pela inocência e a comicidade. E tanto o pícaro arrependido como o pecador servem de lição para o leitor.

Outro aspecto que vale destacar é o caráter episódico. O romance picaresco é constituído por uma série de episódios e personagens cuja ligação ou ponto de encontro é o protagonista, que é comum a todos eles. Devido a esse caráter, uma obra picaresca pode ser lida a partir de qualquer capítulo, já que eles são, de certa forma, independentes, mas, de acordo com Pedraza e Rodríguez (1980), uma leitura assim poderia comprometer o acompanhamento da evolução do personagem principal.

Por último, os autores citam a personalidade do pícaro, trazendo alguns traços gerais nos quais enquadram todos os personagens pícaros. E citando Valbuena Prat (1966) novamente, Pedraza e Rodríguez (1980) nos oferecem dois retratos do pícaro, que estão, de certa forma, ligados entre si e que incorporam o personagem com maior ou menor intensidade: o mentiroso, ladrão, preguiçoso, que está disposto a qualquer coisa para sobreviver, e o engenhoso e astuto, que usa sua inteligência para resistir às circunstâncias adversas. Neste caso, então, a palavra “roubo” pode ser esmaecida pelo instinto de subsistência, levando em conta que a fome é o ponto de partida do romance picaresco. *Lazarillo* faz parte deste último quadro, pois não mente ou rouba por diversão, mas para sobreviver.

É importante destacar também que o pícaro, apesar de cometer atos ilegais, não é um criminoso. Ele engana, mas não mata ninguém; é contra a violência. Isso está baseado na convenção literária e na exemplaridade, pois a picaresca deveria se adequar à Contrarreforma e

à fiscalização da Igreja, por isso a imoralidade, que fica em um segundo plano, é disfarçada pelo riso, que assume o primeiro (PARKER, 1971, apud PEDRAZA; RODRÍGUEZ, 1980).

De maneira geral, “O pícaro é um vagabundo solitário que olha os outros com desprezo e ironia, por isso que ele os mostra tão ridículos e enganosos, tal como ele os vê desde seu ressentimento do qual surge toda sua filosofia do desengano [...]” (PEDRAZA; RODRÍGUEZ, 1980, p. 237, tradução nossa).³

Do pícaro ao anti-herói

Lazarilho ou Lázaro, o protagonista de nossa obra, nascido em Salamanca, na Espanha, dentro do Rio Tormes – por isso seu sobrenome –, depois de adulto nos conta sua história e o livro nos é apresentado como um diário de viagem direcionado a algum personagem de Toledo ao qual é referido como: “Vossa Mercê”. É como se Lázaro olhasse para trás desde seu momento presente e comesse a relatar sua própria história. E para que o leitor ganhe simpatia por ele, esclarece logo que veio de pais sem prestígio social e sem nenhuma honra, por isso carrega um fardo hereditário.

Em toda sua trajetória, da infância à juventude, Lazarilho serve a sete amos: cego, clérigo, escudeiro, frade, buleiro, capelão e meirinho, e cada um desses senhores corresponde a um tratado do livro. Com cada um Lázaro tem aventuras, mas também decepções. No entanto, todos eles são importantes na construção de sua personalidade como anti-herói, pois com cada amo Lázaro aprende algo e desenvolve sua astúcia. Também, com esses senhores, ele descende social e/ou moralmente. Temos, então, uma das principais características que distingue o anti-herói do herói épico.

Enquanto o herói luta para recuperar a honra perdida em algum momento de sua jornada e cada batalha serve para ele ascender em direção ao objetivo, o anti-herói tende a baixar cada vez mais, perdendo os escrúpulos e agindo muitas vezes de forma ilegal. E os motivos para tais ações podem variar de personagem para personagem, no caso de nosso pícaro Lazarilho de Tormes, a fome é a justificativa para suas ações.

³ El pícaro es un vagabundo solitario que mira a los demás con desprecio e ironía, de ahí que nos los muestre tan ridículos y engañosos, tal como él los ve desde su resentimiento del que surge toda su filosofía del desengaño (Ibid., p. 237).

Depois da morte do pai, sua mãe faz o que pode para que sobrevivam, ele e seu irmão mais novo. Lázaro mostra que desde cedo foi perseguido pela fome, elemento que se transforma no motivo da obra e pior inimiga do personagem.

No primeiro tratado, o mais longo da obra, Lázaro contextualiza sobre quem ele é, de onde veio e como iniciou suas aventuras, que começam ao lado do astuto cego, seu primeiro e mais importante mestre, pois o ensinou a sobreviver.

Antes de encontrar seu primeiro senhor, o cego, Lazarillo era um menino bom, que trabalhava honestamente ajudando a sua mãe, “[...] acabou de criar meu irmãozinho até que ele aprendeu a andar, e a mim, até ser um bom rapaz, que já servia para buscar vinho e velas para os hóspedes e fazer tudo mais que mandassem [...]” (ANÔNIMO, 2012, p. 33)⁴

Nos tratados seguintes, nosso personagem continua contando suas desventuras com os demais amos. Com alguns ele passou mais tempo e sofreu mais, com outros, passou pouco tempo, e isso corresponde com o tamanho dos capítulos ou tratados do livro.

Um exemplo de grande sofrimento foi com o segundo senhor, o clérigo, com quem Lazarillo chega ao auge da fome, e dessa forma uma versão mesquinha e hipócrita do clero é revelada. Com o escudeiro, seu terceiro amo, o personagem discute questões como a honra, tão valorizada por alguns, mas tão idealizada, tão de aparência, pois no fundo o que está por trás dela é pobreza e miséria. O quarto tratado é o mais curto da obra, e com o frade, seu quarto amo, que é amante das coisas mundanas, apesar de sua designação religiosa, Lazarillo ganha seus primeiros sapatos, mas que não duraram mais de oito dias, pois o homem andava demais e por isso e outras coisas, segundo o personagem, ele o deixou e foi em busca de outra pessoa para servir, e então encontra o buleiro. Com ele, Lázaro passa bem, e é com quem mais come, mas tudo às custas do engano, da mentira, e ele é cúmplice de tudo, como sempre e, apesar de estar acostumado à mentira para sobreviver, sente que é diferente rir-se e enganar os inocentes. O sexto tratado traz algo importante na ideológica ascensão socioeconômica de Lázaro, pois com o capelão ele aprende a negociar, distribuindo água, e tem seu primeiro trabalho assalariado, ou seja, já não trabalha pela comida apenas, mas por dinheiro, e com esse dinheiro ele compra roupa para vestir-se “honradamente”, portanto, ele deixa de ser um servo, para ser um trabalhador. E, por fim, no último tratado, depois de desistir de servir ao oficial de justiça,

⁴ [...] se acabó de criar a mi hermanico hasta que supo andar; y a mí hasta ser un buen mozuelo; que iba a los huéspedes por vino y candelas y por lo demás que me mandaban (Ibid., p. 32).

nosso protagonista-narrador chega ao ápice do que para ele é uma vida boa, mas para isso negligencia valores que ao longo do livro tanto defende através da crítica à sociedade vil e preocupada com as coisas seculares. E é nesse tratado que Lazarilho também chega ao ápice da sua condição de anti-herói, sendo a chegada aos seus objetivos, a uma “vida afortunada”, sem privações, mais importante que os meios pelos quais ele chegou a ela.

Tendo em vista todas essas situações citadas ao longo dos tratados, as críticas levantadas pelo personagem, embora no final ele se submeta aos moldes da sociedade que ele tanto parece desprezar, vamos encontrar em *Lazarilho de Tormes* os fatos apresentados, em muitas circunstâncias, por meio da ironia e do humor, o que acaba atenuando o peso dos dramas humanos ou mascarando as críticas sociais feitas pelo personagem-narrador. De acordo com Brait (2008),

[...] a ironia será considerada como estratégia de linguagem que, participando da constituição do discurso como fato histórico e social, mobiliza diferentes vozes, instaura a polifonia, ainda que essa polifonia não signifique, necessariamente, a democratização dos valores veiculados ou criados. [...] Parece possível, a partir do instrumental oferecido por algumas linhas da análise do discurso, flagrar a ironia como categoria estruturadora de texto, cuja forma de construção denuncia um ponto de vista, uma argumentação indireta, que conta com a perspicácia do destinatário para concretizar-se como significação (BRAIT, 2008, p.16-17).

Na obra, a ironia aparece em diversos setores apresentados sob a perspectiva crítica do personagem: sociedade, religião, honra, inocência, entre outros. Podemos ver um exemplo de ironia no episódio sobre o pai de Lázaro, que por ser pego roubando foi condenado a cuidar do animal e das armas de um cavaleiro que ia para a armada de Gelves contra os mouros. Contudo, quando a mãe do menino lhe fala ao cego sobre seu ex-marido, ela o exalta como se ele tivesse morrido como um homem honrado, lutando para defender a fé. E o ápice da ironia está em ela dizer que esperava que Lazarilho não saísse pior que o seu pai, o que nos mostra que a mulher já sabia o futuro do filho, ou de qualquer um que viesse de um estamento tão baixo: “Ela, então, confiou-me ao dito cego, afirmando que eu era filho de um bom homem, que tinha morrido ao defender a fé na batalha de Gelves, e que ela acreditava, por Deus, que eu não sairia pior homem que meu pai [...]” (ANÔNIMO, 2012, p. 35)⁵.

Além da ironia, o humor está sempre presente em *Lazarilho de Tormes*, sendo fundido às situações e aos sentimentos do personagem, e a fome, como afirma Nunes (2004), é a

⁵ [...] y ella me encomendó a él, diciéndole cómo era hijo de un buen hombre, el cual por ensalzar la fe había muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre [...] (Ibid., p. 34).

principal ferramenta que desencadeia o humor na obra, deixando as situações mais leves do que realmente são.

Levando isso em conta, é necessário ter em consideração que dentro de um contexto opressor, na sociedade e na literatura, a ironia e o humor são as ferramentas mais viáveis para revelar verdades. E, como a Inquisição proibia certas obras naquela época, a melhor forma de revelar a sociedade corrupta renascentista era maquiando-a. E é o que comumente faz Lázaro, que no começo se revela uma criança inocente, mas depois começa a tomar conhecimento do contexto no qual vive e esse contexto geralmente é apresentado por ele de forma negativa.

Entregue a um cego, que aparece na estalagem na qual a mãe trabalha, sob recomendações da mulher, Lazarilho, ainda menino, segue viagem com o homem. Nesse então, o rapaz ainda é ingênuo, mas após cair numa cilada que o cego lhe arma, ele perde a inocência e começa a ser mais atento.

- Ignorante! Aprenda que o guia do cego tem que saber um ponto mais que o diabo. E riu muito da brincadeira.
Pareceu-me que naquele instante despertei da inocência em que, como criança, estava adormecido. Pensei lá no fundo “O que ele diz é verdade. Devo abrir bem os olhos e ficar esperto, pois sou sozinho e tenho que aprender a cuidar de mim [...]” (ANÔNIMO, 2012, p. 37)⁶

Como está claro nessa passagem, Lazarilho, nesse momento, sofre a perda da inocência acompanhada por uma reflexão, o que serve para enfatizá-la. O cego já não é apenas seu amo, mas seu mestre na arte da engenhosidade, e, apesar de cego fisicamente, foi o que lhe mostrou o caminho quando tudo estava escuro: “[...] dizia: - Nem ouro nem prata posso lhe dar, mas conselhos para viver lhe darei muitos. E foi assim que, depois de Deus, ele me deu a vida e, sendo cego, me iluminou e me ensinou a arte de viver [...]” (ANÔNIMO, 2012, p. 37)⁷.

O que fica evidente é que o menino, no início da narrativa, não está consciente de seus atos. Porém, após a pancada que levou na cabeça e o despertar que teve para a sua realidade, ele é moldado, “iluminado” e “ensinado” pelo cego, e é nesse momento que ele deixa de ser apenas um pícaro para se tornar, de forma mais evidente, também um anti-herói, pois suas ações passam a ser calculadas e ele sabe o que está fazendo.

⁶ - Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo. Y rió mucho de la burla.

Pareciome que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: ‘Verdad dice este, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer (Ibid., 2012, p. 36).

⁷ [...] decía: ‘-Yo ni oro ni plata te lo puedo dar, mas avisos para vivir muchos te mostraré.’ Y fue así que, después de Dios, este me dio la vida, y siendo ciego, me alumbró y adestró en la carrera de vivir (Ibid., p. 36).

Mas esse é apenas o começo, até estar pronto é preciso mais ensinamentos e mais deslizes para que possa realmente aprender a “se valer”. E só quando ele supera o mestre, enganando-o como ele o enganou, é que está pronto para seguir sozinho e como não tem mais a mãe para direcioná-lo a alguém, terá de ser astuto e sagaz para encontrar a quem servir.

Podemos notar neste primeiro momento da vida de Lázaro, tendo em conta que ele é um anti-herói, que o personagem tem sua primeira perda: a inocência, e, mais tarde, ainda com o cego, ele quase perde a vida. E sua jornada vai sendo pontuada de perdas – desde a de sua condição de criança até a perda de valores prezados pela sociedade renascentista espanhola – e de intranquilidade.

Levando em consideração o conceito de anti-herói estabelecido por González Escribano em seu texto *Sobre los conceptos de héroe y antihéroe en la Teoría de la Literatura* (1981), podemos observar que essa figura tão presente na literatura e no cinema na maioria das vezes é tida como uma negação do herói.

De acordo com o Diccionario de la lengua española, elaborado pela Real Academia Española (RAE), edição de 2014, anti-herói é: “1. m. Personagem destacado ou protagonista de uma obra de ficção cujas características e comportamentos não correspondem aos do herói tradicional” (tradução nossa)⁸.

Pelo fato de o herói ser visto como o portador de valores positivos é comum que o anti-herói, como consequência, carregue um conceito negativo e, assim, ser considerado a antítese do herói. Porém, considerando o conceito de anti-herói segundo o dicionário da RAE, veremos, como afirma González Escribano (1981), que o anti-herói não precisa ser aquele que incorpora valores contrários aos do herói, senão aquele que segue valores diferentes, o que não significa que sejam negativos, mas podem ser positivos desde outros pontos de vista, pois, como destaca o autor, os valores variam de acordo com a ideologia que se professa.

Tendo em conta a classificação de González (1994) sobre Lázaro ser um anti-herói por excelência, já que sua condição de pícaro o impulsiona cada vez mais por caminhos ilegais, nos resta ver os motivos principais que fazem o personagem tomar outros rumos que os do herói clássico, e eles são diversos. A fome, como já citada anteriormente, é um desses fatores. É o motor principal da narrativa picaresca. E para saciá-la, Lázaro começa a usar sua inteligência,

⁸ Personaje destacado o protagonista de una obra de ficción cuyas características y comportamientos no corresponden a los del héroe tradicional (Diccionario de la lengua española, 23ª ed. on line, actualizada en 2018).

suas artimanhas, “Vi claramente que ia para a sepultura, se Deus e minha sabedoria não me ajudassem” (ANÔNIMO, 2012, p. 69)⁹. Observando esse e outros trechos na obra, notamos que Lázaro sempre usa Deus como seu apoiador, como aquele que lhe concede luz para que ele formule planos e assim possa alimentar-se, e é nestes trechos que vemos tanto a ironia de Lázaro, que coloca Deus como cúmplice de seus atos ilegais, como sua capacidade calculista, seu desvio do que é religiosamente “certo”, características típicas do anti-herói.

Enquanto o herói clássico ascende, vai reconquistando os valores e a honra perdidos, Lázaro vai descendendo para poder sobreviver. E através dessa decrescência se satiriza a corrupção das autoridades eclesiásticas e a corrupção das próprias instituições, pois é o clérigo, seu segundo amo, muito mais mesquinho que o cego e por isso Lázaro deve realizar roubos muitos mais engenhosos para poder comer, como podemos ler no episódio em que rouba da arca do clérigo e o religioso pensa que o furto foi obra de algum rato ou serpente.

Ao longo dos tratados, Lázaro vai desmascarando a sociedade espanhola em diversos estamentos, principalmente no religioso e no social e, assim como a fome se constitui como principal motivo de emersão para a figura do anti-herói, a corrupção da igreja e da sociedade também é causa para o desenvolvimento desta figura.

E é com o clérigo que nosso protagonista irá colocar em prática e aperfeiçoar ainda mais o que aprendeu com seu primeiro e maior mestre, o cego. Lázaro não é mais apenas um pícaro, mas a consciência que lhe é despertada desde o episódio com o cego, faz com que ele comece a ter uma maior clareza de suas ações e da sociedade em que vive. E é essa consciência que lhe obriga a agir na ilegalidade.

Talvez possamos enxergar com mais nitidez a figura do anti-herói no último tratado quando Lazarlho chega a uma certa estabilidade social e de subsistência e, depois de todos os degraus que ele pensa que subiu, finalmente alcança sua “prosperidade e auge de toda boa fortuna” (p.183)¹⁰. E ao analisarmos desde o penúltimo capítulo, ou ainda todos os anteriores, percebemos que tudo contribuiu, cada passo, cada estratégia de Lázaro – inclusive seu trabalho no último capítulo como pregoeiro, que tinha valor, como afirma González (2012), mais pelo fato de criar pontes para favores do que propriamente pela “honra” da profissão em si –, foram

⁹ Vime claramente ir a la sepultura, si Dios y mi saber no me remediaran (Ibid., p. 68).

¹⁰ prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna (Ibid., p.182).

em prol dessa aparente ascensão, que por trás guarda uma hipocrisia, pois o personagem se casa não por amor, mas por interesse.

Depois de deixar o oficial de justiça, pelo perigo que a profissão oferecia, Lázaro encontra um arcipreste, que conhecendo a fama e o “bem viver” dele e que anunciava tão bem os seus vinhos, casou-o com uma de suas criadas que, segundo as “más línguas”, tinha um caso com o homem. Pelos benefícios que o matrimônio poderia lhe oferecer, Lázaro aceita a proposta ignorando o que falavam da mulher: “Por meio dela, Deus me concede mil graças, muito mais do que eu mereço” (ANÔNIMO, 2012, p. 181)¹¹, pois era através dela que ele gozava dos favores que a posição do arcipreste lhe concedia e, dessa forma, “[...] ficamos os três muito satisfeitos” (ANÔNIMO, 2012, p. 181).¹² Tendo, então, estes fatores destacados para a consolidação da figura do anti-herói, nos resta discutir como se dá o par herói/anti-herói na obra.

Além das diferenças já citadas ao longo deste trabalho entre o herói e o anti-herói: um ascende e o outro descende, um busca honra, glória, o outro, não tem e perde o que lhe resta, um vem de uma genealogia nobre, o outro, de uma miserável; percebemos também que o personagem que poderia representar o arquétipo de herói clássico em *Lazarillo de Tormes* é tratado de uma forma burlesca e irônica, e ao fazer isso temos uma percepção da exaustão do gênero cavalheiresco, o que fica evidente no tratado terceiro, cujo amo de Lázaro é um escudeiro: “E vai pela rua acima, com tão gentil aparência e garbo, que quem não o conhecesse pensaria tratar-se de um parente próximo do Conde de Arcos, ou, pelo menos, o camareiro que o ajudava a vestir-se” (ANÔNIMO, 2012, p. 111).¹³

O fidalgo, que agora não tem a oportunidade de atuar como os seus ancestrais na luta contra os mouros, vive esbanjando uma honra e uma riqueza que não tem. Além de estar falido, inclusive Lázaro pede esmola para sustentar os dois, se envolve com pessoas de “baixa categoria”, porque pela descrição que Lázaro faz das mulheres que viu com seu amo, após ele dizer que ia para a igreja, deixa subtender que eram prostitutas, e isso só mostra o quanto o escudeiro era hipócrita, que vivia de uma aparência forçada e exausta, desgastada.

¹¹ [...] y me hace Dios con ella mil mercedes y más bien que yo merezco (Ibid., p. 180)

¹² [...] quedamos todos tres bien conformes (Ibid.).

¹³ Y súbese por la calle arriba, con tal gentil semblante y continente que quien no le conociera pensara ser muy cercano pariente al conde de Arcos, o a lo menos camarero que le daba de vestir (Ibid., p. 110).

Apesar da roupa, da pompa, do semblante e da postura do escudeiro, ele se revela tão, ou mais, miserável quanto Lázaro, pois vive passando fome, a casa em que mora, descrita por Lazarilho como “encantada”, está caindo aos pedaços e não tem um móvel sequer, e nada disso o escudeiro confessa, tudo em nome da farsa na qual vive: “Oh, Senhor, quantos desses deve haver espalhados pelo mundo, que padecem pela desgraça que chamam honra o que não padeceriam pelo Senhor!” (ANÔNIMO, 2012, p. 113).¹⁴

Assim sendo, a figura do herói clássico, que no gênero literário anterior era exaltada e tomava um lugar central nas obras, em *Lazarilho de Tormes* é ridicularizada, não passa de falsa, tão encantada quanto a casa em que vivia o escudeiro, e vira fator de riso, enquanto o pícaro, o anti-herói, assume lugar de destaque em uma obra mais realista, ganhando vez e voz.

Considerações finais

A figura do anti-herói, tão palpável por suas características que nos são comuns, tem povoado há muito a literatura mundial e tem tomado o centro das obras. Vemos um personagem que muitas vezes, para atingir seus objetivos, sejam eles coletivos ou pessoais, sai da linha reta e negocia valores impostos pela sociedade. E em *Lazarilho de Tormes* podemos ver o personagem protagonista assumindo esse perfil para subsistir em meio ao contexto opressor que não o deixa esquecer quem ele é e qual o seu lugar.

Valendo-se do que tem e se desviando de todo o plano ideológico estabelecido pela aristocracia espanhola, o anti-herói em *Lazarilho de Tormes*, firmado pelas condições socioeconômicas e políticas da Espanha renascentista, aparece como uma necessidade básica de sobrevivência e ocupa um lugar de destaque na obra, enquanto o herói clássico vai perdendo espaço e é apresentado, na figura do escudeiro, como alguém que perdeu sua influência e credibilidade, cujos valores estão corrompidos ou já não estão mais em voga, assim como o gênero cavalheiresco.

O gênero picaresco nos oferece um material rico que nos faz refletir sobre muitos aspectos, desde literários até sociais, e é por isso que dá vazão a diferentes análises com diferentes perspectivas. Portanto, este trabalho é apenas uma análise da superfície do mar

¹⁴ Oh, Señor, y cuántos de aquestos debéis vos tener por el mundo derramados, que padecen por la negra que llaman honra lo que por vos no sufrirán! (Ibid., p. 112).

profundo que é *Lazarillo de Tormes*, principalmente no que diz respeito à figura do anti-herói que emerge na obra.

Referências

ANÔNIMO. **Lazarillo de Tormes**. [GONZÁLEZ, Mario M. (Org.). COSTA MILTON, Heloísa; ESTEVES, Antonio R. (Tradutores)]. São Paulo: Editora 34, 2012, 224 p. Edição bilíngue.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**, 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

CHARTIER, Roger. A construção estética da realidade – vagabundos e pícaros na idade moderna. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 33-55, 2004.

GONZÁLEZ ESCRIBANO, José Luis. Sobre los conceptos de héroe y antihéroe en la Teoría de la Literatura. **Archivum**, Revista de la Facultad de Filología, Tomo 31-32, 1981-1982, p. 367-408, 1981. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/143985.pdf>>. Acesso em: 21.out. 2018.

GONZÁLEZ, Mario M. Prefácio. In: RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros (Ed.); **Lazarillo de Tormes**. Tradução Pedro Câncio da Silva. São Paulo: Página Aberta, 1992, p. 11-24.

_____. **A saga do anti-herói**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994, 357 p.

_____. **Lazarillo de Tormes: estudo crítico**. In: _____ (Org.). **Lazarillo de Tormes**. Tradutores Heloísa Costa Milton; Antonio r. Esteves. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 185-219.

NASCIMENTO NETO, João Evangelista. **Perambulações de João Grilo: do pícaro lusitano ao malandro brasileiro, as peripécias do (anti-)herói popular**. 2014. 244 f. t. 1. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6905/4/462119%20v1.pdf>> Acesso em 22 nov. 2018.

