

ÑEMITYRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación



ISSN: 2707-1642 (en línea)

ISSN: 2707-1634 (impreso)

ÑE'Ê
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

Revista Multilingüe
de Lengua, Sociedad
y Educación

Volumen 3 - Número 2 - Diciembre 2021

ÑE'Ê
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

ÑEMITŶRÃ

Revista Multilingüe de
Lengua, Sociedad y Educación

ISSN (en línea): 2707-1642

ISSN (impreso): 2707-1634



ÑEMITÝRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación

Volumen 3 – Número 2 – Diciembre 2021

Asunción, Paraguay

Edición: Instituto Superior de Lenguas, UNA, Py

AUTORIDADES:

Dra. Zully Concepción Vera

Rectora

Universidad Nacional de Asunción

Dr. Ricardo Pavetti

Decano

Facultad de Filosofía, UNA

EDITORIA:

Valentina Canese, PhD

Instituto Superior de Lenguas, UNA

Teléfono: +595 21 207599

Avenida España 1009, Asunción, Paraguay

SOBRE LA REVISTA:

ÑEMITÝRÃ, Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación se publica semestralmente en formato impreso y digital desde el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay.

ÑEMITÝRÃ es una revista arbitrada que publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, cultura o sociedad en su interrelación con la lengua, ya sea inglés, alemán, portugués, francés, guaraní o español; con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones. El contenido está dirigido a especialistas, investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior

ÑEMITÝRÃ está editada por el Instituto Superior de Lenguas en conjunto con la Dirección de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Atribución
No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



EDITORIA

Valentina Canese Caballero, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

CONSEJO EDITORIAL

Resolución del Consejo Directivo N° 024-40-2018

Lic. Feliciano Acosta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Ma. Eva Mansfeld,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Tadeo Zarratea,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Dr. Carlos Paulino Ferreira,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Mag. Rocio Mazzoleni,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Magdalena Rivarola,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Clarissa Menezes Jordão,
Universidade Federal de Paraná
Brasil

Dra. Katherine Mortimer,
University of Texas, San Antonio
USA

Dra. Susan Spezzini,
University of Alabama, Birmingham
USA

Mg. Valeria Vázquez Cubilla,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Luis Eduardo Wexell Machado,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Erwin Warkentin,
Memorial University
Canada

Dr. Friedhelm Guttandin,
Universidad Católica Nuestra Señora de la
Asunción, Paraguay

Dr. Paulo Astor Soethe,
Universidad de Paraná
Brasil

Dra. Gloria Medina,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Mg. Gabriela Rojas Caballero,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Guillaume Candela,
Universidad de Paris Sorbonne
Francia

Mg. Pablo Debuchy,
Instituto de Empresas de Madrid
España

Dra. Estela Mary Peralta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José María Rodrigues,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José Antonio Alonso Navarro,
Universidad del Norte
Paraguay

Dra. Debora Racy Soares
Universidade Federal de Lavras
Brasil

CONTENIDO**EDITORIAL**

Apresentação

Luis Eduardo Wexell Machado 7

Teorizações contemporâneas: descolonização como ponto de partida latino-americano

Fábio do Vale 10**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS****PARTE UM: ESTUDOS CULTURAIS E DESCOLONIZAÇÃO**

A construção da figura do ditador na obra “Eu o Supremo” de Augusto Roa Bastos

Sheila Morel Folgueral Matias 14

A construção do discurso negacionista frente à pandemia da Covid-19 no Brasil: um recorte da fala presidencial de Jair Messias Bolsonaro

*Vanessa Aline de Souza Almeida Aivi**Rosemere de Almeida Agüero* 24

Balbucios a partir da fronteira sul: corpos inconvenientes em entre-lugares/paisagens fronteiriças

*Dênis Angelo Ferraz**Marta Francisco de Oliveira* 35

O legado anticolonial da obra de Lélia Gonzalez

Meire Oliveira Silva 45

Os estudos comparativos não são pensamento descolonizado: arte, cultura e produção de conhecimentos biogeográficos fronteiriços

Marcos Antônio Bessa-Oliveira 51

Políticas para uma pedagogia descolonial: linguagens e práticas educacionais na América Latina contemporânea

*Fábio do Vale**Edgar César Nolasco* 68

Escrevo com o corpo: (inter)corporeidade em “A hora da Estrela”, de Clarice Lispector – uma teorização comparatista biográfica-fronteiriça