NUNES, Geice Peres. A ironia e o humor no narrador protagonista na obra *Lazarillo de Tormes*. **Revista Ideias**, Santa Maria, v. 20, n.20, p. 94-99, 2004. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20revista%2020/a%20ironia%20e%20o%20humor%20no%20narrador%20protagonista.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PEDRAZA, Felipe B.; RODRÍGUEZ, Milagros. **Manual de literatura española II. Renacimiento**. Cénlit Ediciones, 1980.

RAE. **Diccionario de la lengua española**. 23ª ed. Madrid: Espasa, 2014. Disponível em: < <https://dle.rae.es/index.html>>. Acesso em: 21 Out. 2015.

ZAMORA VICENTE, Alonso. **Qué es la novela picaresca**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. Disponível em:
<<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccj8c1>>. Acesso em: 15 out. 2018.

AS ERVAS DANINHAS DE CAIO FERNANDO ABREU

Luiz Felipe dos Santos¹

Resumo: *O presente trabalho propõe, a partir da perspectiva dos estudos sobre o realismo contemporâneo brasileiro, uma leitura dos contos "Creme de Alface" (1995) e "Anotações Sobre Um Amor Urbano" (1987), ambos do escritor Caio Fernando Abreu. Fundamentado nas estratégias narrativas dos contos estudados, e subsidiado pelos estudos dos teóricos Renato Cordeiro Gomes (2012), Karl Erik Schøllhammer (2011) e Ângela Maria Dias (2005) sobre a presença do espaço urbano no realismo contemporâneo brasileiro, analiso os efeitos literários dessa representação na construção narrativa dos dois textos do livro Ovelhas Negras (1995), composto apenas por contos excluídos dos trabalhos anteriores do escritor Caio Fernando Abreu e, por isso, chamados pelo autor ora de ovelhas negras ora de ervas daninhas. Quando falo em construção narrativa, refiro-me não somente aos artifícios e signos linguísticos, mas também à forma textual que os contos assumem em uma tentativa de incorporar os aspectos temáticos das narrativas, forma essa que é teorizada por Leyla Perrone-Moisés em Flores da Escrivantina (1999). Assim, proponho um estudo a respeito da escrita de Caio Fernando Abreu, a qual chamo de escrita da violência por ser, ela própria, uma forma de transgressão que alude à representação de um espaço urbano caracterizado pela desordem social.*

Palavras-chave: *realismo contemporâneo. Literatura Brasileira. Escrita da violência.*

Abstract: *This academic work proposes a reading of the short stories "Creme de Alface" (1995) and "Anotações Sobre Um Amor Urbano" (1987), both by Caio Fernando Abreu, from the perspective of studies on Brazilian contemporary realism. Based on the narrative strategies of the short stories studied, and subsidized by the studies of Renato Cordeiro Gomes (2012), Karl Erik Schøllhammer (2011) and Ângela Maria Dias (2005) on the presence of urban space in contemporary Brazilian realism, I analyze the effects of this representation in the construction narrative of the two texts of the book Ovelhas Negras (1995), composed only of short stories excluded from the previous works of Abreu and, therefore, called by the author sometimes of black sheep sometimes of weeds. When I refer to narrative construction, I am referring not only to the artificers and linguistic signs, but also to the textual form that the texts assume in an attempt to incorporate the thematic aspects of the narratives, a form that is theorized by Leyla Perrone-Moisés in Flores da Escrivantina (1999). Thus, I propose a study about the writing of Abreu, which I call violence writing because it is, itself, a form of transgression that alludes to the representation of an urban space characterized by social disorder.*

Keywords: *contemporary realism. Brazilian literature. Writing violence.*

1. "Ervas daninhas, talvez: considerações iniciais

Embora tenha sido publicado apenas em 1995, o livro *Ovelhas Negras*, de Caio Fernando Abreu, começou a ser escrito em 1962, quando o escritor tinha apenas 14 anos de idade, dois anos antes do golpe militar no país, evento que marcou diretamente a sua escrita. Como o

¹ Graduado em Letras Português e Graduando em Letras Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

próprio título sugere, os contos que compõem a obra foram, de algum modo, censurados pelos militares ou pelo próprio Abreu ao longo desses trinta e três anos:

Alguns, proibidos pela censura militarista; outros, por mim mesmo, que os condenei por obscenos, cruéis, jovens, herméticos etc.; outros ainda simplesmente não se enquadram na unidade temática ou/ e formal que sempre ambicionei em meus livros de contos. Eram e são textos marginais, bastardos, deserdados. Ervas daninhas, talvez, que foi aliás um dos títulos que imaginei (ABREU, 2013, p. 5)

No entanto, mesmo estando fora dos primeiros livros do escritor, o conto “Anotações Sobre Um Amor Urbano” (1987)², um dos objetos de análise deste artigo, chegou a ser veiculado em revistas e jornais antes de compor o *Ovelhas Negras*, assim como alguns outros contos que já não eram inéditos na data de publicação do livro. Segundo o próprio Abreu (2013), o conto foi publicado três vezes, uma vez na extinta revista mineira *Inéditos* e as outras vezes no caderno *Cultura*, do *Zero Hora*, e no suplemento literário de *A Tribuna da Imprensa*.

Diferentemente de “Anotações Sobre Um Amor Urbano”, que já havia sido publicado em jornais e revistas antes de 1995, “Creme de Alface” era um texto inédito até a publicação de *Ovelhas Negras*. O mais curioso é que “Creme de Alface” foi escrito em 1975, antes mesmo de “Anotações Sobre Um Amor Urbano” ser produzido (em 1977), de acordo com o miniprefácio que precede o conto. A razão para isso era a censura proveniente do governo militar, que dificilmente permitiria a circulação de um texto transgressivo como “Creme de Alface”. A respeito dessa censura e das suas impressões sobre a própria invenção, o escritor declara:

O que me aterroriza neste conto de 1975 é a sua atualidade. Com a censura da época, seria impossível publicá-lo. Depois, cada vez que o relia, acabava por respeitá-lo com um arrepio de repulsa pela sua absoluta violência. Assim, durante vinte anos, escondi até de mim mesmo a personagem dessa mulher-monstro fabricada pelas grandes cidades. Não é exatamente uma boa sensação, hoje, perceber que as cidades ficaram ainda piores e pessoas assim ainda mais comuns. (ABREU, 2013, p. 129)

2. A botânica dos contos

2.1 A “mulher-monstro” em “Creme de Alface”

Para introduzir esta análise sobre a obra de Abreu, vale trazer à discussão alguns preceitos acerca do gênero conto, presentes no livro *Valise do Cronópio* (1974)³, no ensaio “Alguns Aspectos Sobre o Conto”, do escritor Julio Cortázar. Em um trecho do ensaio, o contista argentino faz uma comparação dos gêneros conto e romance com a fotografia e o cinema, respectivamente. Segundo Cortázar (2013), o

² Ano referente à primeira publicação. A edição consultada é de 2013.

³ Ano referente à primeira publicação. A edição consultada é de 2013.

filme é em princípio uma ‘ordem aberta’, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. (CORTÁZAR, 2013, p. 151)

A noção de espaço parece fundamental para a compreensão dos gêneros, pois nos permite entender a natureza densa do conto, uma vez que o contista entende que não deve “proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário” (CORTÁZAR, 2013, p. 152). Disso, pode-se depreender que o gênero conto é uma espécie de fragmento ou o recorte de um universo maior do que o representado nessas narrativas:

o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literatura contido na foto ou no conto. (CORTÁZAR, 2013, p. 151)

É dessa maneira, aludindo ao caráter fragmentado do conto, que Abreu tece a narrativa de “Creme de Alface”. A título de exemplo, pode-se citar o parágrafo de abertura, que é iniciado pelo advérbio “enfim”. O uso desse advérbio sugere algo anterior àquele ponto da narrativa, indicando um macrocosmo fictício do qual se extrai a fração que chega ao leitor na forma de linguagem escrita. E, mesmo sendo fração, essa parte possui vestígios que revelam o Todo, que, se não o reconstituem inteiramente, essas evidências, ao menos, apontam para a sua existência, ainda que seja uma existência que só se constitui pela dependência desse recorte narrativo. Em “Creme de Alface”, esses fatos precedentes são retomados ao longo do conto, seguindo o fluxo de pensamento da narradora:

[e]nfim, enumerou na esquina, Raul se enforcara no banheiro, cinco anos exatos amanhã, e este maldito velho com passinho de tartaruga bem na minha frente, eu tenho pressa, quero gritar que tenho muita pressa, Lucinda quebrou as duas pernas atropelada por um corcel azul três dias depois da Martinha confessar que estava grávida de três meses, e não quer casar, a putinha, desculpe, mas o senhor não quer deixar eu passar? tenho pressa, meu senhor, o telegrama, a putinha, crispou as mãos de unhas vermelhas pintadas na alça da bolsa, pivetes imundos, tinham que matar todos, venha urgente, ir como com aquele desconto de trinta por cento no salário e todos os crediários, papai muito mal pt, apoiou-se, não, não se apoiou, não havia onde se apoiar, apenas pensou no apoio de alguma coisa sólida que não estava ali, havia só os corpos, centenas deles indo e vindo pela avenida, ela roçando contra as carnes suadas, sujas, as gosmas nas lentes dos óculos, como se não bastasse a tia Luiza agora que nem criancinha, mijando nas calças, brincando de boneca, dá licença, minha senhora, tenho seis crediários para pagar ainda hoje sem falta, aqueles jornais cheios de horrores, aqueles negrinhos gritando loterias, porcarias, aquele barulho das britadeiras furando o concreto, naquele dia, a fumaça negra dos ônibus e eu de blusa branca, a idiota, introduzindo devagar a chave na porta do, apartamento de Arthur, buquê de crisântemos na outra mão, uma hora tão inesperada, e tão inesperados os

crisântemos, a senhora não vai andar mesmo? o sinal já abriu faz horas, só uma cretina seria capaz de trazer duas crianças ao centro da cidade a esta hora, ele jamais poderia imaginar, o ruído leve da chave abrindo a porta, animal, por que não olha onde pisa? atravessar a sala na ponta dos pés, abrir a porta do quarto e de repente a bunda nua de Arthur subindo e descendo sobre o par de coxas escancaradas da empregadinha, meu deus, mulatinha ordinária, se pelo menos fosse uma profissional[...] (ABREU, 2013, p. 129-130)

Para Schøllhammer (2011), no livro *Ficção brasileira contemporânea*, a abertura política dos anos 1980 propiciou uma escrita mais psicológica, como a de “Creme de Alface”. No conto, o aspecto psicológico se revela através do fluxo de consciência, provocando a sensação de ruptura temporal e espacial dos acontecimentos, já que, durante o seu percurso no centro da cidade com o intuito de realizar o pagamento dos crediários, a personagem submerge nos próprios pensamentos: a doença do pai, a debilitação da tia, a infidelidade do marido etc. No entanto, por não se tratar de uma imersão completa, visto que esses momentos de devaneios se intercalam com as queixas da personagem a respeito das pessoas que atravancam seu trajeto na rua, pode-se entender que, na narrativa de “Creme de Alface”, a fronteira entre o interior da personagem e o exterior a qual ela se encontra, o espaço urbano, é rompida. Esse rompimento é acentuado pela linguagem, que é manipulada através do uso excessivo das vírgulas e da ausência de pontos finais, resultando no efeito de ininterrupção e suscitando a ideia de mesclagem entre os espaços: “não tenho nada com isso mas falei assim pra Iolanda, bem na cara dela: é tudo puta, o senhor poderia fazer o obséquio de tirar o cotovelo da minha barriga?” (ABREU, 2013, p. 131)

Esse experimentalismo da escrita de Abreu expõe o paradoxo que acerca a literatura realista contemporânea, uma vez que se trata de “um realismo que não se pretende mimético nem propriamente representativo” (SCHØLLHAMMER, 2011, p. 54). Nas palavras de Schøllhammer (2011), o paradoxo surge justamente porque “o compromisso representativo da literatura historicamente surge com a aparição do fenômeno realista. De que realismo falamos então, se não o representativo?” (p. 54)

O questionamento do teórico evidencia que, na contemporaneidade, o realismo já não se circunscreve como uma reaparição do realismo do século XIX, cujas narrativas se caracterizavam pela

credibilidade e probabilidade; familiaridade, existência cotidiana e personagens comuns; língua liberta da tradição; individualismo e subjetividade; empatia e vicariedade; coerência e unidade de concepção; inclusividade, digressividade; fragmentação; autoconsciência da inovação e da novidade; [...] presença do surpreendente, do proibido, do bizarro, do estranho, do inexplicado, também

elementos que pertencem à ordem da natureza humana. (VASCONCELOS, 2002, p.21)

Esses traços narrativos ainda constituem os moldes do realismo contemporâneo. Afinal, afirmar que o novo realismo não se trata de um retorno ao realismo de Machado de Assis, Eça de Queiroz e Flaubert, não significa dizer que ele rompa inteiramente com as propostas de seu precursor. No entanto, se levarmos em consideração a definição de função da linguagem referencial, que, segundo Watt (1990), é uma das características do realismo do século passado, perceberemos um maior afastamento entre aquele realismo e este realismo.

Portanto, vale abordar aqui a definição da função referencial, que é aquela cuja linguagem “centra-se na informação. A intenção do emissor de uma mensagem em que predomina essa função é transmitir dados da realidade ao interlocutor de forma direta e objetiva, sem ambiguidades [...]” (TERRA; NICOLA, 2004, p. 27). Em outras palavras, trazendo esse conceito para o âmbito literário, é o mesmo que afirmar que, na literatura realista do século XIX, existe um “relato autêntico e completo da experiência humana e, portanto, tem a obrigação de fornecer ao leitor detalhes da história através de um emprego da linguagem muito mais referencial do que é comum em outras formas literárias”. (WATT, 1990, p. 31)

Desse modo, ao analisar o uso da pontuação no conto e o efeito causado por ele, o de confusão, não há razão para falar em linguagem referencial, direta e objetiva em “Creme de Alface”. Essa reflexão sobre a escrita convulsiva de Abreu somente reafirma a discussão a respeito da contradição que envolve o realismo contemporâneo, cuja resposta para o questionamento de Schøllhammer, que pergunta: “De que realismo falamos então, se não o representativo?” (p. 54), está na construção do conto e no que ela suscita:

[d]iríamos, inicialmente, que o novo realismo se expressa pela vontade de relacionar a literatura e a arte com a realidade social e cultural da qual emerge, incorporando essa realidade esteticamente dentro da obra e situando a própria produção artística como força transformadora (2011, p. 54).

Ora, o que há em “Creme de Alface” senão uma sincronia entre os aspectos formais e temáticos do conto? De maneira semelhante ao que ocorre no concretismo, por exemplo, que se utiliza da “simultaneidade entre a comunicação verbal e a comunicação por formas” (SOUZA, 2009, p. 2245) na composição dos poemas, a configuração caótica desse conto obtém respaldo sob a realidade na qual se encontra a protagonista: as ruas conturbadas das cidades grandes, caracterizadas pelo espaço tumultuado e pela presença dos grupos marginalizados, os pedintes; revelando, assim, “o desordenamento da vida urbana” (GOMES, 2012, p. 85).

Percebe-se, dessa forma, uma convergência entre o universo temático e o modo de dizer esse universo, revelando não uma distinção, mas sim uma combinação dos elementos que envolvem as técnicas de criação literária a favor da produção do efeito de realidade urbana, que se dá através da escrita da violência, isto é, por meio da ruptura com a linguagem convencional. Assim, não basta afirmar que a escrita da violência se trata de uma questão de agramaticalidade. Além de ser transgressora no sentido gramatical, ela se apropria desse fato para fazer alusão ao conteúdo que ela mesma carrega. Ou seja, discutir a escrita da violência não significa tratar da representação da violência propriamente dita, embora em “Creme de Alface” ela apareça no meio da narrativa. A escrita é violenta, pois se utiliza das possibilidades da língua na tentativa de expressar a fábula da qual é condutora, fábula essa que pode circular sobre variados vieses temáticos.

Além do uso experimental da pontuação, a narrativa do conto se desenvolve através de um jogo narrativo: em alguns trechos, a voz da personagem-narradora é substituída pela voz de um narrador-observador. Para ilustrar essa oscilação de narradores, segue o fragmento em que a personagem principal desiste de pagar os crediários ao ser seduzida pelo pôster de um filme na entrada do cinema.

Quando ia começar a rir alto parada na esquina, viu a bilheteria do cinema, a franja de Jane Fonda, imaginou a temperatura amena, o escuro macio na medida exata entre o seco e o úmido e pelo menos, decidiu olhando o relógio, ainda dá tempo, os crediários podem esperar, pelo menos duas horas santas limpas boas de uma outra vida que não a minha, a tua, a dela, a nossa, uma vida em que tudo termina bem. (ABREU, 2013, p. 132)

Diferentemente da primeira citação do conto neste artigo, em que algumas passagens se estruturam através da proximidade inerente à primeira pessoa do discurso, “eu tenho pressa, quero gritar que tenho muita pressa” (ABREU, 2013, p. 129), no trecho acima o foco narrativo se direciona para a terceira pessoa. Como consequência, essa oscilação entre os narradores provoca no leitor a impressão de desordem, aludindo à configuração estrutural e social do centro da cidade, onde a personagem se encontra.

Essa fragmentação do que chamo de mapas textuais carrega consigo a vontade de compreender as tensões enfrentadas e retratadas pelas narrativas urbanas e seus narradores. Os narradores da cidade vivem em constante tensão com o espaço narrado, algumas vezes, chegam mesmo a não compreender o que se passa ao seu lado, pois as transformações são de tal forma vertiginosas, velozes e brutais que mal há tempo para as acompanhar. (LIMA, 2000, p. 15)

Mais adiante, no conto, as vozes narrativas se entrecruzam de forma tão abrupta, apenas separadas por vírgulas, que não é possível desassociar isso do fato de se tratar do ponto da

narrativa que se encaminha para a eclosão do clímax, o ato de violência. Nesse momento, uma menina (subentende-se que seja uma mendiga) aborda a protagonista no intuito de conseguir alguns trocados: “foi então que a menina segurou seu braço pedindo um troquinho pelo amor de deus pro meu irmãozinho que tá no hospital desenganado, pra minha mãezinha que tá na cama entrevada, tia” (ABREU, 2013, p. 132), mas o pedido é negado: “[e]la disse não tenho, crispando as unhas vermelhas na alça da bolsa enquanto puxava a entrada do outro lado do vidro da bilheteria” (p. 132). Após a insistência por um “troquinho pro meu irmãozinho e pra minha mãezinha” (p. 132) e “cinquenta centavinhos, uma tia tão bonita, eu tô com tanta fome” (p. 132), a personagem adulta descarrega toda a fúria na criança:

[...] ela segurando com força a alça da bolsa fechada enquanto tentava andar, e sem querer arrastando a menina que não parava de pedir. Ela sacudiu com força o braço como quem quer se livrar de um bicho, uma coisa suja grudada, enleada, e foi então que a menina cravou fundo as unhas no seu braço e gritou bem alto, todo mundo ouvindo apesar do barulho dos carros, dos ônibus, dos camelôs, das britadeiras, a menina gritou: sua puta sua vaca sua rica fudida lazarenta vai morrer toda podre.

Tão exato, subitamente. Inesperado, perfeito. Mais contração que gesto. Mais reflexo que movimento. Como um passo de dança ensaiado, repetido, estudado. E executado agora, em plenitude.

Ela ergueu a perna direita e, com o joelho, pelo estômago, jogou a menina contra a parede. A menina escorregou gritando cadela filha da puta rica nojenta vai morrer toda podre. Mas tantos carros passando e tanto barulho mas tanto, justificaria depois, à noite, na mesa do jantar, bem natural, servindo a sopa ainda não decidira se de ervilhas ou de aspargos, sabem, hoje me aconteceu uma coisa que, tudo vibrando tanto, tudo girando tanto, tudo se movendo tanto, esse arame atravessado na minha testa, uma coroa de espinhos. Certeira, com a ponta fina da bota acertou várias vezes as pernas da menina caída. Alonga e contrai e bate e volta e alonga e contrai e bate e volta: exatamente como numa dança, certo talento, todos diziam. (ABREU, 2013, p. 132-133)

Em uma alusão aos movimentos técnicos e sofisticados de dança, posto que a personagem adulta faz menção de que em algum momento de sua vida foi dançarina, a descrição dos golpes se aproxima da linguagem poética: “[a]longa e contrai e bate e volta e alonga e contrai e bate e volta” (p. 133). A escrita da violência se revela, assim, por meio da forma que o conectivo “e” é utilizado. O uso exaustivo da conjunção torna repetitiva e, por isso, duradoura, a conduta agressiva da protagonista. Mais do que apenas a violência, vem à tona “a própria constituição estruturalmente desigual da sociedade brasileira, atualizada através da História como uma das mais injustas do planeta, agrava e aprofunda o mútuo estranhamento dos brasileiros, em seu convívio” (DIAS, 2004, p. 21).

A atitude da agressora também deixa transparecer o olhar indiferente do indivíduo pertencente a uma classe social favorecida perante o outro que advém de um grupo marginalizado, reafirmando o distanciamento dos atores cujo contato é inevitável devido à

heterogeneidade da qual se constitui o espaço urbano (DIAS, 2004). Esse menosprezo pelo outro se acentua ainda mais no final do conto, quando, após a agressão, como se nada tivesse acontecido, a personagem adulta entra na sala de cinema, senta-se na poltrona e se deixa levar pela oferta sexual de um desconhecido, ali mesmo, durante a exibição do filme: “[p]ouco antes de abrir as pernas deixando os dedos dele subirem pelas coxas, bem devagar, para não assustá-lo, ainda esfregou as palmas secas das mãos uma contra a outra[...]” (ABREU, 2013, p. 135) e completa o ato com o pensamento ainda mais mesquinho: “danem-se os crediários, custe o que custar saindo daqui vou comprar imediatamente um bom creme de alface” (p. 135), pois deseja ter uma pele assim como a da atriz do filme, a quem julga possuir uma beleza ideal: “que pele meu deus tem a Jane Fonda” (p. 135).

2.2 A busca pelo afeto nos corpos dos urbanoides em “Anotações Sobre Um Amor Urbano”

Se em “Creme de Alface” a escrita da violência se revela por meio dos conflitos sociais provenientes da configuração do espaço urbano, em “Anotações Sobre Um Amor Urbano” ela se constrói sob a liquidez das relações amorosas, que também tem como influência direta o desordenamento político e social da cidade. Mas, antes de entrar nessa discussão, é importante trazer o parecer crítico que o próprio Caio Fernando Abreu tece sobre o conto. No miniprefácio que precede “Anotações Sobre Um Amor Urbano”, o autor declara:

[...] nunca consegui senti-lo “pronto”, e por isso mesmo também nunca o incluí em livro. Continuo tendo a mesma sensação. Mas talvez o jeito meio sem jeito destes pedaços mais parecidos com fragmentos de cartas ou diário íntimo afinal seja a sua própria forma informe ou inacabada (ABREU, 2013, p. 187)

Nesse parecer, ao abordar questões relativas à forma, Abreu admite a possibilidade de o aspecto, aparentemente incompleto e fragmentado da narrativa, ser o que melhor se ajusta ao conto. Mas por que o autor faz tal afirmação? O que há em “Anotações Sobre Um Amor Urbano” que justifica a sua forma “inacabada”? Para responder a essas indagações, é necessário explanar o seu enredo: nele, um narrador-personagem relata suas aventuras amorosas e sexuais em pequenos blocos de texto. Em uma primeira leitura, o leitor pode presumir que se trata de uma história de amor que tem como atores dois personagens: o narrador e o outro a quem ele escreve. No entanto, nas anotações posteriores, fica claro que o outro não se trata sempre de uma pessoa específica, mas sim de várias com as quais o protagonista se relaciona ao longo da

narrativa. Assim, embora o narrador use o pronome “você” em todo o texto, o referido é substituído continuamente.

Vejam, então, o primeiro fragmento do conto, em que o leitor se depara com as ações típicas do que seria a fase da relação na qual os protagonistas dela estão se conhecendo:

já dissemos tudo o que pode ser dito entre duas pessoas que estão tentando se conhecer, tenho a sensação impressão ilusão de que nos compreendemos, agora só preciso estender o braço e, com a ponta dos meus dedos, tocar você, natural que seja assim: o toque, depois da compreensão que conseguimos, e agora. (ABREU, 2013, p. 188)

Mais adiante, no quarto bloco, o narrador se mostra preocupado em salvar um número de telefone escrito em sua mão antes que, devido ao suor, ele desapareça: “[c]orre, corre. O número de telefone dissolvendo-se em tinta na palma da mão suada” (p. 189). Pelo contexto narrativo do bloco, que alude à afeição amorosa através de uma linguagem poética, como no trecho “você me embala dentro dos seus braços, você cobre com a boca meus ouvidos entupidos de buzinas, versos interrompidos, escapamentos abertos, tintilar de telefones, máquinas de escrever, ruídos eletrônicos, britadeiras de concreto” (p. 189), pode-se entender que o número de telefone pertence a alguém com quem o narrador deseja se relacionar. Eis, então, o primeiro estranhamento narrativo que nos faz levantar a possibilidade de que já não se trata do mesmo amante a quem o narrador se referia nos primeiros blocos de textos, já que antes ele demonstra ter alcançado um nível de intimidade afetiva que contrasta com uma das formalidades iniciais que muitas vezes exigem as relações amorosas e sexuais: para consegui-las, é preciso, antes, conseguir o número de telefone do pretendente.

Alia-se a isso o fato de que, nas anotações finais, o narrador é categórico em afirmar que se relaciona com as pessoas “como se consome cigarros, a gente fuma, esmaga a ponta no cinzeiro, depois vira na privada, puxa a descarga, pronto, acabou” (p. 193) e “amanhã não desisto: te procuro em outro corpo, juro que um dia eu encontro” (p. 194). Reforça-se, assim, a hipótese de que os relatos que compõem o conto não se referem à uma história de amor, mas sim às tentativas de se contar uma história de amor. Tentativas essas que são fracassadas, jamais vingam. Leiamos:

[n]ão diz nada, você não diz nada. Apenas olha para mim, sorri. Quanto tempo dura? Faz pouco despencou uma estrela e fizemos, ao mesmo tempo e em silêncio, um pedido, dois pedidos. Pedi para saber tocá-lo. Você não me conta seus desejos. Sorri com os olhos, com a mesma boca que mais tarde, um dia, depois daqui, poderá me dizer: não. [...] Amanhã não sei, não sabemos. (ABREU, 2013, p. 188)

Depois, no terceiro bloco, a renúncia do pensamento no outro: “[p]ensei em você. Eram exatamente três da tarde quando pensei em você. Sei porque sacudi a cabeça como se você fosse uma tontura dentro dela e olhei o digital no meio da avenida.” (ABREU, 2013, p. 188-189).

Essa constante preocupação com o tempo e com a incerteza promovida pela imprevisibilidade do futuro, marcada em trechos como “com a mesma boca que mais tarde, um dia, depois daqui, poderá me dizer: não” (p. 188) e “amanhã não sei, não sabemos”(p.188) podem ser entendidos pelo que depois se revelará no conto: a rapidez com que os “amores líquidos”, termo utilizado por Bauman (2004), fazem-se e se desfazem. O sociólogo polonês relaciona essa lógica das relações modernas à cultura proveniente de uma sociedade marcada pela estrutura de mercado capitalista, em que o “produto” está pronto para uso instantâneo, cujos resultados, para serem alcançados, já não exigem dedicação prolongada (BAUMAN, 2004). Os centros urbanos se tornam, assim, o cenário ideal para a fomentação dessas relações líquidas, pois, devido ao enorme fluxo populacional e lugares que facilitam a interação entre as pessoas (como bares, pubs e baladas), o que não faltam são “produtos” e meios para alcançá-los.

Talvez esse seja o motivo, por tratar da brevidade das relações urbanas, que o conto possua uma forma que suscita a impressão de incompletude, se levarmos em consideração que “Anotações sobre um amor urbano” não segue as convenções (pré) estabelecidas que costumam pairar sobre as narrativas muito tradicionais, aquelas que se preocupam em se explicar demais ou, ainda, as que possuem formas que aludem à estrutura convencional da narrativa, uma tríade pontualmente formada por começo, meio e final. Não é possível apontar qualquer gênese, muito menos um final propriamente dito no conto de Abreu, pois não se trata de uma narrativa que se prende somente ao desenvolvimento de uma trama folhetinesca. “Anotações Sobre Um Amor Urbano” é a construção do interior de um personagem através de relatos de cunho intimista e, muitas vezes, introspectivo na busca interna e externa pelo amor. Há reflexões, pensamentos e a consciência do narrador. Elementos esses que redirecionam o foco da narrativa para algo além do enredo: a maneira como ele é construído.

Quanto a essas questões relativas à forma e conteúdo, Leyla Perrone-Moisés, em seu livro de ensaios *Flores da escrivainha* (1990), opõe-se aos conteudistas e formalistas que tratam de maneira dicotômica a relação entre significado e significante. Para a autora, a atenção dada à estética não leva à alienação do conteúdo ou vice e versa (PERRONE-MOISÉS, 1990). Por isso, não seria incorreto afirmar que a fusão entre os gêneros carta e diário em “Anotações

sobre um amor urbano” e o caráter inacabado do conto, visto que não há começo ou final, trata-se de uma referência à própria obra, ao conteúdo que ela carrega: a impossibilidade do narrador em conseguir algum êxito em suas relações.

É justamente no hibridismo entre os gêneros carta, diário e conto que a escrita da violência encontra respaldo nessa obra. A coexistência deles no mesmo território oferece subsídios para que sejam quebrados os princípios que regem cada gênero. Para que seja possível o flerte do conto com o gênero carta, alguns preceitos que caracterizam a linguagem de um diário são transgredidos, e o contrário também acontece. Se pensarmos no constante uso do pronome “você”, veremos que o conto se afasta da linguagem que predomina nos diários e, conseqüentemente, aproxima-se daquela que é comum nas cartas, cuja principal característica é a referência a uma segunda pessoa, aquela que lerá o texto. Em contrapartida, em virtude da linguagem intimista/reflexiva, as alusões metafóricas e a falta de elementos que garantam que os textos serão lidos pelas pessoas com as quais o narrador se relaciona, o conto segue pelo caminho oposto, ganha tons típicos de um diário: isso se seguirmos a priori de que, se o texto não será lido por outrem, ele foi escrito apenas porque o escritor necessitava encontrar algum alívio por meio do ato de escrever, sem a preocupação de haver ou não leitores para as suas produções. Claro, estamos falando de diário, um gênero que, geralmente, permanece engavetado, para deleite próprio do autor.

Além da ruptura com a estrutura e características dos gêneros textuais, “Anotações Sobre Um Amor Urbano” apresenta algumas passagens cujo tratamento dado aos aspectos relativos à pontuação subverte a gramática normativa da língua. A narrativa ganha agilidade nos trechos em que o uso da vírgula é intensificado e o ponto final é suprimido:

[p]elas escadarias da avenida deserta, lata de coca- cola largada na porta da igreja, aqui parece que o tempo não passou, quero te mostrar um vitral, esta sacada, aquele balcão como os de Lorca, entremeado de rosas, quero dividir meu olhar, desaprendi de ver sozinho e agora que tudo perdeu a magia, se magia houve, e havia, e não consigo mais ver nenhum anjo em você, pastor, mago, cigano, herói intergaláctico, argonauta, replicante, e agora que vejo apenas um rapaz dentro do qual a morte caminha inexorável, só não sabemos quando o golpe final, mas virá, cabelos tão negros, rosto quase quadrado, quase largo, quase pálido, onde já começou a devastação, olhos perdidos, boca de naufrágio vermelho pesado sobre o escuro da barba malfeita, olho tudo isso que vejo e não tem outra magia além dessa, a de ser real, e vou dizendo lento, como quem tem medo de quebrar a rija perfeição das coisas, e vou dizendo leve, então, no teu ouvido duro, na tua alma fria, e vou dizendo louco, e vou dizendo longo sem pausa — gosto muito de você gosto muito de você gosto muito de você. (ABREU, 2013, p. 192-193)

Como afirma João Batista Cardoso (2014), a partir da segunda metade do século XX há na literatura brasileira uma nova linguagem, que possui, além de outros traços, uma maior

velocidade no modo de narrar. No conto de Abreu, essa velocidade é alcançada, sobretudo, pela sobrecarga imagética: o leitor é submetido a um contínuo de imagens que se amontoam umas sobre as outras:

[d]esculpe, mas foi só mais um engano? e quantos mais ainda restam na palma da minha mão? Ah, me socorre que hoje não quero fechar a porta com esta fome na boca, beber um copo de leite, molhar plantas, jogar fora jornais, tirar o pó de livros, arrumar discos, olhar paredes, ligar-desligar a tevê, ouvir Mozart para não gritar e procurar teu cheiro outra vez no mais escondido do meu corpo, acender velas, saliva tua de ontem guardada na minha boca, trocar lençóis, fazer a cama, procurar a mancha da esperma tua nos lençóis usados, agora está feito e foda-se, nada vale a pena, puxar as cobertas, cobrir a cabeça, tudo vale a pena se a alma, você sabe, mas alma existe mesmo? e quem garante? e quem se importa? apagar a luz e mergulhar de olhos fechados no quente fundo da curva do teu ombro, tanto frio, naufragar outra vez em tua boca, reinventar no escuro teu corpo moço de homem apertado contra meu corpo de homem moço também, apalpar as virilhas, o pescoço, sem entender, sem conseguir chorar, abandonado, apavorado, mastigando maldições, dúbios indícios, sinistros augúrios, e amanhã não desisto: te procuro em outro corpo, juro que um dia eu encontro.

Não temos culpa, tentei. Tentamos. (ABREU, 2013, p. 193-194)

Como se pode ver nessas citações, assim como em “Creme de Alface”, a conjunção aditiva “e” também é usada à exaustão em alguns trechos de “Anotações sobre um amor urbano”. Mas, se em “Creme de Alface” a repetição do conectivo pode ser entendida como a intensificação de um ato de violência, em “Anotações Sobre Um Amor Urbano” ela traz fluidez e euforia aos momentos de evasão amorosa e sexual. Em outros trechos, ela surge nas sentenças que expressam dúvida a respeito do futuro dessas relações e aludem, ainda, à busca incessante do narrador para obter êxito amoroso: “e amanhã não desisto: te procuro em outro corpo, juro que um dia eu encontro” (p. 194).

A esperança de que encontrará alguém para se tornar o objeto de seu amor, um projeto idealmente perfeito e passível de concretização no futuro, ainda que pareça um futuro longínquo, é o esteio que mantém firme o protagonista de “Anotações Sobre Um Amor Urbano” em sua constante busca nos corpos dos indivíduos urbanoídes: os amores passageiros/ líquidos. Diferentemente das ideologias “que jamais conseguem, de facto, a realização de seus conteúdos pretendidos” (MANNHEIM, 1986, p. 218), os anseios do protagonista do conto possuem a seu favor a possibilidade de realização. Esse sentimento utópico o impele “a criar um espaço imaginário, diferente da realidade em que está mergulhada[sic] e por isso poderá satisfazê-lo: lá eu seria ou serei feliz...” (1997, p. 49, BERRINI). Assim, fica claro que o “amor urbano” a quem tanto se refere o narrador, é um amor que ainda está por vir. Mesmo que numa primeira leitura (ou numa leitura mais desatenta), o leitor seja levado a acreditar que esse amor já existiu,

o texto fornece indícios que apontam a possível existência dele apenas no futuro, no depois: “juro que um dia eu encontro” (p. 194).

3. As últimas palavras

Primeiramente, é necessário dizer que as análises dos contos “Creme de Alface” e “Anotações Sobre Um Amor Urbano”, realizadas neste trabalho, não dão conta de todos os elementos presentes nas obras de Caio Fernando Abreu. A minha leitura de cada conto se concentra na busca pelo entendimento sobre como a representação do espaço urbano é incorporada à linguagem dessas narrativas. Por isso, tiveram que ser deixados de lado (guardados para trabalhos posteriores, talvez) alguns pontos que muito me interessam na obra de Abreu, como a abordagem temática da AIDS em “Anotações Sobre Um Amor Urbano” ou, ainda, a influência de Clarice Lispector em sua escrita, autora cuja produção literária também me encanta. Embora sejam questões pertinentes, elas se afastam do viés sob o qual se ocupa esta análise. Além disso, seria impossível abarcar cada um dos pontos narrativos que constituem os contos, pois a escrita de Abreu é pluralística em sentidos e repleta de imagens poéticas que se entrecruzam, criando, de forma convulsa, universos literários dentro de outros universos.

Mas, no que concerne à forma como os contos criam o efeito de representação da cidade e trabalham com o que chamo de escrita da violência, pode-se afirmar que as duas narrativas do livro *Ovelhas Negras* ora se aproximam ora se distanciam uma da outra. Fato esse que já era de se esperar, tendo em vista que, apesar de emergirem do mesmo estilo de escrita, o de Abreu, os textos possuem abordagens temáticas diferentes.

Em “Creme de Alface”, a desarmonia e confusão existentes no cenário urbano, onde a convivência de grupos diversos no mesmo espaço é inevitável, refletem-se na construção linguística da obra literária: o uso excessivo das vírgulas, a troca das vozes narrativas e a repetição da conjunção “e”. Além disso, a própria protagonista do conto é produto da lógica estrutural da cidade: uma personagem atormentada que é, ao mesmo tempo, agressora e vítima de uma sociedade marcada pela degradação dos valores humanos. Como consequência, há a eclosão da violência, resultado direto da desordem que prevalece sobre os centros urbanos.

Porém, em “Anotações Sobre Um Amor Urbano”, a representação da violência sai de cena para dar espaço à forma desconexa como as relações são construídas dentro das grandes cidades. Chega a ser paradoxal falar em relações desconexas, principalmente porque parece essencial para o funcionamento harmonioso das cidades a interação entre as pessoas. No

entanto, como proponho na análise do conto, muitas dessas relações, especificamente as amorosas, são frágeis e pouco duradouras. Os pequenos blocos de textos e a forma inacabada da narrativa parecem aludir a esse impasse, sobre o qual vive o protagonista: a sempre busca pela afeição nos corpos dos urbanoídes. Uma busca que o leva a vários relacionamentos passageiros e superficiais, uma vez que possuem prazos de validade e a possibilidade do fim está constantemente presente.

Em comum, os dois contos apresentam o cuidado artístico com a linguagem. Neles, os aspectos temáticos são incorporados à construção textual das obras. É como se os lugares onde se encontram os protagonistas de “Creme de Alface” e “Anotações Sobre Um Amor Urbano” fossem assimilados pela escrita de Abreu, interferindo diretamente nos elementos linguísticos que os compõem. Nos dois contos, a cidade, acompanhada por suas mazelas, é uma espécie de protagonista invasiva, que não se satisfaz em permanecer no plano temático. Ela quer romper a linguagem.

Referências

ABREU, Caio Fernando. **Ovelhas Negras**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

CARDOSO, João Batista. Uma travessia pela literatura brasileira contemporânea. In: CAMARGO, Flávio Pereira; CARDOSO, João Batista (Orgs.). **Estudos da ficção brasileira contemporânea: produção, recepção e crítica**. São Paulo: Fonte editorial, 2014.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

BERRINI, Beatriz. **Utopia, utopias, visitando poemas de Gonçalves Dias e Manuel Bandeira**. São Paulo: EDUC, 1997.

DIAS, Ângela Maria. Representações contemporâneas da crueldade: para pensar a cultura brasileira recente. In: DIAS, Ângela Maria; GLENADEL, Paula (Org.). **Estéticas da crueldade**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.

GOMES, Renato Cordeiro. Por um realismo brutal e cruel. In: MARGATO, Izabel; Gomes, Renato Cordeiro. (Orgs.). **Novos realismos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 71-89.

LIMA, Rogério. Mapas textuais do imaginário fragmentado da cidade. In: LIMA, Rogério;

FERNANDES, Ronaldo Costa (orgs.). **O imaginário da cidade**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2000, p. 9-18.

MANNHEIM, Karl. A mentalidade utópica. In: **Ideologia e utopia**. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

PELLEGRINI, Tânia. Realismo: Postura e método. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, dezembro 2007, p. 137-155.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SOUZA, Márcia Regina Pereira de. **Poesia concreta, experiência neoconcretas e os inícios do livro de artista no Brasil**. Anpap, Salvador, n. 18, p. 2241-2256, 2009.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2004.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. **Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII**. São Paulo: Boitempo, 2002.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

AS MANIFESTAÇÕES DE CATARSE NA OBRA HÉCUBA DE EURÍPEDES

Rayana Rezende Gomes Demétrio de Vasconcelos Barros¹

Resumo: *Este trabalho, cuja metodologia possui caráter documental, tem como objetivo relatar e discutir acerca da catarse na obra de Eurípedes, Hécuba. Buscamos especificar como as escolhas do autor sobre as ações, os aspectos físicos e mentais da personagem são capazes de desencadear terror e piedade. Para tal, usamos como aporte teórico Aristóteles (2006), Bocayuva (2011), Werner (2004) e Kibuuka (2006). Para atender os objetivos supracitados, iremos defender que a obtenção da purgação catártica em Hécuba é resultado de uma narrativa onde o autor, enquanto preceptor do leitor, mostra uma personagem temível pela hediondez de seus crimes e, ao mesmo tempo, capaz de gerar compaixão devido aos seus infelizes reveses. Destarte, para obtenção de tal purgação ou gozo, ao fim da tragédia, será preciso o espectador projetar o seu eu no personagem sucubindo-se as suas problemáticas e vicissitudes. Pontuamos ainda que a catarse será de extrema relevância para o funcionamento e o equilíbrio da Paideia, visto que, através do seu caráter didático, essa auxilia e promulga o equilíbrio do sujeito e do cosmos.*

Palavras-chave: *Hécuba; Eurípedes; Catarse.*

Abstract: *This work, whose methodology has qualitative and comparative documentary character, aims to report and discuss about catharsis in the work of Euripides, Hecuba. We seek to specify how the author's choices about the actions, the physical and mental aspects of the character, are capable of unleashing terror and pity. For this, we use as theoretical contribution Aristotle (2006), Bocayuva (2011), Werner (2004) and Kibuuka (2006). In order to meet the above objectives, we will argue that the attainment of cathartic enjoyment in Hecuba is the result of a narrative where the author, as the reader's preceptor, shows a fearsome character for the heinousness of his crimes at the same time understandable by his unfortunate setbacks. Thus, in order to obtain such enjoyment, at the end of the tragedy, the spectator will have to project his self into the character, succumbing to his problems and vicissitudes. We also point out that catharsis will be extremely relevant to the functioning and balance of Paideia, since, through its didactic character, it helps and promotes the balance of the subject and the cosmos.*

Keywords: *Hécuba; Eurípedes; Catarse.*

Introdução:

De todas as tragédias gregas que temos conhecimento, nenhuma consegue retratar tão bem a infelicidade quanto *Hécuba*, isso porque, no texto em questão, conseguimos perceber a dor e o sofrimento dilacerante da perda de uma mãe. Durante a trajetória do teatro grego e das múltiplas interpretações dos autores clássicos, temos a oportunidade de conhecer as diversas facetas de Hécuba, explorada em um viés único por cada um de seus autores que premeditam impressionar o leitor, fazendo com que este sinta temor e piedade no fim da leitura.

¹ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco

A personagem é considerada a mais importante troiana trabalhada por Homero (Kibbuka, 2011), visto que, na *Ilíada*, ela se configura enquanto rainha de Tróia e esposa de Príamo, sendo também mãe de dezenove filhos, muitos dos quais irão compor o arcabouço das tragédias gregas, como Cassandra e Heitor. Assim, a versão de Eurípides hibridiza as versões do ciclo troiano, o mito homérico e as interpelações do autor (Kibbuka, 2011) trabalhando a personagem enquanto uma criatura irada e consumida pelo desejo de vingança.

O início da tragédia é marcado pelo triste relato de Polidoro sobre sua cruel *moira*, o último Primida estava morto após a traição de seu hóspede trácio, Polimestor. Norteada pelos dons da visão, Hécuba pressente o ocorrido e percebe que o cálice em que havia sido despejado suas derradeiras esperanças fora brutalmente esvaçado, e assim sendo, sua árvore genealógica estava em ruínas. Desta forma, ela descobre que sua filha, Polixena, foi designada à imolação do Deus Aquiles, restando a Hécuba apenas o desejo de vingança. Para tal fim, a personagem trama a retaliação de seu inimigo e, após cegá-lo e planejar a morte dos filhos do mesmo, a personagem consegue transferir para Polimestor a dor de sua perda.

O presente artigo pretende relatar e discutir os maniqueus de Eurípides na construção de sua tragédia. Procurando especificar como a formulação de uma Hécuba idosa, degenerada de seu posto de rainha, escrava e com um insaciável desejo de vingança, é responsável por encaminhar o leitor a sentir terror e piedade pela personagem, pressupostos caracterizados por Aristóteles (2011) como imprescindíveis para a realização da *catarse*.

Em princípio, é fundamental compreendermos o que seria *catarse*. Aristóteles (2011) advoga que esse processo é uma espécie de purificação que se efetiva ao fim da tragédia, resultado da purgação do terror e da piedade. Corroborando com tal pensamento, Queiroz (2011) expõe que a *catarse* representa uma interessante implementação nas maneiras de produção artísticas da Grécia Antiga, isso porque, anteriormente a Aristóteles, Platão havia condenado a arte por ser imitação de coisas fenomênicas, que são, por sua vez, nada mais do que uma cópia do mundo das ideias. Dessa forma, a arte é uma imitação da imitação, capaz de extenuar o verdadeiro até que este desapareça.

Para Aristóteles, a arte não irá reproduzir de maneira passiva a aparência das coisas, mas sim recriar uma nova dimensão, trabalhando conteúdos na esfera do possível

e do verossímil, sendo seus conteúdos universais. Significa, então, dizer que as tragédias não trabalham o homem comum, mas um arquétipo do homem grego, assim, serão retratadas ações e sentimentos comuns, sem serem vividas por pessoas comuns.

Discorrendo sobre as ações humanas na tragédia, também encontramos Bocayuva (2008), que concebe que se a vida é composta por constantes ações, ela implica constantes riscos. Assim sendo, todas as ações levam os personagens a erros com o qual eles precisam lidar de maneira menos catastrófica possível. A *hamartia*, na concepção do autor, não se contrapõe ao acerto, mas é uma necessidade de tomar decisões; assim, o herói trágico sempre comete falhas, sem ser necessariamente vil, mas sendo constantemente levado pela força da *hamartia*. Corroborando com os pressupostos evidenciados por Aristóteles, Bocayuva, ainda pontua que

A tragédia evidencia imitativamente a condição humana. A todo momento, estamos sujeitos a uma reviravolta interpretativa de nossas ações que pode nos ser favorável ou desfavorável em termos de bem estar. Se não podemos jamais ter controle sobre isso, pelo menos estarmos preparados para essa condição vulnerável já faz uma grande diferença. É nesse sentido que a tragédia é formadora do cidadão. Tudo está sujeito à mudança. Aprender a viver através da tragédia seria, portanto, aprender a estar pronto para descobrir mais uma vez o caminho que leva até onde já se está (BOCAYUVA, 2008, p.12)

Nessa fala, a autora evidencia como a tragédia é atuante na comunidade Greco-Romana, e como, até hoje, é eficiente na maneira como encaramos o mundo e sua interpelação, visto que através dela conseguimos compreender mais sobre nossas próprias vivências e ações. A autora ainda conclui que a cada interpretação, seja ela qual for, somos sempre os responsáveis pelo que fazemos, ou seja, a própria maneira que encaramos e internalizamos a tragédia diz muito mais sobre nós do que sobre a ação dramática. Dessa forma, podemos dizer que toda tragédia possui como finalidade levar o espectador à catarse, mas como este se manifestará após a catarse é de cunho extremamente pessoal.

Avançando nas discussões, é preciso pontuar como a personagem Hécuba é encarada dentro das artes clássicas. Kibuuka (2011) nos conta que a personagem é uma das mais representadas do teatro grego, aparecendo em oito peças, ou seja, um quarto do *corpus* supérstite dos trágicos. Embora tenhamos um número estonteante de distintas Hécubas, uma vez que cada autor recria sua personagem de maneira própria, é apenas na obra de Eurípedes que ela passa a ser protagonista.