*Marina Maura de Oliveira**Edgar César Nolasco* 75

CONTENIDO**PARTE DOIS: LINGUAGEM E MULTIMODALIDADE**

Representaciones en video clips de raperos de barrios marginales <i>Martin Alejandro Biaggini</i>	85
Camelot 3000: observando a multimodalidade no aspecto verbal e não verbal minissérie inglesa em quadrinhos <i>Antônia Aparecida da Silva Lemes</i> <i>Nataniel dos Santos Gomes</i>	96
Elaboração e digitalização de corpora de verbos e suas relações predicativas a partir da linguagem jornalística (meio impresso e meio digital) em imbricações sociolinguísticas. <i>Laila Hamdan</i> <i>Mariângela Luisa Vasconcelos Gonçalves</i>	104
Ser ou não ser bilíngue? Os benefícios de aulas bilíngues aos alunos autistas <i>Luã Armando de Oliveira Silva</i> <i>Adriana dos Santos Souza Sunakozawa</i>	120
Uso de tecnologías digitais no ensino de língua inglesa: um meio de empoderamento discente <i>Elivaldo da Silveira Rosa</i> <i>Jane Lemos Ravagnani</i>	133
Uma leitura de “Se o passado não tivesse asas” de Pepetela a partir de Mikhail Bakhtin <i>Adriano Guedes Carneiro</i>	143

EDITORIAL

Apresentação

Luis Eduardo Wexell Machado
Universidad Nacional de Asunción
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay
<https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

e-mail: lewexell@fil.una.py

Dando seguimiento a las acciones de divulgación de las investigaciones presentadas en uno de los más importantes congresos de lingüística aplicada de la región, a pesar de su juventud, esta edición especial de la Revista ÑEMITÿRÃ contempla la publicación de las presentaciones del Panel XIII sobre Estudios culturales comparados descoloniales: literatura, arte y lenguajes, coordinado por los profesores Edgar Cézar Nolasco - UFMS, Brasil; Fábio do Vale - INSTED, Brasil y; Marcos Antônio Bessa-Oliveira - UEMS, Brasil que tubo la moderación del Profesor Gabriel Maciel Pereira del Instituto Superior de Lengua, Paraguay, realizadas en el II Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada – II CONPLA.

Una breve explicación sobre el área de investigación del Panel XIII puede ser encontrada en este editorial en la definición que hace el Profesor Fabio do Vale sobre las teorizaciones contemporáneas teniendo la descolonización como principio de los estudios latinoamericanos. Luego podríamos organizar los artículos, resultado de las presentaciones del Panel, en dos grupos: Estudios culturales y descolonialidad, primer grupo, y Lenguaje y multimodalidad, segundo grupo.

En el primer grupo tenemos los siguientes artículos: *A construção da figura do ditador na obra Eu o Supremo* de Roa Bastos de Sheila Morel Folgual Matia que investiga su objeto, por medio de un estudio bibliográfico, a partir das relaciones del protagonista de **Yo el Supremo** con las cuestiones políticas y socio-históricas que caracterizan la temática de la dictadura en Paraguay y Latinoamérica.

Vanessa Aline de Souza Almeida AIVI y Rosemere de Almeida Agüero, por medio del análisis del discurso de línea francesa, analizan cinco secuencias discursivas del presidente brasileño Jair Bolsonaro sobre la pandemia del Covid-19; *Balbuçios a partir da fronteira sul: corpos inconvenientes em entre-lugares/paisagens fronteiriças* es el artículo de Dênis Angelo Ferraz y Marta Francisco de Oliveira que trata de una lectura biográfica crítica contestadora de los patrones cientificista del conocimiento, de vertiente colonialista, que, por su forma hegemónica, tiraniza otras formas del conocer, estimulando una reacción transgresora por medio de una “desobediencia epistémica”, como propuesta por Walter Mignolo.

Meire Oliviera Silva escribe El legado anticolonial de la obra de Lélia Gonzalez y, por medio, del análisis de sus ensayos, trata de temas derivados de una formación histórica esclavista y colonialista de Brasil que resultan en marcas de exclusión y violencia en la identidad de las mujeres afrodescendientes y amerindias. El artículo de Marcos Antônio Bessa-Oliveira, intitulado **Los estudios comparados no son pensamientos descolonizados: arte, cultura y producción del conocimiento biogeográfico fronterizo** hace una reflexión sobre

las homologías entre la producción artística y cultural brasileña y su matriz europea y por medio de una “comparación-argumentativa” entre estudios comparados e investigación descolonizada remarca la hipótesis de que los estudios comparados no están enmarcados necesariamente en el pensamiento descolonial.