Dialogando com o pensamento de Kibuuka, podemos afirmar que esse caráter voluptuoso da personagem será fundamental para a catarse na obra de Eurípedes. Embora o autor não se prontifique de maneira explícita a nos mostrar todo o arcabouço de hécubas existentes, elas são pinceladas, sutilmente, no trabalho do autor. Desta forma, conhecemos uma Hécuba abarrotada de referências, capaz de ser compreendida apenas pela obra de Eurípedes, mas que pode ser melhor explicada quando observamos toda a sua trajetória.

Para desenvolver esse trabalho, pretende-se analisar como ocorre a catarse na obra de Eurípedes, *Hécuba*. Para tal fim, será estudado como se deu o processo de criação da personagem, que destoa em idade e personalidade da *Hécuba* explicitada na *Ilíada* de Homero; sendo levados em consideração também os aspectos físicos e psicológicos traçados por Eurípedes na constituição de sua personagem. Destarte, não excluimos a possibilidade dessas alterações serem responsáveis por construir uma narrativa capaz de, como bem postula Aristóteles, levar o leitor a sentir terror e compaixão pelos personagens. O embasamento teórico do trabalho foi pautado nas elucidações propostas por Aristóteles (2014), Bocayuva (2008) e Kibuuka (2011) e Werner (2004).

Ao explicitar o que seria uma tragédia, Aristóteles advoga que:

A tragédia é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; deve ser composta em um estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas; na tragédia, a ação é apresentada não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores. Suscitando a compaixão e o terror, a tragédia tem por efeito obter a purgação dessas emoções (ARISTÓTELES, 2014, p.29)

Se bem compreendemos tal explanação, a tragédia deve ser escrita com o intuito de conduzir o leitor a uma catarse, que aqui compararemos a uma espécie de purgação, onde a plateia consegue através da compaixão e do terror, uma purificação física e mental.

Tal purgação, como aqui apresentada, parece liberar no sujeito uma sensação de completude e satisfação pulsional, fazendo com que este sintase saciado em relação a seus sentimentos apenas com a encenação artística apresentada no palco. Pois bem, se nesse trabalho nos propomos a analisar como se dá essa purgação catártica em Hécuba, precisamos compreender as escolhas de Eurípedes na hora de representá-la.

Como bem postula Aristóteles, o ser humano possui uma tendência instintiva para a imitação, obtendo desta um enorme prazer e satisfação. Essa imitação se dá a partir da observação da natureza e das ações humanas, assim, os seres mais capacitados da espécie se propõem a imitá-las criando a poesia.

Dessa forma, as tragédias na Grécia Antiga são construídas através da imitação de mitos consagrados. O autor reconstrói o mito de acordo com sua vontade, criando personagens arquetípicos de comportamento extremista. Suas ações não pretendem representar ações corriqueiras do homem comum, mas se apresentam na qualidade de protótipos de um povo, o povo grego. Por essa razão, se analisarmos algumas ações, ou, especialmente, sentimentos individuais, é possível acontecer a identificação com alguns personagens. Como bem pontua Aristóteles

A parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é imitação não de homens, mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade), sendo o fim que se pretende alcançar o resultado de uma certa maneira de agir, e não de uma forma de ser. (ARISTÓTELES, 2014, p.12)

A personificação de Hécuba em Eurípedes

Pois bem, como cada autor possui a liberdade de esculpir sua tragédia, assim também faz Eurípedes, uma vez que sua obra possui evidentes diferenças se a compararmos com a retratação proposta por Homero, por exemplo. O autor, ao construir sua Hécuba, modifica e acrescenta alguns aspectos na personalidade da personagem, tornando-a consoante com uma personagem idosa que vivenciou inúmeras situações trágicas, anteriores ao início da narrativa.

Se compararmos a Hécuba trabalhada na *Ilíada*, que é, antes de tudo, rainha e mãe (mas já abençoada com o dom da visão), ela apresenta uma personalidade que pode ser adjetivada como piedosa, bondosa, caridosa e boa mãe. Conseguimos ver esses aspectos em trechos, como:

Foi nessa altura que a mãe **amorosa** ao encontro lhe veio,
Que acompanhava até a casa a mais bela das filhas, Laódice.
Toma-lhe a mão e, falando, lhe diz as seguintes palavras:
“Filho, a que vens aqui? Por que causa deixaste o combate?
Sim, certamente é mui grande a pressão dos malditos Acaios
contra a cidade sagrada. Por isso, teu peito te trouxe,
para que do alto da acrópole a Zeus as mãos ambas alcançasses.
Pára, aqui, um pouco de vinho mais doce que o mel vou buscar-te
para que libes a Zeus e às demais divindades eternas,
e tuas forças restaures, também, pós haveres bebido.
Tônico é o vinho, excelente, para o homem no extremo das forças,
Tal como te achas, de tanto lutar em defesa da pátria. (Ilíada,2015, p. 251)

Filho querido, respeito e piedade a estes seios demonstra.

Lembra-te quando te punha a mamar para o choro acalmar-te.
Vem para dentro, meu filho, e daqui, **resguardado, defende-te.**
Contra este monstro; não podes, sozinho, com ele medir-te.
Se te matar, infeliz, não virei a chorar-te, no leito
em que jazeres, pimpolho querido de minhas entranhas,

nem tua esposa de dote copioso; mas, longe de todos,
junto às naus dos argivos, aos cães servirás de repasto. (Ilíada, 2015, p. 256
grifo nosso)

Na tragédia de Eurípedes, no entanto, temos uma rainha vendida e estuprada, onde seus filhos e filhas foram subjugados e mortos. Eurípedes, ao construir uma personagem tão complexa, nos apresenta mais dois de seus filhos que não conhecíamos na Ilíada, são eles Polidoro e Prolixa, que são mortos respectivamente por assassinato e por imolação ao Deus Aquiles.

A personalidade da personagem torna-se, então, consoante às experiências dela, e suas ações serão coerentes com suas emoções. Logicamente, não esperamos de uma mãe traída, vendida e estuprada, características como bondade e caridade, pois se assim o fosse, haveria uma quebra da mimese; ela precisa ser representada como uma mulher forte e marcada por seus tirocínios.

Não obstante, a escolha de Eurípedes na formulação dessa personagem não é aleatória, ela desempenha seu papel de mulher maltratada e cruel desde o início da narrativa, esse recorte do *corpus* na vida da protagonista feito pelo tragediógrafo, não mostra uma falta de representatividade com o começo de sua história, mas pode ser explicado pelos seguintes trechos de Aristóteles na *Poética*

Em primeiro lugar é óbvio não ser conveniente mostrar pessoas de bem passar da felicidade ao infortúnio (pois tal figura produz não temor e compaixão, mas uma impressão desagradável) (ARISTÓTELES, 2014, p. 6)

Mas Homero, que nisto como em tudo é o que mais se salienta, parece ter enxergado bem este ponto, quer por efeito da arte, quer por engenho natural, pois, ao compor a Odisséia, não deu acolhida nela a todos os acontecimentos da vida de Ulisses, como, por exemplo, a ferida que recebeu no Parnaso ou a loucura que simulou no momento da reunião do exército (ARISTÓTELES, 2014, p.16)

Compreende-se, então, que o texto precisa ser uníssono do começo ao fim, para assim causar a purgação catártica no leitor. Os personagens, por sua vez, não podem transacionar de posição social no meio da narrativa de maneira díspar, não sendo também plausível contar toda a história de um personagem, sendo mais interessante delimitar uma passagem de sua história para ser narrada. A escolha por uma Hécuba envelhecida e escrava, desde o início da história, evita esse confronto, e o autor não precisa lidar com o processo de acomodação da personagem em seu novo status. Obviamente, não estamos afirmando que Hécuba está conformada em sua nova situação, mas há um inegável nível

de aceitação da personagem a seu fado. Ela o lamenta, mas não é algo que ela busque irrevogavelmente modificar.

Assim, no fim da história, não estamos defronte a uma ex-rainha que procura vingança porque deseja voltar ao seu antigo status, mas sim, de uma mãe que perdeu tudo e procura expurgar esse sentimento de perda, através da vingança. A catarse, no caso de Hécuba, assim como o de Medeia e Andrômaca, não parece ser apenas do leitor, mas também das personagens, uma vez que as protagonistas procuram expelir seu ódio através da morte de seus inimigos, nos causando uma descarga momentânea de todo ódio e desejo que recalamos.

Das partes que compõem a tragédia

Antes de adentrarmos no conceito e na explanação propriamente ditas da catarse na *Hécuba* de Eurípedes, precisamos discutir as demais partes constitutivas do texto que a enveredam. Inicialmente, podemos comentar os *personae dramatis* que são encontrados na narrativa. Aristóteles assente, na Poética, que as tragédias tendem a ser compostas por poucos personagens, e assim é feito por Eurípedes.

Apresenta-se, enquanto protagonista da peça, Hécuba - que nomeia e dá voz a narrativa, sendo-nos contada parte de sua história. Os personagens secundários são: 1) o fantasma de Polidoro (filho de Hécuba); 2) Odisseu (mensageiro que avisa sobre a morte de sua filha, e a leva para imolação); 3) Polixena (filha a ser imolada); 4) Agamêmnon (Rei de Tróia); e 5) Polimestor (Hospedeiro de Polidoro e seu assassino). Configuram-se enquanto figurantes: 1) a serva; 2) Taltíbio; e 3) as troianas.

A tragédia em questão apresenta-se em tempo cronológico (tempo da história) e tal qual a outras tragédias, como as de Édipo e de Sófocles, é a sucessão de acontecimentos narrados que marcam o tempo e o tom. A história de Hécuba também é contada de maneira psicológica, uma vez que suas angústias, ódio e desejo de vingança, ditam o tom.

Ampliando a discussão sobre tempo psicológico, Werner (2004) nos conta que, assim como As Troianas, Hécuba foi considerado um texto falho em seu lançamento. Isso porque ele poderia ser dividido em duas partes: I) O de sacrifício de Polixena, onde se inicia a tensão e as transformações psicológicas da personagem; e II) O desejo de Hécuba por vingança contra Polimestor, mostrando a corrupção completa da personagem. Uma

passagem de mãe protetora a uma mulher sem escrúpulos capaz de tudo para realizar seus objetivos. Essa discrepância de tempo narrativo será fundamental para a catástrofe na narrativa.

No que diz respeito aos elementos constitutivos da tragédia, Aristóteles nos diz ser necessário esta conter: peripécia, clímax, catástrofe, desenlace e hamartia. Na tragédia analisada, esses elementos se apresentam da seguinte maneira:

- ❑ A peripécia (Περιπέτεια): é a mudança de sorte do personagem, sendo marcado na narrativa pela passagem do desconhecimento ao conhecimento. Em Hécuba, a modificação da trajetória apresenta a confirmação dada por Agamenon da morte de seu filho, culminando em Hécuba um desejo de vingança².
- ❑ O clímax: ocorrerá na narrativa quando, levada pelo ódio, Hécuba se vinga de Polimestor jogando-o no covil das troianas que o cegam e matam seus descendentes.
- ❑ A hamartia (ἁμαρτία): espécie de erro trágico acometido pela personagem. Apresenta-se no caso de Hécuba enquanto a confiança depositada em Polimestor, na guarda de seu último filho. É importante salientar que o erro trágico é responsável por culminar na peripécia.
- ❑ Desenlace: diz respeito às ações cometidas pela personagem após o nó. É preciso que ocorra através das ações do mito, através da ação. Um exemplo de desenlace se dá quando Hécuba é linchada pelo povo, uma vez que esta deixou cego Polimestor e assassinou seus filhos.
- ❑ Catástrofe: será desenvolvida no próximo tópico:

A purgação catártica em Hécuba

Chauí (1994 *apud* QUEIROZ, 2006) advoga que a finalidade da tragédia é formar o caráter, as virtudes e a educação da polis, para tal fim ela expõe que:

a tragédia [...] deve suscitar no espectador paixões que imitem as que ele sentiria se, de fato, os acontecimentos trágicos acontecem e devem, a seguir, oferecer remédios para essas paixões, fazendo o espectador sair do teatro emocionalmente liberado ou capaz de liberar-se do peso de suas emoções. O espectador deve aprender, pela imitação (pelo espetáculo oferecido), o bem e o mal das paixões, o que podem fazer de terrível ou benéfico para os humanos. (QUEIROZ, 2006, p.02)

² Se levarmos em consideração toda história de Hécuba, a peripécia seria, obviamente, quando está perde sua coroa, uma vez que a partir dessa perda, a vida da personagem torna-se um caos. Mas no âmbito da tragédia, levando em consideração a dicotomia apresentada por Werner (2004) é a parte que mais se enquadra.

Corroborando com as palavras da autora podemos pontuar que a finalidade da tragédia é transladar o leitor à tal purgação catártica, isso porque após assistir à peça, o espectador é levado a sublimar suas emoções e sentir que questões reprimidas foram momentaneamente resolvidas. O público vincula-se ao personagem e vivencia, através do que fora vislumbrado, suas emoções.

Se tal purgação ocorrerá a partir da sublevação da piedade e do terror, podemos qualificar a primeira a partir da comoção despertada ao assistirmos à aflição de alguém após ser acometido por um sofrimento imerecido. A segunda, por sua vez, enquanto espécie de desprazer desperto ao tomarmos conscientização da crueldade das ações e dos resultados destas na vida dos personagens e sabermos que estamos também expostos a sofrimentos parecidos. A catarse, como bem expõe Poddis (2008), irá expor a vulnerabilidade humana e as condições de existência que compartilhamos com os personagens.

Assim sendo, na tragédia de Eurípedes, *Hécuba*, verificamos a ocorrência de terror e piedade quando a matriarca articula, juntamente com as troianas, a cegueira de Polimestor e o assassinato de seus filhos. Hécuba, como podemos perceber, é guiada pelo desejo de vingança, ou seja, por seu *pathos*. É notório que somos sempre guiados a agir conforme nossas paixões e desejos, sendo nossas ações determinantes para a felicidade ou infelicidade.

Aristóteles, todavia, pontua que devemos, ao menos, tentar controlar certas paixões, pois apesar de termos todos um *pathos*, não há escapatória a não ser submetemo-nos a ele; as articulações no meio da trajetória que nos levam a cumpri-lo são humanas e decisivas para como ocorrerá a retratação de nossas vidas no tecido das moiras.

Durante todo o drama, Eurípedes cria um clima de tensão, levando-nos desde o início da tragédia a corroborar com os sentimentos de dor e ódio da personagem ao ver toda a desesperança e desolação em sua família. A cada instante, percebemos uma personagem incapacitada de agir por ser mulher e escrava e tendo como único amparo o dom da visão, que pode ser considerado tanto uma maldição, quanto uma prenda. A certeza da morte dos seus e a certeza que nada nunca ficaria bem vem inicialmente por essa aptidão.

Apesar de que, posteriormente, ela tenha conhecimento de que um jovem está morto e jogado ao mar, sua certeza é baseada no que ela já sentiu e não de uma

confirmação física trazida por algum soldado. Podemos pontuar ainda que se não fosse Hécuba, mas outra mulher, como Jocasta, por exemplo, que não era iniciada em tal mistério, talvez não reconhecesse no menino jogado nas águas o filho, tal qual esta não reconheceu em Édipo seu fruto.

Desta maneira, a personagem desenvolve uma espécie de niilismo onde não há esperanças, só há o vazio e a espreita da morte. Então ela age, pois acredita que já esperou demais e não há mais nada a se perder, exceto essa derradeira sensação de incapacidade perante seu destino. Hécuba era uma idosa e sua maldição fora, em vida, perder todos que amava. A personagem, então, tece uma vingança e por meio da consumação desta, apazigua-se.

Sentimos compaixão e afeto por essa senhora, que até em sua morte foi consoante com sua vida, ou seja, levada pelo amor, viveu e morreu pelo seu *pathos*. Ela mata os filhos de Polimestor para que ocorra essa transferência de dor, para que ele saiba como dói a perda de um filho, e o cega, para que ele, que estava cego pela ganância a ponto de infringir a lei, tenha marcado no corpo esse defeito moral. Quando ela se vinga, nos sentimos satisfeitos, pois é como se ela houvesse expelido através de suas ações todo um ódio reprimido que há em nós pelos nossos inimigos... É uma vingança que subsidia no leitor emoções que não podemos demonstrar, ou que não podemos vivenciar, exceto pela arte.

A própria metamorfose de Hécuba emite em nós uma catarse, pois quando nos é contado no texto o seu poder de se metamorfosear, ou seja, que ela pode ser transformada em uma cadela, esse ser reprodutor que morde, grita, enlouquece, mas não deixa de responder contra as ações que lhe são impelidas, nos traz essa sensação de força da personagem. Hécuba é dada a morte, mas vai com a cabeça erguida, atacando a todos que lhe machucam. Além dessa concepção, podemos compará-la, ainda, à figura de Cérbero, o cão que habita o Hades. Sendo o cão poderoso, defensivo e potente, ela é uma cadela por conseguir nos fazer supor essas impressões.

Outrossim, sucumbimos ao terror e à piedade na narrativa ao nos identificarmos com esta pobre mulher que, de maneira impetuosa, transforma suas astenias em uma forma eficaz de vingança. Apiedando-nos por ser uma ação planejada por Hécuba, essa figura insólita, que possui uma trajetória tão nefasta que, ao fazer Polimestor cegar-se e

sua prole ser assassinada nas mãos das troianas, se satisfaz como se houvesse assassinado todos aqueles que fizeram mal a ela e aos seus.

Ao mesmo tempo, sentimos terror pela maneira ardilosa como ela articula as ações, ao enganar o inimigo e o fazê-lo sucumbir nas mãos das troianas. A catarse na tragédia, no entanto, não aparece de maneira desproposital, é sinalizado por Aristóteles o caráter didático da tragédia, posto que ela visa manter o equilíbrio entre a humanidade e os cosmos. Desta forma, na medida em que o espectador assiste à tragédia, percebe as consequências dos atos cometidos pelos personagens, ponderando melhor suas ações, seus impulsos e suas paixões, poupando-se e aos outros de possíveis erros trágicos a serem cometidos em seu cotidiano.

Em Hécuba, a personagem, cansada e sucumbida pelo ódio, articula a cegueira de seu inimigo e a morte de sua prole, mas em sequência ela é sentenciada à morte, mostrando que, por mais aprazível mostre-se executar uma desforra, será sempre preciso acatar as leis Gregas.

Conclusão

A tragédia precisa se aprofundar nos sentidos inerentes da alma e dos *pathos* mais recalcados dos seres humanos, pois desta forma somos capazes de entrar em contato com certos sentimentos e purgá-los. Desta forma, pelo menos por alguns minutos, somos capazes de sentir uma espécie de prazer, ainda que, baseado em uma ação representada pelo outro. Hécuba é capaz de nos fazer purgar esses sentimentos através da sua vingança contra Polimestor.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética e Tópicos I,II, III e IV**. 2. ed. São Paulo: Hunter Books, 2014.

BOCAYUVA, Izabela. Sobre a catarse na tragédia grega. **Anais de filosofia clássica**, Rio de Janeiro, v. 2 n.3, p. 24-48, 2008.

EURÍPEDES. **Dois tragédias gregas: Hécuba e Troianas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

QUEIROZ, A. Sobre o conceito de catarse na poética de Aristóteles, Revista Entrelinhas, 2011. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wf0fqr22GvEJ:https://revista>

s.cesmac.edu.br/index.php/entrelinhas/article/view/214/160+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br Acesso em: 05 de jun. 2019.

HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Nova Fronteira, 2015

KIBUUKA, Brian Gordon Lutalo. A caracterização de Hécuba na Ilíada, no ciclo Troiano e no drama de Eurípedes. **Revista de Letras**, Brasília, v. 4 n.1 p. 48-55, 2011. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/2022> Acesso em 05 de jun. 2019

WERNER, Chistian. Introdução. In: EURÍPEDES. **Duas tragédias gregas: Hécuba e Troianas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ENTRE *FLAMENCA* E *EL MAL QUERER* DE ROSALÍA: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DA PERSONAGEM FEMININA¹

Iago Espíndula de Carvalho²
Kall Lyws Barroso Sales³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o álbum *El Mal Querer* (ROSALÍA, 2018), como uma tradução intersemiótica de *Flamenca* (ANÔNIMO, 1995; 2015; 2019), romance occitano do século XIII, e a relação estabelecida entre as personagens principais de ambas as obras. Para isso, foram utilizados como referencial teórico a *Tradução Intersemiótica* (PLAZA, 2003) e a *Teoria dos Polisistemas* (EVEN-ZOHAR, 2013). A análise foi feita levando em consideração as características de composição da obra original (CHAMBON, 2018) e sua inserção dentro do amor cortês (BARROS, 2018; DOMINGUES, 2000), bem como aspectos das linguagens verbais e não verbais presentes nas canções do álbum. Assim, foi possível concluir que a personagem da *Idade Média de Flamenca* é traduzida como uma representação geral da mulher em qualquer momento da história, inserida em diversos contextos culturais e pertencente a qualquer classe social, caracterizada no álbum através de elementos musicais e literários.

Palavras-chave: *Flamenca*, *El Mal Querer*, *Tradução Intersemiótica*, *Personagem Feminina*.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar el álbum *El Mal Querer* (ROSALÍA, 2018) como una traducción intersemiótica de *Flamenca* (ANÔNIMO, 1995; 2015; 2019), novela occitana del siglo XIII y la relación establecida entre los personajes femeninos de ambas las obras. Para ello, fueron utilizados como referencial teórico la *Traducción Intersemiótica* (PLAZA, 2003) y la *Teoría de los Polisistemas* (EVEN-ZOHAR, 2013). El análisis de la obra fue hecho teniendo en cuenta las características de composición de la obra original (CHAMBON, 2018) y su inserción dentro del amor cortés (BARROS, 2018; DOMINGUES, 2000), bien como aspectos de los lenguajes verbales y no verbales presentes en las canciones del álbum. Por lo tanto, fue posible concluir que el personaje de la *Edad Media de Flamenca* es traducido como una representación general de la mujer en cualquier momento de la historia, inserida en diversos contextos y perteneciente a cualquier clase social, caracterizada en el álbum a través de elementos musicales y literarios.

Palabras clave: *Flamenca*, *El Mal Querer*, *Traducción Intersemiótica*, *Personaje Femenino*.

Escrito em língua occitana antiga no século XIII por autor/a anônimo e ambientado na França, na terceira década desse mesmo século⁴, *Flamenca* é considerado um dos primeiros romances de amor cortês. Dos manuscritos originais, que se encontram na Biblioteca de Carcassona, na França, se conservam 8095 versos octossílabos, descobertos por François Raynouard.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título de licenciado em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

² Graduando do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

³ Professor do Curso de Letras-Francês da Universidade Federal de Alagoas.

⁴ Datas e lugares segundo “Sur la date de Composition du Roman de Flamenca” de Jean-Pierre Chambon.

Sobre esta obra, Jean Pierre Chambon, linguista, romanista e filólogo francês especialista em occitano, afirma, no artigo *Sur la Date de Composition du Roman de Flamenca*, que “a questão da língua é, em efeito, a única a ter recebido uma resposta firme e unanimemente aceita⁵” (CHAMBON, 2018, p.349), tratando-se do rouergat antigo, uma variedade do occitano antigo, que se atribui como a variedade do/a autor/a do romance. De acordo com o estudo supracitado, a autoria da obra é atribuída ao trovador Daudé de Pradas devido a alguns aspectos linguísticos, estilísticos e textuais. Já para E. D. Blodgett, na introdução de sua tradução, a autoria do texto é atribuída a Bemardet, o trovador (1995, n.p).

No que se refere à data de escrita da obra, segundo Chambon:

Se o calendário litúrgico empregado em *Flamenca* não é um vão jogo clerical, mas, ao contrário, possui uma função significativa, é preciso, para que a escolha cronológica minuciosamente decidida pelo/a autor/a tenha tido algum impacto sobre o primeiro público da obra, que o calendário do ano pertença ao presente dos primeiros receptores ou ao seu passado recente ⁶ [Tradução minha] (2018, p. 353).

Chambon ainda afirma que seguindo as datas do amor de Guillermo e Flamenca, equivalentes ao ano de 1223, indicam a escrita da obra possivelmente realizada entre os anos 1220 e 1237 (Ibid., p. 353). O que se tem da história de *Flamenca*⁷ hoje, se inicia pela falta de, segundo Nadia Togni (TOGNI, 2000, apud ANÔNIMO, 2019), 58 versos e lacunas encontrados em várias partes da obra, sobretudo no início e no fim, devido à deterioração do manuscrito original.

As características de *Flamenca* dentro do romance de amor cortês

O romance *Flamenca* é considerado uma obra de amor cortês por apresentar alguns aspectos característicos desse gênero. Domingues (2000) afirma que no Amor Cortês:

O amante deve se tornar submisso à amada e exprimir o desejo de ser aceito como seu vassalo, oferecendo-lhe incansavelmente seus serviços. A relação de vassalagem que permeia o sistema socioeconômico medieval, o feudalismo, transfere-se para o âmbito dos relacionamentos amorosos. Cabe, então, à mulher conceder ou não ao seu servidor a recompensa que ele espera, ou seja, a promessa de amá-lo: primeiro estágio do código de conduta amorosa vigente durante a Idade Média (DOMINGUES, 2000, p. 140).

⁵ “*La question de la langue est en effet la seule à avoir reçu une réponse ferme et unanimement acceptée*”.

⁶ “*si le calendrier liturgique employé dans *Flamenca* n’est pas un vain jeu de clerc, mais possède au contraire une fonction significative, il faut, pour que le choix chronologique minutieusement concerté par l’auteur ait eu quelque impact sur le premier public de l’oeuvre, que le calendrier de l’année en cause appartienne au présent des premiers récepteurs ou à leur passé tout récent.*” (CHAMBON, 2018, p. 353).

⁷ Nomes de personagens e lugares conforme a tradução ao Espanhol de Anton M. Espadaler.

José D'Assunção Barros (2018) também nos apresenta algumas características desse conceito, como o enamoramento de uma esposa de um poderoso senhor feudal, mostrando como personagens principais e fundamentais “o Amador devotado, a Dama idealizada socialmente inatingível e o marido ciumento” (BARROS, 2018, p. 217). O autor ainda elenca alguns tradicionais paradoxos, como “a relação íntima entre Amor e Morte, o imbricamento entre Nobreza e Sofrimento, bem como o confronto entre o Casamento socialmente condicionado e o Verdadeiro amor, levado até as suas últimas consequências trágicas” (BARROS, 2018, p. 217).

A história de *Flamenca*

Nesta seção será feito um breve resumo da história relatada em *Flamenca*.

O pai de *Flamenca*, o Conde Gui de Namur, recebe duas propostas de casamento para a sua filha, que é descrita durante o texto com uma beleza cujos relatos não são capazes de descrevê-la realmente, uma da parte do Rei e a outra do Conde Archambaut de Borbón, O Conde Gui, aconselhado por sua esposa, decide dar a mão de *Flamenca* a Archambaut, prevenindo-se da dor que sentiriam por não poderem mais ver a filha, caso ela se tornasse rainha.

O casamento de *Flamenca* com Archambaut foi realizado em duas grandes bodas, a primeira em Namur, cidade da noiva, e a segunda em Borbón, cidade do noivo, nas quais estiveram presentes muitos nobres, inclusive, na segunda, o rei e a rainha da França. Em uma situação de ciúmes da parte da rainha, ela questiona Archambaut sobre a confiança que ele tem em *Flamenca* e no rei e essa indagação provoca uma inquietação no conde, da qual surge o ciúme e o início da relação abusiva.

Archambaut decide então aprisionar *Flamenca* em uma torre, junto com duas damas de companhia, Alicia e Margarita. Ela saía apenas para as cerimônias religiosas e para banhar-se nas águas termais que havia em Borbón, famosas por curar toda classe de males. *Flamenca* vivia um grande desgosto e compartilhava suas angústias com as donzelas que a acompanhavam. Surge então na história um cavaleiro de Borgonha, Guillermo de Nevers, apresentado no livro com diversas qualidades e virtudes, que fora educado em Paris e “aprendeu tanto das sete artes que poderia fundar uma escola em qualquer lugar onde

quisesse”⁸ (ANÔNIMO, 2019, n.p). Ao ouvir falar de sua reclusão, Guillermo se apaixonou por Flamenca e sofre de amores por ela. O cavaleiro então vai até Borbón e se hospeda na casa de Pedro Gui, dono das águas termais. Guillermo, sofrendo por amor, e Flamenca, por sua desgraça, começam a adoecer.

Guillermo, que ganha a confiança do Padre e dos seus anfitriões, dá dinheiro para que o coroinha seja enviado para estudar em Paris, se encarregando de suas funções na igreja, bem como, pede aos donos da casa que o deixem ficar só na casa enquanto se recupera da sua enfermidade. Tendo conseguido isso, Guillermo contrata homens para criarem uma passagem do quarto onde está instalado até os banhos de águas termais..

Guillermo se utiliza do momento em que Flamenca vai receber a bênção e lança as primeiras palavras à sua amada “Ai de mim”⁹ (ibid, n.p) [Tradução minha]. A partir desse ponto, é estabelecido um diálogo no qual, a cada missa de domingo ou de outros dias santos, um responde, em breves palavras, ao que foi dito pelo outro na cerimônia anterior. Ao fim do diálogo, Guillermo diz que estará esperando Flamenca nos banhos.

Flamenca, que está muito enferma, pede ao seu marido que a leve aos banhos para que se cure e Archambaut o concede. O conde deixa Flamenca e suas damas no lugar e as tranca, não sabendo que está entregando sua esposa para o seu amante. Os banhos de águas termais com o objetivo de curá-la são a justificativa perfeita para que os amantes se encontrem, o que no decorrer da história os vai curando dos seus males físicos.

As Traduções e Edições de *Flamenca*

No que se refere às traduções desse romance, consultando a lista do *Index Translationum*, é possível encontrar quatro traduções, das quais, duas são para o russo, uma para o alemão e uma para o Inglês.

No site de *Occitanica*, portal da língua e da cultura occitana, também é possível encontrar duas listas de edições e traduções: a primeira delas pormenoriza as traduções e reedições francesas. Nesta encontramos a primeira tradução feita por François-Just-Marie Raynouard entre os anos 1835 e 1838, acompanhada de notas e comentários. Há uma edição de 1860 com o título de “*La dame de Bourbon*”, por Jean-Bernard Mary-Lafon; a segunda

⁸ “Allí aprendió tanto sobre las siete artes que hubiera podido fundar una escuela en cualquier sitio, dónde hubiese querido”

⁹ “Ay de mí”.

tradução apresentada é de Paul Meyer, de 1965, sendo essa, a primeira edição do romance completo, acompanhada da tradução do texto, de um glossário e de uma crítica à edição de Mary-Lafon. A Edição de Paul Meyer, por sua vez, foi criticada por Camille Chabaneau na *Revue des langues romanes*, em 1876 e, em resposta a essa crítica, em 1901, Meyer lança uma nova edição de *Le roman de Flamenca*. Também é lançada uma edição de Flamenca no livro “*Les troubadours: Jaufre, Flamenca, Barlaam et Josaphat*” de René Lavaud e René Nelli, em 1960, seleção de obras medievais originalmente escritas em occitano. Em 1979, Ulrich Gschwind publica “*Le Roman de Flamenca: nouvelle occitane du 13^e siècle*”, uma nova edição do texto em occitano antigo. Em 1989, é publicada uma tradução feita por Jean-Charles Huchet, com o título *Flamenca, roman occitan du XIII^e siècle*. Por fim, o portal nos apresenta um livro de bolso de 2014, editado por François Zufferey e traduzido por Valérie Fasseur.

A segunda lista traz informações sobre as traduções para as demais línguas. Em inglês, por exemplo, o portal apresenta uma tradução do texto occitano do século XII por William Aspenwall Bradley do ano de 1922 com o título de “*The Story of Flamenca: The Firts Modern Novel*”; uma edição de 1930, de título “*Flamenca: translated from the thirteenth-century provençal of Bernardet the troubadour*” por H.F.M. Prescott; uma edição de 1962 com o título “*The Romance of Flamenca : a provençal poem of the 13th century*” traduzida por Merton Jerome Hubert e revisada por Marion E. Porter; e uma intitulada “*The romance of Flamenca*” editada e traduzida por E.D. Blodgett, do ano de 1995.

Para o alemão, o portal apresenta três obras que, além do texto traduzido, apresentam textos críticos sobre a produção literária romanesca. A primeira obra apresentada é o livro *Bruchstücke des provenzalischen Versromans Flamenca* [Fragmentos do Romance provençal em verso Flamenca], de 1926, uma tradução de Kurt Lewent, publicada no primeiro volume de uma coletânea de textos românticos traduzidos. Esta obra apresenta um glossário, o texto em provençal antigo, além de uma introdução e notas em alemão. A segunda obra apresentada é o livro *Flamenca: ein altokzitanischer Liebesroman, übersetzt, mit Einführung, Erläuterungen und Anmerkungen versehen* [Flamenca: um romance occitano traduzido com introdução, explicações e notas], edição realizada por Perter Kirsh, publicado pela editora Phaidon, em 1989. Por último, é apresentado o livro “*Ab me trobaras Merce*”: *Christentum und Anthropologie in drei mittelalterlichen okzitanischen Romanen: Jaufre, Flamenca, Barlaam et Josaphat*, Imre Gábor Majorossy [Ab me trobaras Merce:

Cristianismo e antropologia em três romances occitanos medievais: Jaufré, Flamenca, Barlaão e Josafá], que apresenta o estudo realizado por Imre Gábor Majorossy em 2012.

Em Italiano, o site Occitanica apresenta uma tradução de Giuseppe G. Ferrero sob o título “*Flamenca, poema narrativo in lingua d’oc*” do ano de 1963; uma edição de 1965 de título “*Las novas de Guillem de Nivers : Flamenca*” por Alberto Limentani; uma edição de Luciana Cocito do ano de 1971 intitulada “*Il romanzo di Flamenca*”; uma edição por Mario Mancini, do ano de 2006, com o texto em provençal antigo e tradução em Italiano, de título “*Flamenca*”; e uma tradução de Roberta Manetti, do ano de 2008, com título “*Flamenca: romanzo occitano del XIII secolo*”. O portal também apresenta uma tradução para o Catalão por Antony Rossell que tem por título *El romàn de Flamenca*, do ano de 2009, bem como, uma tradução para o espanhol por Jaime Covarsi Carbonero, do ano de 2010. Além dos dados detalhados acima, através de buscas no site da Amazon, foi possível encontrar as traduções para o Catalão e para o Espanhol por Anton M. Espadaler Poch, ambas tendo “*Flamenca*” como título.

Ademais, o Departamento de Linguística da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, desenvolve um projeto chamado *The Occitan Project*¹⁰, cujo *site* apresenta os manuscritos da obra em formato digital, a transcrição para o Occitano de 1865 por Paul Meyer, a tradução para o Francês, pelo mesmo autor, e a tradução de 1995 para o Inglês, por E.D. Blodgett. Esse projeto utiliza *Flamenca* como *corpus* para o estudo linguístico do occitano antigo, com o objetivo de recuperar aspectos da estrutura sintática entre outros elementos dessa língua. O manuscrito em forma digital também compõe o acervo de *Occitanica*¹¹, portal de coleção da cultura e da língua occitana.

El Mal Querer de Rosalía

Além dessas traduções, há também uma tradução intersemiótica de *Flamenca*, lançada em novembro de 2018, pela cantora e compositora catalã Rosalía, em parceria com o músico canário El Guincho, como seu segundo álbum de estúdio, chamado *El Mal Querer*, um disco composto como seu trabalho de conclusão de curso na *Escola Superior de Música de Catalunya* (Esmuc), sob uma estética de um novo flamenco combinado com outros estilos

¹⁰ Disponível em: <<https://cl.indiana.edu/~mpmcguir/aboutflamenca.php>>.

¹¹ Disponível em: <<https://occitanica.eu/items/show/4395>>

e baseado no romance *Flamenca*. Esse álbum, vencedor dos *Latin GRAMMY Awards* 2019 nas categorias Álbum do Ano, Melhor Álbum Vocal Pop Contemporâneo, Melhor Engenharia de Gravação e Melhor Projeto Gráfico, trouxe um novo olhar do mundo para o romance escrito há oito séculos.

El Mal Querer e sua Recepção no Brasil

Ao buscar nos catálogos de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP) e da Capes, não encontramos registros de pesquisas acadêmicas sobre *Flamenca*, o que mostra que nos últimos anos, no Brasil, há escassos registros de investigações sobre essa obra, o que justifica a escolha dela para o desenvolvimento deste trabalho.

No que se refere à recepção brasileira do trabalho de Rosalía, a maioria dos textos sobre este álbum é de cunho jornalístico e informativo. Reverb¹², site de notícias e conteúdo musical, associa *El Mal Querer* a outros álbuns baseados em obras literárias e, analisando-o em comparação com *Flamenca*, afirma que “as duas obras, literária e musical, seguem unidas pelo fio de crítica às relações abusivas e comportamentos tóxicos, passando pela amargura até chegar à libertação do eu-lírico” (REVERB, 2019).

O blog de música e cultura pop Miojo Indie apresenta uma resenha do álbum e o sintetiza da seguinte forma:

El Mal Querer estabelece na temática das relações tóxicas, separações e comportamentos abusivos os principais componentes criativos para a formação dos versos. Composições ancoradas em incontáveis desilusões amorosas, momentos de ciúme exacerbado e pequenas corrupções momentâneas que sufocam e dão fim a qualquer relacionamento. Um misto de amargura e libertação que orienta a experiência do ouvinte até a derradeira *A Ningún Hombre*.¹³ (MIOJO INDIE, 2018).

Ademais, o blog Persona, do grupo de pesquisa Estética e Crítica Cultural da Unesp descreve o álbum como “11 faixas que mostram que a tradição e o futuro podem andar de mãos dadas, sem que um sobreponha o outro, e ainda servir como plataforma para estabelecer identidade enquanto artista”¹⁴ (PERSONA, 2018).

¹²Disponível em: <<https://reverb.com.br/artigo/a-exemplo-de-el-mal-querer-de-rosalia-conheca-outros-albuns-inspirados-em-livros>>

¹³ Disponível em: <<http://miojoindie.com.br/resenha-el-mal-querer-rosalia/>>

¹⁴ Disponível em: <<http://personaunesp.com.br/el-mal-querer-rosalia-critica/>>

A tradução intersemiótica

No que concerne à tradução intersemiótica existem alguns aspectos essenciais a serem tratados referentes ao que se pode encontrar entre o romance *Flamenca*, como obra original, e *El Mal Querer*, obra traduzida. A princípio, é importante localizar ambas as obras em um mesmo campo da literatura, como elucida Itamar Even-Zohar no seu trabalho *Teoria dos Polissistemas*. Segundo o autor, a hipótese do polissistema consegue abranger não só os sistemas literários mais frequentemente legitimados pelos estudiosos de literatura, senão também os sistemas menos destacados. O autor ainda afirma que essa hipótese:

Não só torna possível, desse modo, integrar à pesquisa semiótica objetos (propriedades, fenômenos) até aqui impensados, ou simplesmente deixados de lado, mas, mais precisamente, tal integração possibilita agora uma pré-condição, um *sine qua non* para uma adequada compreensão de qualquer campo semiótico. (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 4)

Dessa forma, podemos compreender que não se deve atribuir menor valor a obras que fogem do conceito de obra literária tradicional, de livro, de romance, permitindo uma pesquisa que pode abranger obras com distintos sistemas semióticos para relacioná-los entre si, como é o caso do romance e da música neste trabalho. Assim, é válido destacar que para o tipo de análise que este trabalho realiza, são levados em consideração a linguagem verbal de ambas as obras e alguns elementos da composição musical de *El Mal Querer*. Além disso, são destacados outros elementos relacionados aos contextos das obras, como a cultura na qual cada uma delas está relacionada, como parte do sistema, que por sua vez compõe um polissistema literário.

Sobre essas relações entre sistemas, podemos tratá-las como elementos independentes e que ao mesmo tempo estão interligados, como afirma Even-Zohar:

A concepção de literatura como uma instituição sociocultural, semi-independente separada só pode ser sustentada, pois se o polissistema literário, como qualquer outro sistema sociocultural, for concebido como simultaneamente autônomo e heterônomo em relação a todos os demais sistemas (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 16)

É importante a nitidez da ideia de que a Tradução Intersemiótica (doravante TI) não assume a responsabilidade de preservar todos os aspectos de uma obra original a uma obra traduzida, mesmo os que compartilham da mesma linguagem verbal, como é o caso deste trabalho, que relaciona composições de signos de distintos sistemas semióticos, como explica Julio Plaza (2003) no seu livro *Tradução Intersemiótica*:

Aqui, o tradutor se situa diante de uma história de preferências e diferenças de variados tipos de eleição entre determinadas alternativas de suportes, de códigos, de formas e convenções. O processo tradutor intersemiótico sofre a influência não somente de procedimentos da linguagem, mas também dos suportes e meios empregados pois que neles estão embutidos, quanto de seus procedimentos. (PLAZA, 2003, p. 10)

Assim, de acordo com o que elucida o autor, diferentemente da tradução interlingual, na qual o processo ocorre no mesmo meio, transferindo-se apenas de uma língua a outra, na TI, “como tradução entre os diferentes sistemas de signos, tornam-se relevantes as relações entre os sentidos, meios e códigos” (ibid., p. 45), dessa forma, “traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo” (ibid., p. 34).

A Tradução Intersemiótica da personagem feminina em *El Mal Querer*

Considero um válido ponto de partida para o entendimento do que entendemos como tradução intersemiótica em *El Mal Querer*, a explicação dada por Rosalía através de uma sequência de vídeos postados pela cantora como resposta à análise musical feita pelo músico e youtuber Jaime Altozano.



Imagem 1: ROSALÍA: Lo que nadie está diciendo sobre EL MAL QUERER | Jaime Altozano



Imagem 2: ROSALÍA te cuenta los SECRETOS de su Disco EL MAL QUERER.

Rosalía opta por denominar cada canção do álbum com um título, que seria o nome da canção, e um subtítulo, que seria um capítulo de livro, com o objetivo de deixar nítida a relação do álbum com a obra literária nos moldes tradicionais. Ainda sobre o título das canções, é válido destacar que *Flamenca*, originalmente, não é dividida em capítulos, dispondo nos manuscritos originais de uma sequência de versos sem uma determinada segmentação. Além disso, a tradução catalã de Anton M. Espadaler, edição lida por Rosalía, está dividida em 19 capítulos¹⁵, o que permite interpretar que a forma dos capítulos com a qual estão subtituladas as canções é uma opção de tradução dos compositores.

¹⁵ De acordo com o sumário da edição de 2016 por Anton M. Espadaler.

As configurações musicais, no que se refere de forma geral ao álbum, apresentam a voz como elemento central, em que os instrumentos musicais, ou demais códigos sonoros utilizados com o objetivo de produzir sentidos, estão dispostos em segundo plano, sem que sejam perdidos ou desconsiderados os significados que eles provocam dentro da canção. Uma relação que não consegue passar despercebida é entre Flamenca e Flamenco, ou seja, o título da obra original, que é também o nome da sua personagem principal, com o estilo musical predominante na obra. Vejamos a primeira canção do álbum:



Imagem 3: Playlist das canções do El Mal Querer no YouTube.

A primeira canção, “*MALAMENTE – Cap. 1: Augurio*”, inicia o álbum com uma mescla que atravessará praticamente todas as demais canções. A introdução da canção apresenta dois elementos, as palmas típicas que acompanham uma copla flamenca e a base de um piano em quatro acordes, estética que na música urbana costuma se repetir durante toda a canção. Essa mescla produz, de modo sagaz e minimalista, a união de elementos modernos, que podem ser relacionados ao novo, ao contemporâneo, com elementos que vinculam diretamente ao tradicional, ao consagrado, sem que se perca o caráter popular que ambos apresentam em seus respectivos conceitos.

Na primeira estrofe da canção, como em outras passagens do álbum, há um padrão no número silábico. Esse tipo de métrica¹⁶, com estrofes dispostas em quartetos de octossílabos, é utilizado em algumas variedades tradicionais do flamenco (também chamadas “palos”), como as coplas.

<i>Este cristalito roto</i>	<i>Es/te/ cris/ta/li/to/ ro/to</i>
<i>Yo sentí como crujía</i>	<i>Yo/ sen/tí co/mo/ cru/jí/a</i>
<i>Antes de caerse al suelo</i>	<i>An/tes/ de/ ca/er/se al/ sue/lo</i>
<i>Ya sabía que se rompía</i> ¹⁷	<i>Ya/ sa/bía/ que/ se/ rom/pí/a</i> (ROSALÍA, 2018)

¹⁶ A escansão apresentada é feita com base na divisão silábica da poesia em língua espanhola e os ajustes a partir da marcação de tonicidade produzida na canção.

¹⁷ Esse vidrinho quebrado // Eu senti como estralava // Antes de cair ao chão // Já sabia que se quebrava [Tradução minha].

Outro elemento que pode ser relacionado aos dois gêneros que se misturam, é o *jaleo*, gritos característicos do flamenco, como o “*tra*”, que são utilizados como plano de fundo da voz principal, forma característica da música urbana, apresentado no estribilho da canção que mantém um equilíbrio entre os dois conceitos: *Malamente (eso es) (así si), Malamente (tra tra)*¹⁸ (Ibid, 2018)

No decorrer da letra são expostas ideias que remetem ao “*Augurio*” presente no título, que ilustram um ambiente de suspense, de mau pressentimento, que no início de *Flamenca* aparece por meio de uma dúvida, retratada com certo medo, sobre qual dos pretendentes, entre o rei e Archambaut, seria o melhor casamento para Flamenca, bem como, a melhor aliança entre condados, como retrata a fala do Conde Gui:

Durante muito tempo desejei uma aliança com Archambaut de Borbón e agora me encontro com que é ele mesmo quem me diz, apresentando-me seu anel senhorial, que gostaria de casar-se com Flamenca, se eu o aceitasse. Seria muito orgulhoso se lhe dissesse que não. Por outro lado, o rei me comunica que, se aprovo, tomará a minha filha por esposa e não a deixará por outra. No entanto, eu não gostaria que minha filha se convertesse em uma escrava. Preferiria que fosse uma simples castelã, enquanto pudesse vê-la uma vez por semana, ou por mês, ou por ano, a que fosse rainha coroada, mas já não a visse nunca mais, nenhum pai sentiria uma dor tão forte como eu, se a perdesse para sempre.¹⁹ (ANÔNIMO, 2019, n.p) [Tradução minha]

Enquanto a primeira canção apresenta aspectos de Copla, a segunda, “*QUE NO SALGA LA LUNA – Cap. 2: Boda*”, é inspirada em outro palo flamenco, que pode ser considerado um dos mais festivos, a *Bulería*, que coincide com o contexto de casamento. No entanto, Jaime Altozano (2018) relaciona a sua melodia, formada por apenas dois acordes, à marcha fúnebre. A canção também traz aspectos que induzem à percepção de homogeneidade no secular intervalo de tempo entre as duas obras, como se fossem contemporâneas entre si, como a expressão “Se alguém tiver algo contra este casamento que fale agora, ou cale-se para sempre”, comum nos casamentos, especialmente os da ficção, aludida com outro sentido por meio de “*Si hay alguien que aqui se oponga, que no levante*

¹⁸ Maldosamente (é isso) (assim sim) // Maldosamente (tra tra) [Tradução minha].

¹⁹ “Durante mucho tiempo he deseado una alianza con Archambaut de Borbón, y ahora me encuentro con que es él mismo quien me dice, presentándome su anillo señorial, que quisiera casarse con Flamenca, si yo lo aceptaba. Sería muy orgulloso si le dijera que no. Por otro lado, el rey me comunica que, si yo apruebo, tomará a mi hija por esposa y no la dejará por otra. Sin embargo, no me gustaría que mi hija se convirtiera en una esclava. Preferiría que fuese una simple castellana, mientras que pudiese verla una vez a la semana o al mes o al año, a que fuese reina coronada pero ya no la viese nunca más, ningún padre sentiría un dolor tan fuerte como yo, si la perdía para siempre.

la voz”²⁰ (ROSALÍA, 2018), que pode também ser relacionado à “dependência da figura feminina em relação ao universo masculino que delimita o dizer, confirmando a formação discursiva dominante na Idade Média” (DOMINGUES, 2000, p.149).