Políticas para uma pedagogia descolonial: linguagens e práticas educacionais na américa latina contemporânea, artículo escrito por los profesores Fábio do Vale y Edgar César Nolasco que busca discutir las teorías de las prácticas de docentes de profesores latinoamericanos, redireccionándolas a las necesidades de los estudiantes brasileño y latinos, buscando enfocarse en sus necesidades, rompiendo con las prácticas hegemónicas tradicionales. Por su vez, Marina Maura de Oliveira y Edgar César Nolasco presentan el artículo **Escrevo com o corpo: (inter)corporeidade em a hora da estrela, de clarice lispector – uma teorização comparatista biográfica-fronteiriça**, que busca, por medio de la obra **A hora da Estrela**, de Clarice Lispector, identificar la presencia de la (inter)corporeidad, bajo una mirada de la teorización biográfica-fronteriza, contraponiéndose a las forma tradicionales de lectura, con la finalidad de establecer una “comparación” de los cuerpos fronterizos a partir de la inscripción descolonial de la obra.

En el segundo grupo tenemos los siguientes artículos: Martin Alejandro Biaggini nos trae el artículo **Representaciones en video clips de raperos de barrios marginales** donde describe y analiza las representaciones de un grupo de raperos, habitantes de un barrio marginal buenoaírense, en sus videoclips, utilizando la perspectiva del análisis multimodal del discurso con vista a la identidad y contextualización social y territorial del grupo. **Camelot 3000: observando a multimodalidade no aspecto verbal e não verbal, minissérie inglesa em quadrinhos**, de Antônia Aparecida da Silva Lemes y Nolasco Nataniel dos Santos Gomes, se enfoca en los distintos modos semióticos multimodales en los comics, teniendo como objeto de la investigación la obra Camelot 3000 y como metodología la selección de figuras o fragmentos que integran textos e imagen y que tratan de relacionar los signos lingüísticos con los elementos pictóricos en la construcción de un lenguaje híbrido que exigen formas integradas de lectura.

Laila Hamdan y Mariângela Luisa Vasconcelos Gonçalves escriben el artículo **Elaboração e digitalização de corpora de verbos e suas relações predicativas a partir da linguagem jornalística (meio impresso e meio digital) em imbricações sociolinguísticas** donde seleccionan corpora de verbos y sus relaciones predicativas a partir de textos periodísticos con el objetivo de crear un corpus verbo-objeto que permita la investigación en tiempo real de las frases preposicionadas con vista a la introducción de argumentos con el objetivo de contribuir con la enseñanza del portugués estándar.

Ser ou não ser bilíngue? Os benefícios de aulas bilíngues aos alunos autistas es el título del artículo de Luã Armando de Oliveira Silva y Adriana dos Santos Souza Sunakozawa que establece una relación entre la educación inclusiva y la educación bilingüe, que encuentra una de sus barreras en la formación de los docente. El trabajo busca servir de apoyo a los profesores que desean trabajar con la educación bilingüe, específicamente con el inglés como lengua adicional, para estudiantes autistas.

Por su vez, Elivaldo da Silveira Rosa y Jane Lemos Ravagnani mpresentan el artículo **Uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: um meio de empoderamento discente** que tiene como objetivo reportar las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés que utilizan las tecnologías digitales en la enseñanza fundamental de las escuelas públicas del centro-norte de Mato Grosso, Brasil, en el contexto de la Covid-19. Finalizando esta serie de artículos del Panel XIII del II Conpla, tenemos el artículo de Adriano Guedes Carneiro **Uma**

leitura de se o passado não tivesse asas de pepetela a partir de Mikhail Bakhtin que tiene como corpus de análisis la obra del escritor angolano Pepetela y que busca determinar la presencia del cronotopo bakhtiniano en el texto como forma de fortalecimiento del mensaje y de los objetivos estéticos de la obra.