Outro ponto relevante é uma fala que ocorre no meio dessa canção: “*A ver, a ver, a ver, enséñame ese. ¡Como brilla! ¡Madre mía, qué guapo! Diamantes, ahora sí que con diamantes, me gusta*”²¹ (ROSALÍA, 2018). Essa fala, com uma linguagem contemporânea e coloquial, traz a história ao presente, uma ideia apresentada de forma geral no álbum, na qual a personagem traduzida não necessariamente é Flamenca, mas pode ser uma mulher do século XIII como ela, bem como uma mulher século XXI, tempos nos quais os valores atribuídos a elas em uma relação de inferioridade são mantidos.

A seguinte canção do álbum, “*PIENSO EN TU MIRÁ – Cap.3: Celos*”, pode ser classificada como pop, mas apresenta também uma série de elementos que não são habituais nesse estilo, como aspectos do Flamenco que vimos nas canções anteriores, dessa vez do palo “*Bulería por Soleá*”, que possui a métrica rítmica de doze tempos e, novamente, a predominância de octossílabos, que levam à métrica original de *Flamenca*, por meio da qual o eu-lírico descreve os possíveis causadores o “ciúme” presente no título da canção:

<i>Y del aire cuando pasa</i>	<i>Y/ del/ ai/re/ cuan/do/ pa/sa</i>
<i>Por levantarte el cabello</i>	<i>Por/ le/van/tar/te el/ ca/be/llo</i>
<i>Y del oro que te viste</i>	<i>Y/ del/ o/ro/ que/ te /vis/te</i>
<i>Por amarrarse a tu cuello</i>	<i>Por/ a/ma/rrar/se a/ tu/ cue/llo</i>
<i>Y del cielo y de la luna</i>	<i>Y/ del/ cie/lo y/ de/ la/ lu/na</i>
<i>Porque tú quieras mirarlo’</i>	<i>Por/que/ tú/ quie/ras/ mi/rar/lo’</i>
<i>Y hasta del agua que bebes</i>	<i>Y has/ta/ del /a/gua /que /be/bes</i>
<i>Cuando te mojan los labios</i> ²²	<i>Cuan/do/ te/ mo/jan/ los/ la/bios</i>

(ibid., 2018)

Mediante os versos citados, podemos ver a maneira como o relacionamento abusivo de um parceiro possessivo foi traduzida, apresentando motivos, comparáveis aos reais e geralmente absurdos, utilizados como justificativa para crimes contra a mulher, violência confirmada nas seguintes estrofes:

Cuando sales por la puerta
Pienso que no vuelves nunca

²⁰ “Se há alguém aqui que se oponha, que não levante a voz”. [Tradução minha].

²¹ “Deixe-me ver, deixe-me ver, mostre-me esse. Como brilha! Nossa, que bonito! Diamantes, agora sim que com diamantes eu gosto” [Tradução minha].

²² E do ar quando passa // Por levantar o teu cabelo // E do ouro que te veste // Por se amarrar ao seu pescoço // E do céu e da lua // Por se você quiser olhá-los // E até da água que você bebe // Quando molha os seus lábios. [Tradução minha]

*Y si no te agarro fuerte
Siento que será mi culpa*²³ (ibid., 2018)

A canção seguinte, “*DE AQUÍ NO SALES – Cap. 4: Disputa*”, segue ratificando a violência sofrida pela personagem feminina, através de mais uma mescla, dessa vez do ritmo de *seguriya*²⁴ que segue a partir de um conceito experimental de música concreta expressa por meio de sons de motos, motores e freios, como elementos da composição que, juntamente com a letra, sustentam o tom agressivo da personagem masculina: “*Con el revés de la mano // Yo te lo dejo bien claro*”²⁵ (Ibid., 2018).

Na quinta canção, há um marco que dá início à evolução da personagem, pois a partir de “*RENIEGO – Cap. 5: Lamento*” não há mais a presença do eu-lírico masculino, dando assim o protagonismo à personagem feminina, que, até então, foi representada por uma perspectiva conservadora, sujeitada à imagem masculina. Ela começa a expressar força e os seus sentimentos, como expressa Flamenca no romance: “*Mi amor no es amor, es angustia y dolor, y está repleto de disgustos y fatigas*”²⁶ (ANÔNIMO, 2019, n.p). Essa evolução também é apresentada em outras canções do álbum, como em “*DI MI NOMBRE – Cap. 8: Éxtasis*”, na qual a fala da personagem é apresentada com uma grande quantidade de verbos no imperativo, que transgredem a noção de submissão atribuída a ela e na canção “*MALDICIÓN – Cap 10: Cordura*”, a personagem relata que disseram que a rua por onde ela vai, não tem saída, mas também afirma que precisa encontrá-la, mesmo que custe a sua vida e que para isso tenha que matar²⁷. A canção de número nove, “*NANA – Cap. 9: Concepción*”, permite diversas interpretações, desde a leitura de que ela tenha tido um filho, à que ela o tenha perdido. É válido mencionar que, no livro, Flamenca não tem filhos.

A sexta faixa do álbum, “*PRESO – Cap.6: Clausura*” representa, como o próprio título já elucidada, a prisão vivida pela personagem, que não necessariamente é física, mas que pode ser lida também como a prisão metafórica, um relacionamento abusivo, que, muitas vezes, é criada de forma gradual, assim demonstrada na canção: “*Te atrapa sin que te des*

²³ Quando saís pela porta // Penso que não voltas nunca // E se não te agarro forte // Sinto que será minha culpa. [Tradução minha]

²⁴ Outro palo, ou variedade do Flamenco.

²⁵ “Com o dorso da mão // Eu deixo bem claro para você”

²⁶ “Meu amor não é amor, é angústia e dor, e está repleto de desgostos e fadigas”

²⁷ “Por esta calle que voy // M’han dicho que no hay salí’a // Yo la tengo que encontrar // Aunque me cueste la vida // Aunque tenga que matar”. (Por essa rua que estou indo // Me disseram que não há saída // Eu tenho que encontrá-la // Mesmo que me custe a vida // Mesmo que tenha que matar) [Tradução minha]

*cuenta // Te das cuenta cuando sales // Piensa ?Cómo he llegado hasta aquí?*²⁸ (ROSALÍA, 2018). Essa é a única faixa na qual a voz, interpretada pela atriz Rossy de Palma, é apresentada apenas por meio da fala.

Em “*BAGDAD – Cap. 7: Liturgia*”, os compositores jogam mais uma vez com os tempos. Em *Flamenca*, depois que Archambaut aprisiona sua esposa, os momentos em que sua esposa sai da sua prisão são os momentos as cerimônias. Isso marca o silenciamento, ou até mesmo a cumplicidade, da sociedade diante da violência contra a mulher, bem como o seu papel submisso e dependente, legitimado pela religião, frente à figura masculina. Sobre essa relação, Domingues explica que “o silenciamento feminino, principalmente no que concerne ao discurso amoroso medieval, deve-se ao fato de se obrigar a dizer ou silenciar de acordo com o que é prescrito pela doutrina cristã” (DOMINGUES, 2000, p. 148) e que é retratado na canção através dos seguintes versos:

*Passaban, la miraban
La miraban sin ver na'
Solita en infierno
En el infierno está atrapa'
Senta'ita,
Las manos las juntava
Que al compás por bulería
Parecía que rezaba*²⁹ (ROSALÍA, 2018)

Mais uma vez, a imagem ilustrada através dos versos nos permite ver uma mulher diante da sociedade atual, mas também uma mulher no contexto religioso na Idade Média. Ademais, são utilizados aspectos musicais que provocam a homogeneidade, como a melodia de Justin Timberlake, que consegue contrastar com a letra e logo com as vozes de coral infantil e desde o título, contrasta que é considerado sacro, a liturgia da Igreja, com o profano, o bordel Bagdad.

A última música do álbum, “*A NINGÚN HOMBRE – Cap. 11: Poder*”, permite que a personagem termine a história empoderada. Diferentemente do original, que não sabemos como *Flamenca* termina, em *El Mal Querer*, a personagem termina com palavras como “a nenhum homem permito que dite minha sentença” (ROSALÍA, 2018), que pode ser considerada a tradução da passagem do romance que diz:

²⁸ “Te captura sem que você se dê conta // Você se dá conta quando sai // Pensa, como cheguei até aqui?”

²⁹ “Passavam, olhavam para ela // olhavam para ela sem ver nada // Sozinha no inferno // No inferno está presa // Sentadinha // juntava as mãos // Que ao compasso, por buleria // Parecia que rezava.”

E que seja condenado quem não acredite nela
[dizendo] que ela não desejaria algum dia
Que alguém a obrigue a fazer algo, contra a sua vontade, pelo prazer dele
Mesmo que ela seja incapaz de mudar de ideia
E diga sim por pura loucura³⁰ (ANÔNIMO, 1995, n.p).

Conclusões

Após analisar as relações entre as obras, é possível concluir, apesar da diferença de séculos entre as duas, que existem pontos em comum no que se refere à forma como elas refletem as sociedades nas quais cada uma foi escrita.

Flamenca, a personagem do romance do século XIII, é mulher da nobreza, filha do conde de Namur, que se torna esposa do Conde de Borbón e é aprisionada por seu marido, a quem deve ser submissa, sofrendo violência e injustiças, enquanto a personagem traduzida e representada em *El Mal Querer*, que sofre de males tais quais os abusos sofridos por Flamenca, é não só o retrato de um mulher do ano de 2018, nem, de forma geral, do século XXI, correspondendo ao período de publicação do álbum, mas representa uma mulher atemporal, de todas as culturas, de todas as idades, de todas as classes sociais, que vive em uma sociedade machista e resiste às sujeições a ela impostas.

Dessa forma, é possível concluir que na construção da personagem elaborada por Rosalía, *El Guincho* e os demais responsáveis por elementos de composição do álbum, não se pretende na tradução realizar uma reprodução exata da obra original, mas, como propõem as teorias da tradução intersemiótica, se encarrega de selecionar elementos em Flamenca para a produção e execução da história contada e do projeto completo de *El Mal Querer*, que são evidenciados por minuciosos detalhes de caráter poético e melódico.

Referências

ALTOZANO, Jaime. **ROSALÍA: Lo que nadie está diciendo sobre EL MAL QUERER**, 2019. (38m23s). Disponível em: <<https://youtu.be/NgHXFTgaVT0>>. Acesso em: 30 set. 2019.

³⁰ Tradução com base na edição em língua inglesa de E. D. Blodgett, do verso 6243 ao 6247: “and may he be damned, whoever believes her // [saying] that she would not desire someday // that someone force her for his pleasure, // yet she is unable to change her mind // and say yes from sheer folly.”

ANÔNINO. **Flamenca**. Tradução prólogo e notas de Anton M. Espadaler, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015.

ANÔNINO. **Flamenca**. Tradução prólogo e notas de Anton M. Espadaler, Barcelona, Roca Editorial, 2019.

ANÔNIMO. **The Romance of Flamenca**. Tradução e Edição de E.D. Blodgett, Garland, New York, 1995.

BOTELHO, Carlos. Você acredita em vida após o pop? E o excelente El Mal Querer de Rosalía. *Persona*, 13 nov. 2019. Disponível em: <<http://personaunesp.com.br/el-mal-querer-rosalia-critica/>>. Acesso em 13 nov. 2019.

CHAMBON, Jean-Pierre. Sur la date de composition du roman de “Flamenca”. **Etudis Romànics**, Barcelona, n. 40, p. 349-355, 2018. Disponível em: <<http://revistes.iec.cat/index.php/ER/article/viewFile/144548/143160>>. Acesso em: 29 out. 2019.

BARROS, José D’ Assunção. A poética do amor cortês e os trovadores medievais - caracterização, origens e teorias. **Aletria**, Belo Horizonte, v.25, n.1, p. 215-228, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/6290/8292>>. Acesso em: 3 out. 2019.

DOMINGUES, Ana Beatriz Ferreira Fernandes. O silenciamento da mulher no discurso do amor cortês. **Revista Leitura**, Maceió, n. 28-29, p. 139-151, 2001. Disponível em: <<http://200.17.114.107/index.php/revistaleitura/article/view/7513/5234>>. Acesso em: 3 out. 2019.

EL MAL QUERER. [Compositora e Interprete]: **ROSALÍA**. Lugar: Sony Music. 1 CD. 30min15sec.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria dos polissistemas. Tradução de Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. **Revista Translatio**, Porto Alegre, n. 5, 2013, p. 2-21. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/42899/27134>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FACCHI, Cleber. Resenha: “El Mal Querer”, Rosalía. **Miojo Indie**, 7 nov. 2018. Disponível em: <<http://miojoindie.com.br/resenha-el-mal-querer-rosalia/>>. Acesso em 13 nov. 2019.

FLAMENCA: roman occitan du XIIIe siècle [fiche d’inventaire] [Œuvre]. **Occitanica**. Disponível em: <<https://occitanica.eu/items/show/5160>>. Acesso em: 3 out. 2019.

MCGUIRE, M; SCRIVNER, O. **Lo Roman de Flamenca**. Indiana University. Disponível em: <<https://cl.indiana.edu/~mpmguir/flamenca01.php>>. Acesso em: 14 set. 2019.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RIBEIRO, Kelly. A Exemplo de ‘El Mal Querer’, de Rosalía, conheça outros álbuns inspirados em livros. **REVERB**, 22 fev. 2019. Disponível em <<https://reverb.com.br/artigo/a-exemplo-de-el-mal-querer-de-rosalia-conheca-outros-albuns-inspirados-em-livros>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

LITERATURA E ANIMALIDADE: O HUMANO E O INUMANO EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS, DE GUIMARÃES ROSA

Luciano Mendes Duarte Junior¹

Resumo: *Este trabalho tem como objetivo analisar como a animalização de algumas personagens de Grande Sertão: Veredas, do autor brasileiro João Guimarães Rosa, é usada como um recurso para/na construção de seu romance. Para tanto, faz-se imprescindível levar em consideração algumas questões acerca da noção de monstrosidade (MAGALHÃES, 2003), de animalidade (MACIEL, 2016) e da singularidade da escrita da obra rosiana (MEYER, 2008), bem como alguns símbolos são retratados nessa obra (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015). Por fim, através dessas perspectivas teóricas, é possível apontar que, em Grande Sertão: Veredas, a animalização de algumas personagens não tende a ser utilizada somente como um recurso negativo ou de inferioridade, mas também – e sobretudo – como um recurso de construção na relação que as personagens mantêm entre si e com o sertão – de admiração, confiança, força e poder, dependendo, entretanto, da ótica da personagem-narradora da história, Riobaldo.*

Palavras-chave: *Animalidade. João Guimarães Rosa. Simbologia.*

Abstract: *This paper aims to analyze how the animalization of some character's from Grande Sertão: Veredas, by the Brazilian author João Guimarães Rosa, is used as a resource for the construction of his novel. Therefore, is it crucial to take into consideration some issues regarding the notion of monstrosity (MAGALHÃES, 2003), animality (MACIEL, 2016) and the singularity of Rosa's writing ((MEYER, 2008), as well as how some symbols are portrayed in this work (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015). Finally, through these theoretical perspectives, it is possible to say that, in Grande Sertão: Veredas, the animalization of some characters do not tend to be used only as a negative or inferiority resource, but also – and above all – as a resource for the construction of the relationship the characters establish between themselves and the “sertão” – of admiration, trust, strength and power, depending, however, on the narrator of the story, Riobaldo.*

Keywords: *Animality; João Guimarães Rosa, Simbology.*

Para início de conversa: “Jagunço é o sertão”

Publicado em 1956, *Grande Sertão: Veredas*, do mineiro João Guimarães Rosa, consolidou-se como um clássico da literatura moderna. Retratando um grupo de jagunços em meio ao sertão brasileiro, o romance destaca-se, entre outros aspectos, por sua linguagem, estrutura narrativa e temática. A obra retrata o sertão como um espaço no qual o Estado não chega e que possui suas próprias leis.

De acordo com Meyer (2008, p 14), na literatura rosiana, o espaço “não é um cenário natural em que alguma coisa acontece, mas um ator central que faz tudo o mais acontecer”.

¹ Graduado em letras Inglês pela Universidade Federal de Alagoas e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais

Nesse sentido, é possível dizer que o espaço contextual do sertão rosiano é tido também como um espaço determinante na/para composição das personagens que nele habitam. Dessa forma, a figura do jagunço, assim como a de outros moradores desse ambiente, está fortemente ligada ao meio natural no qual eles estão inseridos.

Então, ainda segundo Meyer (2008), ao discutir sobre esse meio natural em *Grande Sertão: Veredas*, é necessário considerar que: “A integração do ser humano com a natureza fica bastante visível nas comunidades que, afastadas e isoladas dos grandes centros urbanos, estabelecem uma relação de extrema intimidade com o ambiente em que vivem” (MEYER, 2008, p. 107). De tal modo, é possível enxergar, na obra rosiana, essa aproximação entre a comunidade e o ambiente ao seu redor.

Nesse contexto, surge o jagunço, espécie de cavaleiro fora-da-lei que é reconhecido pela maioria dos habitantes do sertão por seus atos de violência e criminalidade. Tidos como bandidos por uns e heróis por outros, os jagunços de *Grande Sertão: Veredas* servem de demonstração não só da afinidade entre o humano e a natureza que o cerca, como também, especificamente, do humano e do animal.

Por esse viés, este trabalho pretende, então, exemplificar como a utilização de expressões que animalizam os jagunços demonstra o poder do natural no social numa sociedade distante do contexto urbano e do seu processo civilizatório. Para isso, este estudo irá explorar as descrições das personagens do romance pelo ponto de vista da personagem-narradora Riobaldo, assumindo que as comparações animais estabelecidas por ele revelam as subjetividades de suas impressões sobre os demais.

Sendo assim, para um melhor encaminhamento do que aqui proponho, organizo este artigo da seguinte maneira: na seção a seguir, será explorada a visão que Riobaldo tem acerca de seus companheiros jagunços, compreendendo momentos distintos de repulsa e afinidade, nos quais eles são descritos ora como animais selvagens, ora como bando organizado e obediente. Em seguida, uma seção inteira será dedicada às impressões de Riobaldo em relação à personagem de Hermógenes, tido como demo pelo narrador. Nela, serão discutidas as formas que Riobaldo encontra de descrever o Hermógenes como figura inumana.

Por fim, uma curta seção tentará estabelecer um contraponto entre as figuras de Diadorim e Otacília, os dois grandes amores de Riobaldo, levando em conta, obviamente, as comparações animais formuladas pelo narrador. Esta seção será seguida por breves considerações que, embora sejam as últimas deste trabalho, não devem ser encaradas como

finais, visto que a grandiosidade da obra-prima de Guimarães Rosa propõe sempre mais perguntas e problematizações.

1. “Vi: o que guerreia é o bicho, não é o homem”

Segundo Maciel (2016, p. 69), “Guimarães Rosa pode ser considerado o maior animalista da literatura brasileira do século 20”. Em algumas de suas obras, como em *Meu tio, o Iauaretê* e *Bicho Mau*, é possível notar o seu olhar atento ao mundo animal. Em *Grande Sertão: Veredas*, esse mundo, assim como o mundo natural, poderia ser entendido como representação da subjetividade de Riobaldo, uma vez que, enquanto narrador do romance, ele também se utiliza de alegorias do mundo animal e natural para as descrições dos eventos e das personagens de seu relato.

O próprio Riobaldo adquire denominações animais: o de Tatarana e o de Urutú-branco. A tatarana, também conhecida como taturana, é a forma anterior à mariposa, quando ainda é uma lagarta. Sobre esse animal, *O Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (2015), destaca sua associação à noção de transmigração, mencionando a mutação “do estado de larva aos de crisálida e borboleta, assim como a vida passa de uma manifestação corporal a outra” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015, p. 532). Dessa maneira, levando em consideração esse simbolismo, a denominação de Tatarana, além de aludir à boa pontaria de Riobaldo, como é justificado no romance, poderia também representar a sua transição entre o estágio de mero jagunço a chefe do bando, no decorrer da obra.

Da mesma forma, o simbolismo da serpente – fazendo referência ao outro apelido de Riobaldo: Urutú-Branco – está associado, entre outras coisas, à ideia de múltiplas metamorfoses (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015, p. 814). Parte desse simbolismo retoma as noções advindas da figura da lagarta: transformação, evolução etc. Além dos seus simbolismos, não se pode deixar de mencionar, é claro, o próprio senso comum que reconhece o perigo que as serpentes representam, sinalizando uma posição de vigor e imponência.

Em diversos outros momentos da narrativa, os demais jagunços são descritos como bichos ou como selvagens. Ora de maneira negativa, ora de maneira positiva. Quando são descritos de maneira negativa, parece haver uma tentativa, por parte do narrador, de estabelecer uma distância entre a sua figura – supostamente mais humanizada – e o bando de jagunços do qual faz parte, como se pode ver nestes distintos trechos:

Então, eu era diferente de todos ali? Era. Por meu bom. Aquele povo da malfa, no dia e noite de relaxação, brigar, beber, constante comer. – “Comeu, lobo?” E vozear tantas asneiras [...] (ROSA, 2017, p. 112).

Com a chegada da soldadesca, o que parecia moagem era para eles era festa. *Assim uns gritaram feito araras machas*. Gente! Feito meninos. Disso eu fiz um pensamento: que eu era muito diverso dele todos, que sim. Então eu não era jagunço completo, estava ali no meio executando um erro (ROSA, 2017, p. 218, grifo meu).

Quando não os descreve de maneira depreciativa, Riobaldo parece pretender enfatizar a forma de organização do bando e a sua obediência e fidelidade ao líder, como nas passagens em que compara os jagunços a bois. Vejamos:

Olhe: jagunço se rege por um modo encoberto, muito custoso de eu poder explicar ao senhor. Assim – sendo uma sabedoria sutil, mas mesmo sem juízo nenhum falável; o quando no meio deles se trança um ajuste calado e certo, *com semêlho, mal comparando, com o governo de bando de bichos – caititu, boi, boiada, exemplo* (ROSA, 2017, p. 109, grifo meu).

Ah, quando ele [Joca Ramiro] levantava, puxava as coisas consigo, parecia – as pessoas, o chão, as árvores desencontradas. E todos também, ao em um tempo – *feito um boi só, ou um gado em círculos, ou um relincho de cavalo* (ROSA, 2017, p. 174, grifos meus).

Agora estavam acostumados com a hora do lugar, e para qualquer repente refrescados. *Igual a um gado* – que vem num pasto novo, e anda e fareja, reconhecendo tudo, mas depois tudo aceita e então recomeça a resfeição. Agora, agora, sim, meus homens estavam em ponto de fogo (ROSA, 2017, p. 342-344, grifo meu).

Com a aproximação da figura do jagunço à figura do boi, seria possível reforçar a ideia de mansidão e conformidade² dos jagunços em relação ao líder do bando, seguido cegamente pelos outros cavaleiros sem maiores questionamentos. Como exemplo dessa obediência cega dos jagunços em relação aos seus líderes, há o momento em que Riobaldo, recém-ingresso no bando, questiona os outros jagunços sobre a índole de Joca Ramiro, tido como par-de-frança e elevado à categoria de príncipe que monta em um cavalo branco – “cavalo que me olha de todos os altos” (ROSA, 2017, p. 155). Na passagem, Riobaldo relata que:

Quando que conversamos, perguntei a ele se Joca Ramiro era homem bom. Titão Passos regulou um espanto: uma pergunta dessa decerto que nunca esperou de ninguém. *Acho que nem nunca pensou que Joca Ramiro pudesse ser bom ou ruim*: ele era o amigo de Joca Ramiro, e isso bastava. Mas o preto de-Rezende, que estava perto, foi quem disse, risonho bobeeito: – “Bom? Um messias!...” (ROSA, 2017, p. 98, grifo meu).

² Características atribuídas aos bois pela cultura do antigo Egito, segundo o site LeFrontal. Disponível em: <<https://www.lefrontal.com/pt/simbologia-do-boi>>. Acesso em: julho de 2019.