EDITORIAL

Teorizações contemporâneas: descolonização como ponto de partida latino-americano

Fábio do Vale

Falculdade Insted, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8713-309X>

e-mail: professorfabioletras@gmail.com

Tenho discernido nos últimos anos a problemática artística crítico-subalterna que ainda assola a América Latina contemporânea. Encontramos mundialmente congressos, simpósios, seminários e encontros cujas apenas teorias tradicionais são lembradas e, sobretudo, potencializadas. O impasse não está nessa prática, mas na proposição de singularizar essa prática como soberania singular científico-cultural. Em 2021 muito honrado, coordenei com os professores: doutor Edgar César Nolasco (escritor, poeta, crítico cultural e docente titular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil), com a participação também do professor doutor Marcos Antônio Bessa-Oliveira (escritor, artista-plástico, crítico das artes e docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Brasil) uma tríade que conduziu o painel do **II Congresso Paraguayo de Lingüística Aplicada** com a mesa: **Estudios culturales comparados descoloniales: literatura, arte y lenguajes** um congresso em que as portas abertas comensuram o teor contemporâneo latino-americano por ancoragem descolonial, ou seja, criticidades amodernas por meio do modo de se (des)britanizar o desenvolvimento acadêmico na América Latina.

Fundada em 1889 ano em que o Brasil proclamava civicamente a República como diretriz governamental, a UNA – Universidade Nacional de Assunção acendia mais uma chama descolonial ao sul da nossa América Latina. O referido congresso pode comprovar essa posição – principalmente – por ter recebido diversos trabalhos latinos não recorrendo apenas mais aos grandes centros da nossa região como Buenos Aires, São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Cidade do México, Santiago, Bogotá, Montevideu, Brasília e tantas outras capitais de maior população e com maiores estruturais. Isso se deu justamente pela capacidade que a Universidade de Assunção vem demonstrando internacionalmente. A relevância desse ponto de partida condecora a força acadêmica existente no Paraguai não apenas para produzir ciência e disseminar a cultura, mas também organizar, compartilhar e conduzir debates contemporâneos que são tão caros às comunidades cultural e acadêmica.

Por muitos anos, sobretudo no século XX com a potencialização da globalidade os países de posicionamento periférico tinham como plataforma da busca de excelência no exterior, majoritariamente no exterior. Essas comprovações se dão até os dias contemporâneos em muitas universidades latinas. Devo registrar que esse posicionamento não está objetivado na fala dos professores por decisão epistêmica, mas sim, por só poder se compartilhar aquilo que se sabe. Nesse preciso sentido, a ideia cartesiana de que as teorias dos grandes centros têm caído por terra para qualificação do restante do mundo se materializa. Vejamos que se os

teóricos eurocêntricos e estadunidenses utilizarem as compreensões de onde estão, estarão certamente utilizando o ponto de partida que os atravessa, que os circunda. Em criticidade prática – friso neste recorte – que não podemos importar a massa asfáltica produzida na Rússia para o Brasil porque os componentes dessa massa são dosados para suportar dias intensos de gelo.

A composição contemporânea acadêmica latina – com seu olhar desviante – descola-se dessas vicissitudes por claro procedimento teórico, não de promover teorias, mas sobretudo de promover teorizações, ou seja, (des)britanizar práticas singularmente estabelecidas das afamadas teorias prontas. É nesse cerne epistemológico que habitamos em ações organizacionais como o **II Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada** que pode ofertar aos vários acadêmicos, modos *outros*, ou seja, ações descoloniais de se pensar os referenciais das discussões acadêmicas bem como o que considerar para esse diálogo, como, por exemplo, suas questões de vida para, a partir de contexto trabalhar procedimentos amodernos, ou seja, descoloniais.

É muito justo e aplicável aqui discernirmos que a descolonização não anseia muito menos tenta apagar teorias ou descartar contribuições pretéritas. O fato é que o plano cartesiano existe, bem como a modernidade, porém esses não podem – quando queremos dar espaço às soluções de problemáticas contemporâneas – ser o nosso singular ponto de partida. Por isso tenho vislumbrado que não se pode mais falar sobre apenas, mas principalmente a partir da condição ao qual aquele objeto-corpo se situa. Quando então a enunciação desse indivíduo parte do local de sua fala o referencial muda, porque não se pode engendrar propriedade naquilo que não o atravessa. Por mais que me doa, me comova com o sofrimento daqueles que padecem do racismo, jamais poderei dialogar com profundidade uma resposta do que é passar por essa experiência sem ao menor ter condições reais de experienciar essa situação que não me atinge étnico-socialmente falando.

A descolonização trata, portando das perceptibilidades que pouco se aplicam como, por exemplo, credibilizar aquele não credibilizado. Ora, fala-se tanto do indígena, mas quantos que falam são deveras indígenas, gay, pretos, pobres, deficientes, ribeirinhos, refugiados, ou seja, quantos que discutem as minorias são deveras membros dessas minorias? A descolonização não dá voz a ninguém, aliás, essa condição não existe, ninguém dá voz a alguém, o que se faz é dar credibilidade a uma voz sem crédito, marginalizada por diversos motivos ou falsos-motivos. Entendemos que congressos contemporâneos não nos cabem mais para apenas discutir se a regra de acentuação de um respectivo idioma procede ou não.