Similarmente, quando a personagem de Medeiro Vaz – que também assume posição de liderança do bando e que chega a ser considerado Rei dos Gerais – é descrito, sua figura parece impor uma forma de obediência incontestável, ainda que em forma de “doideira em juízo”. Observemos:

Mas Medeiro Vaz era duma raça de homem que o senhor mais não vê; eu ainda vi. Ele tinha conspeito tão forte, que perto dele até o doutor, o padre e o rico, se compunham. Podia abençoar ou amaldiçoar, e homem mais moço, por valente que fosse, de beijar a mão dele não se vexava. *Por isso, nós todos obedecíamos. Cumpríamos choro e riso, doideira em juízo.* Tenente nos gerais – ele era. A gente era os medeiro-vazes (ROSA, 2017, p. 38, grifo meu).

Além disso, quando Hermógenes ainda faz parte do bando de Joca Ramiro e ocupa um lugar de liderança de parte do grupo, Riobaldo questiona o lugar do seu próprio querer enquanto jagunço, uma vez que, mesmo sem gostar de Hermógenes, se vê obrigado a matar gente humana às ordens do pactário: “Eu tinha de obedecer a ele, *fazer o que mandasse*. Mandava matar. *Meu querer não correspondia ali, por conta nenhuma*. Eu nem conhecia aqueles inimigos, tinha raiva nenhuma deles” (ROSA, 2017, p. 132, grifos meus).

Para finalizar esse argumento, seria possível ainda apontar a descrição dos jagunços como abelhas após a liderança do bando ser passada para Riobaldo. Descrevendo seus homens como “abelhas na umburana” (ROSA, 2017, p. 335) e “xamenxame de abelhas bravas” (ROSA, 2017, p. 346), essas comparações são passíveis de serem interpretadas mais uma vez como uma forma de referir-se à organização do bando, visto que, de acordo com o *Dicionário de Símbolos*, as abelhas são tidas como “organizadas, laboriosas, disciplinadas, infatigáveis” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015, p. 3).

Por fim, a comparação dos jagunços às abelhas também poderia servir de análise para a submissão da vida do bando às vontades do líder, ou, até mesmo, levando em consideração o caráter existencialista da obra-prima de Guimarães Rosa, à ideia de “destino” tão mencionado por Riobaldo, uma vez que, ainda segundo o dicionário de Chevalier e Gheerbrant (2015, p. 3), as abelhas seriam “símbolos das massas submetidas à inexorabilidade do destino (homem ou deus) que as acorrenta [...]”. Seguidores fiéis do chefe do bando, os jagunços tornam-se um grupo cujas vidas e atitudes são guiadas por vontades e ideais alheios, chegando até mesmo a serem sujeitados ao anonimato, visto que se transformam em “medeiro-vazes”, “joca-ramiros”, “zé-bebelos”, “hermógenes”, “riobaldos”.

3. “O Hermógenes: mal sem razão...”

Logo no primeiro parágrafo do romance, há uma demonização da figura animal. Riobaldo narra a existência de um bezerro com cara de cachorro e que, ao mesmo tempo, possuía traços humanos: “[...] era o demo” (ROSA, 2017, p. 17). Nesse caso, o caráter negativo não parece estar especificamente no fato de tratar-se de um animal, mas sim no seu caráter híbrido. Contudo, um pouco mais adiante, o narrador expõe algumas características animais como diabólicas:

Eh, o senhor já viu, por ver, feiura de ódio franzido, carantonho, nas faces de uma cobra cascavel? Observou o porco gordo, cada dia mais feliz bruto, capaz de, pudesse, roncar e engulir por sua suja comodidade o mundo todo? E gavião, corno, alguns, as feições deles já representam a precisão de talhar para adiante, rasgar e estraçalhar a bico, parece uma quicé muito afiada por ruim desejo. [...] Arre, *ele* [o demo] *está misturado em tudo* (ROSA, 2017, p. 19, grifo meu).

Além disso, no decorrer da narrativa, há um jagunço que é descrito como Filho do Demo, pois é tido por todos como pactário: Hermógenes. “Se era verdade, o que se contava? Pois era – o Lacrau me confirmou – o Hermógenes era positivo pactário” (ROSA, 2017, p. 247). Na verdade, é possível notar a maneira inumana com a qual Riobaldo enxerga o Hermógenes logo na primeira vez em que o vê:

O Hermógenes: ele estava de costas, mas umas costas desconformes, a cacunda amontoava, com o chapéu raso em cima, mas chapéu redondo de couro, que se que uma cabaça na cabeça. Aquele homem se arrepanhava de não ter pescoço. As calças dele como que se enrugavam demais da conta, enfolipavam em dobrados. As pernas, muito abertas; mas, quando ele caminhou uns passos, se arrastava – me pareceu – que nem queria levantar os pés do chão. Reproduzo isto, e fico pensando: será que a vida socorre à gente certos avisos? Sempre me lembro dele, me lembro mal, mas atrás de muitas fumaças. Naquela hora, eu estava querendo que ele não virasse a cara. Virou. A sombra do chapéu dava até em quase na boca, enegrecendo (ROSA, 2017, p. 79-80).

Essa descrição minuciosa dos traços de monstruosidade de Hermógenes é apenas um dos diversos momentos em que ele é descrito como uma figura inumana. Segundo Magalhães (2003, p. 25), o monstro “incorpora uma multiplicidade de medos cuja forma e contorno é proporcionada por seu leitor”. O leitor de Hermógenes, no contexto aqui apresentado, é o próprio Riobaldo, que narra seu primeiro contato com o pactário de um ponto distante no futuro e já contaminado pelo seu conhecimento posterior das atrocidades que Hermógenes ainda viria a cometer e das perdas marcantes que causaria em sua vida.

A figura do “monstro” Hermógenes possui aproximações com a noção de selvagem já mencionada neste trabalho como atribuída aos jagunços. Ainda de acordo com Magalhães (2003, p. 26), seria “difícil distinguir o monstro do selvagem, pois ambos, na verdade,

representam oposição à cultura”. Citando Mix (1993), a autora lembra que “A monstrosidade não existe a não ser com relação a uma ordem estabelecida, a uma cultura [...]. É a identidade do outro (Idem, 127)” (MIX, 1993, p. 127 *apud* MAGALHÃES, 2003, p. 26).

Hermógenes, então, seria a representação máxima da conjunção das noções de monstro e selvagem em *Grande Sertão: Veredas*. Seu caráter monstruoso vai além das descrições disformes, uma vez que também é ressaltado pelo seu caráter híbrido: “Como era o Hermógenes? Como vou dizer ao senhor...? Bem, em bró de fantasia: ele grosso misturado – dum cavalo e duma jibóia... Ou um cachorro grande.” (ROSA, 2017, p. 132). Ainda mais adiante, em outro trecho da obra, Riobaldo compara Hermógenes a um lobisomem, suscitando mais uma vez seu caráter de hibridez e, por consequência, monstruoso.

Ainda, quando descrito através de comparações animais, as descrições de Hermógenes sinalizam perigo, violência e maldade: “Aquele homem era danado de tigre [...]”; “Aquele homem fazia frio, feito caramujo de sombra.”; “Era o Hermógenes. Contornava, feito gavião [...]”; “[...] que o Hermógenes não era cão de desmorder os dentes [...]” (ROSA, 2017, p. 133, 135, 336, 350). Assim, é possível notar como a percepção negativa que Riobaldo possui do Hermógenes influencia na forma como o descreve.

Do mesmo modo, logo após seu suposto pacto, as descrições de Riobaldo, ao falar de Hermógenes, demonstram sua confiança adquirida ao tornar-se pactário. Agora, o rival é descrito como “um boi que bate” (ROSA, 2017, p. 323) e como:

[...] a formiguinha passeando por diante da gente – entre o pé e o pisado. Eu muxoxava. Espremia, p’r’ ali, amassava. Mas, Ele – o Dado, o Danado – sim: para se entestar comigo – eu mais forte do que o Ele; do que o pavor d’Ele – e lambar o chão e aceitar minhas ordens. Somei sensatez. Cobra antes de picar tem ódio algum? Não sobra momento. Cobra desfecha desferido, dá bote, se deu. A já que eu estava ali, eu queria, eu podia, eu ali ficava. Feito *Ele* (ROSA, 2017, p. 254).

Dessa forma, a insignificância que Hermógenes adquire após o pacto de Riobaldo faz com que os papéis entre eles sejam invertidos. Hermógenes torna-se figura pequena e indefesa como uma “formiguinha”, enquanto Riobaldo assume o lugar de perigo e violência atribuído à “cobra antes de picar”, lugar que antes era de Hermógenes.

Esse paralelo estabelecido entre os dois jagunços pelo próprio Riobaldo pode, contudo, indicar tanto distanciamentos quanto aproximações. A verdade é que, segundo Magalhães (2003), a figura do monstro – representada exemplarmente por Hermógenes – é capaz de sugerir um espelhamento entre “eu” e “outro”, “num movimento que varia da alteridade radical para o auto-reconhecimento: não existe mais o outro [...]”. (MAGALHÃES, 2003, p. 26).

Portanto, quando Riobaldo decide realizar o pacto, assim como Hermógenes supostamente havia feito, e logo em seguida, age como cobra “feito *Ele*”, está, na verdade, a assemelhar-se ao próprio “Filho do Demo”. E, talvez, essa noção de proximidade com o seu inimigo do passado seja um dos motivos que fazem o Riobaldo ex-jagunço e dono de terras descrevê-lo com tanto horror e repulsa. Mais uma vez, Riobaldo parece utilizar-se de descrições que considera pejorativas para distanciar-se dos seus próximos. No fim das contas, apesar de suas semelhanças, apenas Hermógenes é descrito como “desumano, dronho” (ROSA, 2017, p. 354).

4. “Meu amor de prata e meu amor de ouro”

Outro contraste interessante estabelecido em *Grade Sertão: Veredas* por meio de descrições animais é a oposição entre Diadorim e Otacília. Esses dois interesses amorosos de Riobaldo são descritos de maneiras bastante diferentes, o que pode ajudar a entender os sentimentos de Riobaldo em relação a cada um. Enquanto Diadorim tem “dente de cobra” quando fica com ciúmes (ROSA, 2017, p. 34), Otacília é descrita “com sua cabecinha de gata, alva no topo da alpendrada, me dando a luz de seus olhos” (ROSA, 2017, p. 189).

As descrições de Diadorim, guerreiro jagunço, expressam força, coragem e selvageria, como é demonstrado na passagem em que Riobaldo fala sobre ele logo após narrar seu primeiro encontro com Otacília (“[...] aquela cabecinha, figurinha de rosto [...]” (ROSA, 2017, p. 104)), como se ele mesmo estivesse tentando estabelecer um contraponto entre os dois:

O Reinaldo. Diadorim, digo. Eh, ele sabia ser homem terrível. Suspa! O senhor viu *onça*: boca de lado e lado, raivável, pelos filhos? Viu *rusgo de touro* no alto do campo, brabejando; *cobra jararacuçu* emendando sete botes estalados; *bando doido de queixadas* se passantes, dando febre no mato? E o senhor não viu o Reinaldo guerrear!... (ROSA, 2017, p. 104, grifos meus).

Assim, enquanto Diadorim é associado a figuras animais que aludem à ferocidade, violência e perigo, Otacília é posta em uma posição de elevada castidade, “em cima de alguma curva no ar, que não se via” e “feito uma gatazinha branca, no cavo dos lençóis lavados e soltos” (ROSA, 2017, p. 104, 125-126).

“Aqui a estória acaba”

Além das passagens aqui analisadas, e dentro do que este trabalho propõe, seria ainda possível analisar, por exemplo, a figura de Zé Bebelo comparada a um rato e a uma onça acuada, em vista do crescente desprezo de Riobaldo pela personagem e a desumanização dos lazarentos

encontrados pelo bando, tidos como “criaturas” e que instauram em Riobaldo a vontade de “esmagar aquela coisa desumana” (ROSA, 2017, p. 295). Como os outros exemplos demonstrados neste trabalho, a maneira como Riobaldo os descreve e as comparações que estabelece entre eles e outros animais revelam suas impressões mais subjetivas e o colocam em uma posição de superioridade, inferioridade, medo, amor, paixão etc.

Apesar de a animalidade ser geralmente vista com um caráter negativo, é possível notar, na obra de Guimarães Rosa, como ela também é capaz de representar admiração, poder, força e confiança. Tudo depende, no fim das contas, das impressões daquele que fala. Assim, o animal é capaz de transitar entre aspectos positivos e negativos, mas sempre, inevitavelmente, problematizando a própria noção de “humano”.

A grandiosidade e as problematizações da obra de Guimarães Rosa tornam impossível fechá-la num único entendimento e a partir de um único ponto de vista. Este trabalho não pretende restringir as interações das personagens às alegorias estabelecidas com as figuras animais. Trata-se, antes de tudo, de uma perspectiva de análise da obra-prima rosiana, entre tantas outras possíveis, plausíveis e frutíferas. Dessa forma, pretende-se, antes de tudo, fomentar as discussões sobre uma obra que já possui uma fortuna crítica diversa e respeitável.

Referências

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números), 28. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

MACIEL, M^a Esther. **Literatura e Animalidade**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MAGALHÃES, Célia. **Os monstros e a questão racial na narrativa modernista brasileira**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MEYER, Mônica. **Ser-tão natureza: a natureza em Guimarães Rosa**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ROSA, João Guimarães. **João Guimarães Rosa: ficção completa, volume 2 – 1. ed.** – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

ENSAIO

BEYONCÉ IN FORMATION COM A DECOLONIALIDADE

Samuel Conselheiro Germano do Nascimento¹

Resumo: *A perspectiva decolonial entende a produção do conhecimento hegemônico enquanto um espaço não neutro, produtor de realidades que exclui e estigmatiza grupos subalternizados, conforme defendem os estudos de Kilomba (2019) e Grosfoguel (2016). Discutir sobre negritude e os resquícios da colonização, utilizando-se de teóricas/os que se encontram no campo acadêmico, é insuficiente para abarcar as experiências produzidas pelo povo negro. O objetivo do presente ensaio é buscar na produção musical elementos que trazem outras faces da história sobre a negritude e os efeitos da colonização. Adotando a metodologia do “giro decolonial”, proposta por Castro Gomez e Grosfoguel (2007), compreendendo a necessidade de evocar experiências institucionalizadas e não institucionalizadas para o campo da discussão acadêmica. Para isso, foi realizada a análise de seletos momentos da carreira musical de Beyoncé, trazendo para discussão algumas composições que tratam sobre negritude, feminismo e relações afrocentradas. Conclui-se que o apagamento epistêmico provocado pelas práticas brancas hegemônicas de produção do conhecimento desemboca em novos métodos estratégicos para permanência das narrativas dos povos negros. A música surge como um espaço para manutenção de experiências, rompendo com lógicas coloniais de produção e manutenção do conhecimento, enaltecendo narrativas negras a partir de espaços não academicistas e abrangendo experiências outras.*

Palavras-chave: *Decolonialidade, Relações Étnico raciais, Giro Decolonial*

Abstract: *The decolonial perspective understands the production of hegemonic knowledge as a non-neutral space, producer of realities that excludes and stigmatizes subaltern groups, as advocated by the studies of Kilomba (2019) and Grosfoguel (2016). Discussing blackness and the remnants of colonization, using theorists who are in the academic field, is insufficient to encompass the experiences produced by the black people. The objective of this essay is to research for elements in music production that bring other aspects of history about blackness and the effects of colonization. Adopting the “decolonial spin” methodology, proposed by Castro Gomez and Grosfoguel (2007), understanding the need to evoke institutionalized and non-institutionalized experiences for the field of academic discussion. For this, the analysis of select moments of Beyoncé’s musical career was carried out, bringing to discussion some compositions that deal with blackness, feminism and Afro-centered relationships. It is concluded that the epistemic erasure caused by the hegemonic white practices of knowledge production resulted in new strategic methods for the permanence of the narratives of black people. Music emerges as a space for maintaining experiences, breaking with colonial logics of knowledge production and maintenance, extolling black narratives from non-academic spaces and encompassing other experiences.*

Keywords: *Decoloniality, Ethnic Racial Relations, Decolonial Spin*

Apresentação

Desde que tive conhecimento acerca do conceito de “decolonialidade”, venho fazendo o exercício de refletir sobre e entender as questões dadas no cotidiano a partir dele. Aparentemente, o mundo se dividiu em alguns extremos: aquelas/es que se dizem decoloniais,

¹ Graduando do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas

aquelas/es que se dizem pós-coloniais e aquelas/es que se encaixam em um discurso colonial e eurocentrista.

Então, o que viriam a ser cada uma dessas denominações? Segundo Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), a decolonialidade é um discurso contra hegemônico disposto a propor epistemologias outras, ou seja, novas narrativas na produção de conhecimento. A decolonialidade é uma proposta desobediente, pois vai de encontro com a maquinaria que envolve a fabricação e validação do conhecimento, abrindo espaço epistêmico para repensar a ciência e sua produção de realidade; uma proposta contra o apagamento epistêmico de outras vozes que não as hegemônicas (GROSFOGUEL, 2016; HALL, 2016; SANTOS, 2018).

Desta forma, é importante pensar sobre o conhecimento que é produzido e consumido, principalmente no ocidente. Grada Kilomba (2016) contribui para pensarmos sobre como é feita a produção da ciência. Segundo a autora, a produção de epistemologia que se pretende neutra, na verdade, é corporificada e encontra instrumentos para se dizer hegemônica e universal. Grosfoguel (2016), contribuindo com o debate, discute sobre a produção de uma ciência que possui cor, gênero e sexualidade (branca, masculina e heterossexual), a qual se utiliza do lugar universal que ocupa para ditar verdades universais.

Entendendo o conhecimento eurocêntrico hegemônico desta forma, é possível pensar uma outra epistemologia em que autoras/es tidas/os como subalternas/os – ou seja, distantes dos ditos grandes centros de produção – possam produzir conhecimentos acerca de suas experiências, dos seus *locus* de enunciação, narrando os resquícios da colonização e como esse processo perpassa as relações a partir da ótica da/o colonizada/o; uma proposta decolonial na produção de conhecimento (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016).

Pensar a colonialidade, ou seja, os resquícios do processo de colonização nas relações e vivências dos povos colonizados, é discutir sobre aquelas/es que, como diria Hall (2016), produzem conhecimento e criam figuras imagéticas discursivas sobre a experiência da/o negra/o, construindo e projetando realidades a partir de um lugar que não é o seu, das quais, em sua maioria, estigmatizam e fetichizam o ser e o viver negro.

Na construção do conhecimento colonial, a pessoa branca se coloca enquanto norma – alocando a/o negra/o como a/o outra/o –, se colocando enquanto sujeito hegemônico e detentor/a do conhecimento válido (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016; KILOMBA, 2019).

A reflexão sobre o afastamento da/o sujeita/o negra/o dos espaços de produção de conhecimento ditos válidos faz-nos pensar outras formas de articulação adotadas pelo povo preto. Na obra *Olhares Negros*, bell hooks (2018) discute sobre como o olhar foi historicamente reprimido e colonizado, tornando-se assim, um instrumento de resistência negra. Grada Kilomba (2019), no livro *Memórias da plantação*, discute como a boca da/o negra/o foi e é controlada para silenciar verdades que as/os brancas/os desejam distância. Essas questões provocam-nos a reflexão sobre o corpo como um lugar do qual a branquitude busca colonizar, mas que também é um espaço utilizado como instrumento de resistência.

Trazendo o corpo como produtor de conhecimento e buscando outros espaços de produção preta, é possível encontrar a música como um campo de reafirmação, manutenção e instrumento de ligação utilizado pela negritude. Fernandes, Martins e Oliveira (2016), por exemplo, trazem o RAP, ritmo musical, enquanto um mecanismo de afirmação da identidade negra. Gárzon (2014) discute como o *reggae* serve como um ritmo musical gerador de espaços para compartilhar mensagens e manter narrativas. Segundo o referido autor, essas mensagens em formato de música são produzidas por negras/os e estão, de certa forma, associadas à cultura rastafári. Desta forma, a música aparece como um local de articulação para produção e manutenção de narrativas sobre a experiência negra, transgredindo os campos formais/acadêmicos e articulando o corpo no processo da produção de conhecimento.

Ao entender a música como um instrumento utilizado por negras/os na produção e manutenção de conhecimento sobre suas vivências, proponho-me a estender a discussão sobre decolonialidade e pós-colonialidade realizada no âmbito da pesquisa para esse outro espaço. Abarcar a narrativa dos povos subalternos diz respeito a se deslocar do local de produção hegemônica de conhecimento (artigos e livros), entendendo outras estratégias de resistência através do giro decolonial (CASTRO-GOMEZ; GROFOGUEL, 2007).

O pós-colonial e o decolonial: onde se encaixaria Beyoncé?

Ao discutir especificamente Beyoncé, é necessário entender em qual perspectiva, caso ela estivesse dentro destes modelos epistêmicos, a cantora se encaixaria. A partir de Santos (2018) e Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a proposta decolonial seria a produção de conhecimento realizada por vozes subalternizadas, mais especificamente, autores/as da América do Sul, do continente Asiático e da África. Os mesmos autores trazem enquanto perspectiva pós-colonial, a produção advinda de vozes que produzem e disseminam conhecimento sobre os

efeitos coloniais utilizando-se de referenciais do mercado hegemônico anglofônico, ou seja, dentro do mercado em que as/os colonizadores/as se concentram, perdendo de vista outras vozes e experiências que estão longe desses grandes centros.

A partir dessas definições, Beyoncé estaria relacionada à pós-colonialidade. Entretanto, apesar de não ser africana, seu trabalho produzido desde o CD "BEYONCÉ" é realizado com colaborações diretas de autoras/es africanas/os, se tornando algo praticamente indissociável. Um exemplo disso é a composição da música "*****Flawless*", que conta com diversas falas da autora nigeriana Chimamanda Ngozi.

A partir de Castro Gomez e Grosfoguel (2007), é possível pensar Beyoncé na decolonialidade, abarcando-na na proposta do "giro decolonial", metodologia que busca compreender as experiências e as produções de conhecimento não só dentro do contexto da universidade, mas abrangendo também o espaço da arte, da política, lugares institucionalizados e não institucionalizados dos quais "los subalternos puedan hablar y ser escuchados" (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21).

As obras encabeçadas por Beyoncé, apesar de serem produzidas em inglês, possuem circulação para além do mercado anglofônico, compartilhando experiências pretas pelo mundo sem a pretensão de alcançar uma hegemonia, tal qual propõe a proposta decolonial (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016).

Beyoncé: cantora, transgressora, produtora, compositora e desobediente

Beyoncé Giselle Knowles Carter é uma cantora, produtora, compositora, empresária e atriz texana que iniciou a carreira ao ganhar seu primeiro prêmio em um show de talentos, aos 7 anos de idade, cantando a música *Imagine*, de John Lennon (Portal Terra, 2010). Após esse fato, a partir de seu pai e então empresário, Mathew Knowles, seguiu a carreira musical participando de um grupo de dança e canto, aos 8 anos, intitulado *Girls Tyme*, no qual mudaria de nome, em 1996, para *Destiny's Child*.

Beyoncé, junto com as demais integrantes, venderiam mais de 50 milhões de cópias de discos até 2004 (FRAZÃO, 2015). Entretanto, ainda segundo Frazão (2015), foi apenas em 2003 que a cantora ficaria ainda mais conhecida, já que nesse ano houve o lançamento de seu primeiro álbum solo intitulado *Dangerously in Love*, chegando rapidamente ao primeiro lugar das paradas musicais.

Ao dividir a carreira solo da cantora em três fases, é possível notar o nascimento, a transição e a consolidação de uma trajetória de impacto cultural. Beyoncé surge como figura “extra bolha acadêmica”, produzindo e reproduzindo sobre a vivência negra, apesar de sua posição distante dos padrões afirmados como cientificistas.