Os congressos contemporâneos com essa visada já (des)britanizada, se quer chegaram à décima edição, enquanto aqueles que reciclam e revendem práticas tradicionais estão em seus centenários, meio século de serviços prestados às diversas sociedades. A metáfora, senhores(as) pesquisadores(as), é que a globalização nos ensinou que o motor de um fusca não move um caminhão. Dessa forma-maneira a descolonização não arrasta preceitos e conceitos ditos como corretos, mas endossa a premissa de que o caminho acadêmico deve promover a liberdade, incentivar a liberdade e existir por liberdade.

Será que ainda veremos – apenas – congressos sendo proferidos por vozes contemporâneas quando na verdade aquelas que produzem conhecimentos, lamúrias, criticidades hoje pouco são credibilizadas. (Re)visitar a história para sabermos o ponto de partida é necessário sempre em qualquer discussão epistemológica e cultural, porém devemos ter clareza de que os tempos são outros e nem tudo o que fora desenvolvido na época de Jesus Cristo – discursivamente – pode ser aplicado hoje, assim, ainda em exemplo, os textos que narram as submissões das mulheres naquela época. É preciso que o coleguismo acadêmico tenha a confraria de utilizar a régua da época para medição e apreciação dessas nomenclaturas,

pois se utilizarmos a régua contemporânea para mediação pretérita os desbravamentos cairão dos pedestais que a história mesmo os colocou.

Ter podido participar do **II Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada** em Assunção, cidade tão acolhedora de vastos cenários culturais é também uma resposta epistêmica de que precisamos buscar lá fora decências congressuais porque a América Latina não dá conta de promover cultura como o negacionista italiano Giovani Papini que tanto escanteou a nossa Pátria Grande. Que os louros desse congresso sejam compartilhados desmedida(mente) para o restante da América Latina e pontos mundiais interessados através da doce cortesia da descolonização, que não apaga, mas traz em sua efervescência acadêmica oportunidades da credibilidade produtiva assistida, consciente e, sobretudo, possibilitadora das necessidades que nos tomam na humanidade hodierna.

PARTE UM:
ESTUDOS CULTURAIS
E DESCOLONIZAÇÃO

A construção da figura do ditador na obra “Eu o Supremo” de Augusto Roa Bastos

The construction of the figure of the dictator in the work “I the Supreme” by Augusto Roa Bastos

Sheila Morel Folgual Matias
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2983-3466>

e-mail: sfolgual@gmail.com

Recibido: 15/10/2021
Aprobado: 12/12/2021

RESUMO

O presente projeto de pesquisa de mestrado tem por objetivo analisar os aspectos do protagonista da obra *Eu o Supremo*, de Augusto Roa Bastos, que o caracterizam como ditador. Relaciona-se o desenvolvimento do personagem na obra com as questões sociopolíticas e históricas que o constroem. O tema da ditadura no Paraguai, bem como na América Latina, teve grande repercussão na sociedade paraguaia (e latino-americana), o que se viu refletido em um novo olhar no discurso literário, pois aborda concepções e problemas sociais, gerando uma inovação no estilo da escrita ao trazer temas históricos e reais, criando assim um novo gênero de relato. É importante considerá-lo uma narrativa social, que procura mostrar uma sociedade oprimida pelo sistema e líder político, ressaltando os elementos que compõem o personagem principal, o Supremo. Pretende-se, ainda, cotejar as particularidades do romance com alguns críticos literários em relação à originalidade da concepção desse personagem, fazendo uma análise com as especificidades literárias na narrativa. Em toda a obra, o protagonista é construído por múltiplas vozes, marcando a densidade da personalidade desse personagem, identificando assim um discurso ditatorial de muitos significados. O que possibilita fazer uma associação com o processo político da época histórica à que o livro se refere, assim como o período em que foi escrito, permitindo compreender como esse protagonista consegue chegar ao perfil da característica de um ditador.

Palavras-chave: *Eu o Supremo*, Roa Bastos, romance de ditador, personagem, Paraguai.