Na primeira fase, fase da popularização, a cantora trazia como temas principais de suas músicas questões que tinham a ver com relacionamentos amorosos. Um de seus maiores sucessos, *Crazy in Love*, é uma amostra desse momento. A música fala sobre um clima de romance em que a locutora está "louca de amor". Além da letra da música, a composição também traz o seu marido, Jay-Z, como a pessoa preterida e inserida nesse romance. Entretanto, Beyoncé sempre problematizou o lugar da mulher, colocando-se permanentemente enquanto a pessoa que decide o que é bom para si, como é o exemplo da música *If I Were a Boy*, em que há um discurso da cantora, caso fosse um homem/garoto. Durante toda a narrativa, Beyoncé questiona a relação afetiva entre homens e mulheres, problematizando também o lugar de soberania construída para a figura masculina.

Na segunda fase, a fase da transição, Beyoncé traz mais elementos e intersecções. No seu CD homônimo, tem como objetivo consolidar um momento de maior aproximação com seu público, falando um pouco sobre maternidade, como é o caso da música *Blue*, homenagem dedicada à sua filha, também nomeada *Blue*. O referido CD é considerado um marco na indústria fonográfica pela responsabilidade de desencadear uma sequência de álbuns musicais com todas as faixas possuindo vídeos (ROMANZINI, 2018; WANG, 2019). O CD BEYONCÉ busca, como o próprio nome diz, mostrar quem é Beyoncé.

Falar quem é Beyoncé é discutir sobre a experiência negra de ser uma criança em busca do estrelato, local historicamente renegado para pessoas negras e ausente de representatividades (HOLKS, 2018). Beyoncé mostra que o fato de ter perdido para um grupo branco em uma competição musical não fez com que ela desistisse. No Álbum, Beyoncé também resgata vídeos de sua infância para criar conexões entre as faixas do disco, como é possível ver e ouvir no clipe musical de *Grown Woman*.

No Álbum, Beyoncé ainda discute os padrões de beleza na faixa *Pretty Hurts*, ao mesmo tempo em que enaltece as mulheres na música ****Flawless*. Em ****Flawless*, Beyoncé faz uso do rap – estilo disseminado e utilizado massivamente por pessoas negras, para falar sobre experiências negras –, em uma música que desencadeou uma versão com parceria de Nicki

Minaj, rapper também negra, cuja apresentação em turnê ganhou uma introdução com frases da pensadora nigeriana Chimamanda.

Essa é a perfeita transição para a terceira fase de Beyoncé, a sua consolidação. Na terceira fase, agora sendo precursora de um novo estilo de produção e lançamento de álbuns e, sobretudo, consolidada enquanto artista, a cantora lança um dos mais arriscados álbuns da vida dela intitulado *Lemonade*. O álbum possui 12 faixas e, como o anterior, todas elas possuem vídeos.

Lemonade the visual album (2016) é uma produção carregada de Beyoncé Giselle, que traz como pano de fundo, em quase todas as músicas e vídeos, as discussões das relações étnico-raciais e suas conexões com a existência enquanto mulher, mãe e esposa. Beyoncé mostra sua relação com o marido em quase todas as canções, se expondo acerca de uma traição cometida por este, criando um contraponto à música apaixonada, do álbum anterior, *Drunk in Love*.

Na primeira música *Pray You Catch Me*, Beyoncé relata o anseio de estar em casa esperando o marido enquanto sabe que ele está com outra. Entretanto, em apresentação no ano de 2016, na premiação musical Vídeo Musical Awards (VMA), da mesma música, a cantora se veste de branco e rodeada de pessoas negras vestidas de branco em alusão ao que seriam anjos, cada vez em que pronuncia *I'm prayin' you catch me*, ou seja, "estou rezando para você me pegar", é possível ouvir um barulho parecido com tiro, uma luz vermelha sobre uma das pessoas negras e logo em seguida, a queda no chão (VMA, 2017). A apresentação seria uma denúncia direta a perseguição policial ao povo negro, especialmente no contexto americano em que naquele ano de 2016 teria assassinado dois jovens negros e provocado uma onda de indignação (G1, 2016).

O assassinato de pessoas negras é discutido por Bento (2018), como "necrobiopoder", ou seja, um agrupamento de artifícios governamentais que, para manter a governabilidade, provoca "zonas de morte" das quais, a partir de metodologias planejadas e sistematizadas, estabelecem uma política de "fazer morrer". Beyoncé denuncia ainda a injustiça policial sofrida pela população negra na música *Forward*, faixa presente no mesmo álbum. Em *Formation*, faixa carro chefe de *Lemonade*, a cantora texana também traz como vocais iniciais Messy Mya, jovem youtuber negro e gay que foi assassinado por policiais no ano de 2010 (VEJA, 2017).

Na segunda música do álbum, *Hold Up*, a cantora demonstra uma mistura de amor e ódio pelo marido, que é endossada pela quarta música, *Sorry*, da qual discute o mito do amor romântico, das expectativas em uma relação e demonstra as fragilidades do viver a dois. Em

Don't Hurt Yourself, Beyoncé intensifica a discussão sobre raça e relacionamentos afrocentrados. Em uma parte da música é possível ver a seguinte colocação:

When you hurt me, you hurt yourself / Don't hurt yourself / When you diss me, you diss yourself / Don't hurt yourself / When you hurt me, you hurt yourself / Don't hurt yourself, don't hurt yourself / When you love me, you love yourself / Love God herself²(BEYONCÉ, 2016).

Esse fragmento da música mostra como a cantora pretende projetar o relacionamento negro no imaginário coletivo consumista de sua música. *Don't hurt yourself* fala sobre a ligação de cor, problematizando o lugar que ambos ocupam. Beyoncé provoca intencionalmente uma ligação simbiótica entre ela e o esposo, na qual, em outras palavras, quer dizer que a negritude é um fator de ligação que, quando relacionada ao afeto, transborda a relação dual e desenvolve-se em simbiose.

Ou seja, traí-la significa trair a negritude, logo, significa trair a si mesmo. Aprofundando-se nesse assunto a partir de bell holks (2018), amar a negritude é um ato de resistência política, pois as estruturas colocadas da forma como estão fazem com que rejeitemos nossa própria negritude nos afastando ao máximo de tudo aquilo que esteja próximo ao negro, assim como o afeto.

No álbum, Beyoncé ainda traz a música *Daddy Lessons*, na qual mostra a importância da representatividade negra, assim como a importância da paternidade negra. O início da reconciliação com o marido se dá nas músicas *Love Drought* e *Sandcastles*. Beyoncé se coloca durante todo álbum enquanto dona da sua narrativa, mas também demonstra sua fragilidade, se deslocando de um local inalcançável de onipotência e se aproximando de um local mais humano em que outras pessoas negras, ao ouvir e assistir sua produção, possam se ver representadas e capacitadas a falar sobre si.

Beyoncé adota em sua trajetória uma atitude decolonial que em si, por atingir estruturas hegemonicamente estabilizadas, provocou perseguição e boicote à cantora, mostrando assim que, adotar uma postura decolonial é adotar uma existência desobediente (MALDONADO-TORRES, 2016; O GLOBO, 2016). A cantora constrói sua carreira de forma com que possa atingir massivamente o público negro mantendo suas narrativas, suas experiências, provocando a partir da sua arte o sentimento de empoderamento e reconhecimento.

² Tradução: Quando você me machuca, você se machuca / Não se machuque / Quando você me desrespeita, você se desrespeita / Não se machuque / Quando você me machuca, você se machuca / Não se machuque, não se machuque / Quando você me ama, você se ama / Ame a Deusa.

Beyoncé utiliza-se do espaço que ocupa para falar sobre aquelas/es irmãs/os de cor ligadas/os, direta ou indiretamente, com sua música. A produção musical da cantora subverte o lugar de alteridade (KILOMBA, 2019) imposto ao povo preto e coloca-nos no patamar de produtoras/es de nossos próprios *selves*, ou seja, do nosso próprio eu, possibilitando assim, espaços para que novas jornadas sejam possíveis (HOLKS, 2018).

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e estado**. v.31, n.1, p.15-24. Jan-Abr, 2016.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, Brasília, DF, v.1, n. 53, p. 1-16. Fev, 2018.

BEYONCE. **Don't Hurt Yourself**. Nova Iorque: *Parkwood Entertainment*, 2016. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/78eouBKVRyhbSzJwChr6QM>. Acesso em 21 dez. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R.. **El Giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Ed. 21. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo; MARTINS, Raquel; OLIVEIRA, Rosângela Paulino de. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, v. 1, n. 64, p. 183-200, Ago, 2016.

FRAZÃO, Silva. Beyoncé Cantora e compositora norte-americana. **ebiografia**. 2015. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/beyonce/>>. Acesso em: 20 de dez. 2019.
G1. **Morte de dois negros por policiais provoca indignação nos EUA.**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/07/morte-de-dois-negros-por-policiais-provoca-indignacao-nos-eua.html>>. Acesso em: 21 Dez 2019.

GARZON, Yoannia Pulgarón. Identidades juvenis e consumo musical de 'reggae' e 'rap' em Cuba. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 9-16, Out, 2014.

GROSGOQUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e estado**. Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abr. 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Ed. 1. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HOLKS, Bell. **Olhares Negros: Raça e Representação**. Ed. 1. São Paulo: Elefante, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo cotidiano**. Ed. 1. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. “Descolonizando o conhecimento” - Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. In: Mostra Internacional de Teatro (MITSp), 2016. São Paulo: **Mostra Internacional**. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/descolonizando-oconhecimento-uma-palestra>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

Lemonade The Visual Álbum. Direção: Beyoncé Knowles, Kahlil Joseph, Melina Matsoukas, Dikayl Rimmasch, Mark Romanek, Todd Tourso, Jonas Åkerlund. Produção: Beyoncé Knowles et al.. Parkwood; Columbia, 2016. Duração: 45:49.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e estado**. Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, Abr. 2016.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, Ago. 2018.

O Globo. **Beyoncé vende camisetas ironizando campanha de boicote**. 2016. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/oglobo.globo.com/cultura/musica/beyonce-vende-camisetas-ironizando-campanha-de-boicote-19185767%3fversao=amp>>. Acesso em: 20 Dez 2019.

Portal Terra. **BEYONCE**. 2010. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/musica/infograficos/beyonce/index.html>>. Acesso em: 20 Dez 2019.

ROMANZINI, Tobias. Há seis anos, Beyoncé transformava a indústria com o lançamento de seu álbum visual auto-intitulado; relembre. **Portal Famosos Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://portalfamosos.com.br/ha-seis-anos-beyonce-transformava-a-industria-com-o-lancamento-de-seu-album-visual-auto-intitulado-relembre/>>. Acesso em: 20, Dez 2019.

VEJA. **Beyoncé processada por usar voz de youtuber morto em música**. 2017. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/veja.abril.com.br/entretenimento/beyonce-processada-por-usar-voz-de-youtuber-morto-em-musica/amp/>>. Acesso em: 20 Dez 2019.

VMA - Beyoncé - Pray You Catch Me (VMA 2016) . [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://youtu.be/VLX5I9JiXTI>. Acesso em: 21 dez. 2019.

WANG, Amy X. Os 50 momentos que definiram a música nos anos 2010, segundo a Rolling Stone EUA. **Rolling Stone**. 2019. Disponível em: <<https://rollingstone.uol.com.br/amp/noticia/50-momentos-definira-a-musica-nos-anos-2010/>>. Acesso em: 20, Dez 2019.

TEXTOS LITERÁRIOS

CONSEQUÊNCIAS DA PERFEIÇÃO

Luiz Felipe Verçosa da Silva

A confraternização de aniversário do chefe de Serafina era às 19h00, mas às 17h00 ela já se preparava.

Serafina era uma moça muito vaidosa, no entanto essa preocupação estética não visava satisfazer o seu ego, e sim, amenizar as suas convicções acerca do seu corpo. Achava-se feia, magra e imperfeita para os moldes de suas vestimentas. E nem sequer olhava-se no espelho com vergonha de si, mesmo que todos os companheiros de trabalho a paquerassem diariamente, incluindo os comprometidos. Algumas colegas até sentiam inveja de como os olhares masculinos eram apenas direcionados à Serafina, mas mesmo ciente disso, ela ainda continuava a lastimar-se.

A festa foi boa e por algumas horas, Serafina tapeou a sua tristeza com doses fortes de alegria. Então já em sua casa, despiu-se com dificuldade ao sofá, caminhou a passos bambos até o banheiro e decidiu olhar-se no espelho, não acreditando naquilo que viu a sua frente: de fato, ela era linda.

Com isso a moça não poupou-se aos adjetivos, mas de tão fascinada consigo mesma, escorregou no piso e bateu em cheio com a cabeça na pia.

Serafina morreu linda.

ESCRITA

Alexandre Sales Macedo Barbosa

Eu sempre fui tímido. O tímido clássico. Fui uma criança tímida, um adolescente tímido, um adulto tímido. E desde criança, adolescente e até hoje sempre me perguntei as causas dessas timidez. A causa que mais vezes invoquei (invoco-a desde adolescente, eu acho) foi de ter pais que falam muito. Isso pode parecer uma contradição do ponto de vista genético, mas, afinal, timidez não é coisa que se transmita nos genes. (Ou talvez seja, não sei. Sempre fui péssimo em questões de Biologia. Aliás advirto desde já ao leitor desta crônica que porventura seja biólogo que não se ria da minha ignorância na questão; a precisão científica não é em nada importante para este meu raciocínio, e logo se verá). Em todo caso, minha hipótese de adolescente é algo darwiniana (não ria leitor-biólogo): não me adaptei ao meio. Sempre que a criança ainda-não-tímida tentava falar, era cortada, tinha sua fala suplantada pelos adultos. Somente anos depois, na Universidade, eu saberia que existe um nome científico para isso. Assalto ao turno. E, mais, existe o assalto ao turno *com* ou *sem deixa*. Peço licença ao leitor para introduzir, neste gênero crônica, uma citação acadêmica: “Desde pequenos estamos convivendo com uma regra básica da Análise da Conversação, pois os mais velhos nos ensinam que devemos *falar um de cada vez*. Esperar para falar significa esperar a ocorrência de um *lugar relevante para a transição*, na fala do nosso interlocutor.” (Dionísio, 2012). Era isso! Lendo este trecho me senti vingado pela Linguística. A causa primordial de minha timidez era, estava evidente, que meus pais não eram linguistas. Eram assaltantes. Eu nunca conseguia concluir um raciocínio sem que me assaltassem o turno: perdia a competição pela sobrevivência conversacional. É a lei da seleção conversacional: aqueles que não se adaptam ao meio estão fadados à extinção. Mas este não é um texto sobre a timidez. Não fiz esta crônica para falar de problemas de infância, buscar suas causas etc. Essa introdução hipertrofiada serviu para introduzir, ao contrário, seus efeitos, o principal deles, o que dá título ao texto, se é que o leitor (a esta altura já impaciente, principalmente se for biólogo ou linguista) ainda se lembra dele depois de tantas linhas, e que é o seu verdadeiro assunto: a escrita.

A escrita foi o meu refúgio contra os assaltos. Foi e ainda é, cada vez mais. É onde posso dar livre passagem a meus pensamentos, sem precisar me preocupar se deixei ou não deixa para os assaltantes. Só no escrever consegui concluir minhas frases e, ao contemplá-las no papel,

também me conheci de verdade. Pode parecer frase clichê dizer que “Só me descobri na escrita”. Que seja. Só me descobri na escrita. Mesmo. E gostei da descoberta, pois ninguém mais pode roubá-la.

MARÃ

Letícia Maria de Lemos

O hálito gelado da manhã inundava a cabana mais uma vez. O sol levantava-se timidamente, incapaz de aquecer aquele pedaço esquecido da floresta. Há um tempo decidi me afastar da agitação da cidade para habitar ali. E não, não sou nenhum ermitão descontente com as convenções sociais, nem muito menos poeta em busca de inspiração e tranquilidade, meu motivo é outro, um motivo sombrio e, até então, estranho para mim.

Não sei a origem desse mal. Demorei a percebê-lo, afinal, nunca fui dos mais simpáticos e as pessoas, tais quais ímãs com polos semelhantes, eram repelidas para longe. Mas tornou-se impossível negar o sussurro pestilento que emanava de mim, cuja voz, como os cipós que agora vejo todos os dias, enroscava e sufocava tudo de bom. Começou aos poucos. As pessoas com quem me encontrava começavam a ficar tontas, com pequenas dores de cabeça e febre. Depois, a situação se agravou, elas passaram a sentir fortes enjoos, falta de ar e dores no peito quando estavam na minha presença. Fiquei assustado.

A situação só piorava e com uma velocidade alarmante, então decidi voltar atenção a mim. Busquei reconstruir tudo que acontecera ao longo da semana, os lugares que frequentei, as pessoas que conheci, os alimentos que consumi. E nada, não achei absolutamente nada fora do normal, exceto o fato de que sentia frio, cada vez mais frio. Não conseguia me aquecer, parecia que aquilo vinha de dentro, do coração... sei lá. Somado a isso, notei que já não sentia fome, sentia apenas um vazio enorme, um buraco negro que a tudo engolia, jamais saciado por completo.

O tempo passava e eu evitava a todo custo sair do meu apartamento. Quem dera eu pudesse viver assim. Não fosse a curiosidade alheia, talvez eu tivesse conseguido. Bastou um segundo, um segundo para eu saber que não já não podia permanecer ali. Acontece que a xereta do apartamento em frente, percebendo meu isolamento, resolveu bater na minha porta com uma desculpa qualquer. Irritado com as batidas insistentes, corri para atendê-la e pedir para que fosse embora. Ela deu um grito apontando para meu rosto: “A... a... azul!” e desmaiou em seguida. O cachorro, que ela trazia preso a uma coleira, vendo-se livre, avançou latindo em minha direção pulando em meu peito. Senti sua respiração parar e seu corpo peludo congelar sobre mim.

Minha pele estava realmente azul. Não o vibrante da Noite Estrelada, mas um azul arroxeadado, cadavérico. Não me restou opção, senão a de partir a algum lugar remoto, onde não pudesse machucar ninguém. É claro que você deve estar se perguntando como eu não percebi esse sintoma peculiar, a verdade é que estava vivendo tão abarrotado de casacos, luvas e calças de moletom, encolhido em um canto, que não me dei conta dessa mudança.

Foi assim que fui parar na pequena cabana de onde escrevo agora. Há meses que estou aqui cercado por essa flora exuberante que não posso sequer tocar. Há meses que não vejo viva alma ou que coloco qualquer alimento em minha boca. É solitário, eu sei, mas tenho lido bastante e estou até aprendendo, com ares de Policarpo Quaresma, um pouco da língua Tupi-Guarani, afinal de contas, agora sou como um indígena sem tribo. Achei apropriado.

Foi então que, em uma das minhas caminhadas pela mata, avistei, pela primeira vez, aquela mulher de pele caramelada, com os cabelos compridos e tão negros quanto a asa da graúna andando por entre as árvores e acariciando cada criatura que podia alcançar. Uma faísca acendeu em meu coração. Passei a segui-la constantemente. Sempre camuflado pelas sombras da vegetação, sabendo que jamais poderia me aproximar.

Certo dia, ouvi gritos desesperados de dor e, guiando-me pelo som, corri até o local. Era ela sentada ao chão, urrando de dor. Fiquei ouvindo seus gritos, mas não tinha nada que eu pudesse fazer. Aliás, tinha uma coisa. Saí de trás da árvore onde me escondia e caminhei em direção a ela. Havia um ferimento avermelhado em sua perna e uma marca no solo. Pelo tamanho do ferimento, acredito que tenha sido uma picada de cobra. Surucucu talvez, pois é muito comum em áreas tão densas de floresta e tem porte grande suficiente pra deixar aquele rastro. Ela me olhou com estranheza, mas pediu para que eu a ajudasse. Com lágrimas no rosto, falei que sim, que a ajudaria, que tudo ficaria bem. Ajoelhei-me ao seu lado, segurei sua mão e dei-lhe um beijo na testa. Nunca senti tanto frio.

RESSURREIÇÃO

José da Silva Cavalcante Júnior

Quantas tragédias gregas serão necessárias para que uma faísca do teu ser quase etéreo (e tão carnal quanto) seja descrito? teus lábios são capazes de fazer Ícaro cair em queda livre e Sísifo lançar a maldita pedra ao Olimpo. seu olhar é profundo feito uma supernova, é Dostoiévski no campo de fuzilamento encarando o sorriso da morte através do cano da arma.

seu caminhar é fulminante quanto Kali dançando sobre o corpo desfalecido de Shiva enquanto chacoalha toda a Terra pesadamente

e você nem precisa de tanto para que meu coração bombeie sangue de forma revertida.

seu corpo é como Caravaggio tendo uma briga de espadas dentro de uma taberna e Camus acendendo um cigarro com seu sobretudo no clima gélido olhando pra câmera

suas carícias são Kerouac cruzando o país tentando aliviar sua *Tristessa* e Ginsberg escrevendo um poema sob o efeito de lisérgico expandindo a consciência.

Imagino Hemingway colocando o cano na cabeça

Rimbaud com sua perna necrosada

Baudelaire apodrecendo em sífilis

Nietzsche gritando sob uma camisa de força

Sócrates tomando cicuta

Kafka agonizando em tuberculose na cama...

Se esses homens tivessem o privilégio de que um espírito selvagem, doce e juvenil como você cruzasse em suas vidas medíocres, eles teriam vencido a morte antes e após a morte como eu fiz.

TELAS QUE TRANSBORDAM

Renan da Silva Bezerra

As folhas das castanheiras, das maçarandubas, das andirobas e de muitas outras espécies de árvores, que se espalhavam em grandes e pequenos corpos na imensidão do lugar, luziam o brilho da aurora, lançado em alongadas e infinitas setas alaranjadas, atiradas para todas as direções, rasgando o silêncio e desnudando os homens e mulheres despertados pelos cantos festivos e também fúnebres dos pássaros.

Porém, a vida não despertava com o amanhecer, tornava-se passível de ser vista e também ouvida. Ao mesmo tempo, essas folhas eram sopradas e caíam lentamente, como o próprio cursar da vida, para deitarem-se no chão, passando a compor o elixir de formigueiros ou das próprias árvores-mães, que agora estendiam-se régias e sábias, detentoras de todos os segredos antigos, resguardados em suas muitas camadas.

Refletiam, talvez, uma energia secular ancestral, advinda de incontáveis vidas que foram tragadas pelo tempo ou pelas guerras e, quem sabe, por amores (ultrarromânticos?). Um corpo só projetado em duas carnes escapavam para viver um romance improvável. Homens em ornamentos de guerra eram soprados deste plano tal qual as folhas que se desprendiam dos galhos. Alguns animais de olhos curiosos espreitavam por detrás dos arbustos. Como eu sei disso? Transbordavam de fora para dentro e, concomitantemente, de dentro para fora do lugar.

Mais adiante, a imensidão da floresta fora substituída por uma praia belíssima, banhada por algum mar que eu desconhecia. O choque das águas com o litoral formava espumas brancas na areia e as nuvens esparsas lançavam-se na direção do horizonte, criando pontos sombreados no solo. Poderíamos até lobrigar ínfimas manchas verdes na outra extremidade, talvez alguns coqueiros. Quem sabe? Uma barreira insólita erguia-se logo depois, criando um enquadre, todavia derramava-se para uma cozinha ao lado.

À medida que o cenário mudava, ficava impaciente. A cozinha tinha paredes de madeira e uma mesa no centro. Era singela, com janelas fechadas, não estava pintada e os móveis de mesma cor abrolhavam em cor uma, à exceção de um pequeno vaso de plantas amarelo sem flores e sem detalhes, que estava no móvel. Seria uma caneca ou pote? Não tinha ninguém no cômodo, a mãe estaria, assim, na sala cosendo, enquanto ouvia a fala das personagens de sua novela favorita. As crianças, ao ar livre, empinando pipa e jogando bola, receosas de que o dia

acabasse. Outra vez a barreira imponente parecia impedir as águas que derramavam fervorosamente, em momentos passados.

Meus olhos percorriam rapidamente pela cozinha enfadonha e fora transportado para uma janela que fulgurava e permitia ouvir nitidamente sons que ora vinham, ora desapareciam. Pessoas estavam a todo vapor, sentadas, de cócoras, em pé, em casa ou em espaços públicos, todas concentrando-se em seus enquadres vivos. Olhei uma última vez para os quadros da parede e baixei as vistas para minha própria tela. Essa tela, em especial, transborda a ponto de me inundar.

— É... Já consertei o aparelho.

— Logo vi (risos). Muito obrigado.