ABSTRACT

This master's research project aims to analyze the aspects of the protagonist of the work *I the Supreme*, by Augusto Roa Bastos, that characterize him as a dictator. The development of the character in the work is related to the socio-political and historical issues that construct him. The theme of the dictatorship in Paraguay, as well as in Latin America, had great repercussion in Paraguayan (and Latin American) society, which was reflected in a new look in literary discourse, as it addresses social conceptions and problems, generating an innovation in the style of writing by bringing historical and real themes, thus creating a new genre of storytelling. It is important to consider it a social narrative, which seeks to show a society oppressed by the system and political leader, highlighting the elements that make up the main character, the Supreme. It is also intended to collate the particularities of the novel with some literary critics regarding the originality of the conception of this character, making an analysis with the literary specificities in the narrative. Throughout the work, the protagonist is built by multiple voices, marking the density of the personality of this character, thus identifying a dictatorial discourse of many meanings. This makes it possible to make an association with the political process of the historical period to which the book refers, as well as the period in which it was written, allowing us to understand how this protagonist manages to reach the profile of the characteristic of a dictator.

Keywords: *I the Supreme*, Roa Bastos, dictator's novel, character, Paraguay.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ao pensar em um livro como *Eu o Supremo*, podemos considerar uma narrativa ficcional, com características históricas de um regime político que deixou marcas em uma sociedade.

Segundo, Rama (1976)¹, essa obra pode ser também pensada como uma forma de desabafo em decorrência das muitas feridas e marcas deixadas na sociedade latino-americana, se refletimos em todo o contexto histórico, inclusive nos processos sociais e de militância.

Em todo momento ocorre no texto uma ideia de conspiração contra o protagonista Supremo, como também uma batalha interna do personagem com o seu eu, com o seu servo e com o seu povo. De acordo com Sartre:

As liberdades necessárias que a literatura exige não se distinguem das liberdades políticas que o cidadão quer conquistar; basta ao escritor explorar a essência arbitrária da sua arte e fazer-se intérprete das suas exigências formais, para se tornar revolucionário: a literatura é naturalmente revolucionária, quando a revolução que se prepara é burguesa, pois a primeira descoberta que esta faz de si lhe revela os seus vínculos com a democracia política. (1993).

A linguagem presente em *Eu o Supremo* se insere dentro de um conjunto de obras inovadoras (isso se refletimos em relação ao olhar da literatura universal), como, por exemplo: *El señor presidente* (Miguel Ángel Asturias), *El recurso del método* (Alejo Carpentier), *El otoño del patriarca* (Gabriel García Márquez), entre outros, que retrata uma série de personagens característicos de uma literatura política e de relato. O contexto em que *Eu o Supremo* foi escrito (anos 1970) o distingue, que é um dos textos mais conhecidos da literatura paraguaia, pois traz um fato importantíssimo sobre a resistência dentro da própria linguagem, a questão do “eu” e “ele” do protagonista, da “memória” e “des-memória” do ditador marcada pela sua própria escrita dentro do romance, formando uma espécie de hipertexto.

É possível identificar algumas simbologias interessantes presentes na escrita de Roa Bastos, como a presença da pedra-bezoar que lembra uma espécie de “amuleto” ou “objeto mágico”. Assim como, a presença de animais e figuras mitológicas na fala do protagonista e a animalização do homem no discurso do Supremo, que tenta o tempo todo desvalorizar o servo e o povo, colocando o ditador em um “patamar” acima de seus subordinados.

O livro não possui divisão de falas marcadas por travessões, em decorrência disso, ocorre uma mistura de diversas vozes no texto, que é a do narrador, a do personagem principal, a do compilador e de outros personagens, causando uma espécie de fusão dentro da escrita que não é linear. O protagonista pode ser considerado como uma figura mítica, não apenas por ser um personagem histórico (Dr. Francia), mas também por sua forma de ser, por sua peculiar atuação política, por referências à mitologia como o personagem Hércules que gera um discurso misógino, característica de um ditador:

Ei, cuidado! Não te iludas, Dejanira-Andaluza: Hércules já se jogou nas chamas envolto na túnica. Não vás medir minhas calças com meu teodolito.

Do seio tiras alguma coisa. Puxas. Alguma coisa repica sobre o planisfério, entre as constelações do Altar e Pavão Real. [...] Ácido fedor da gata almiscareira. O inconfundível, o imemorial cheiro de mulher. Odor carnal de sexo. Luxurioso, sensual,

¹ “as feridas não cicatrizaram e o perspectivismo de toda escrita literária é determinada por este padecimento, nem o fenômeno, por mais mudanças que tenha experimentado autorizando uma distância interpretativa mais coerente, tampouco foi extinta, nem a empresa de reconhecer nesta nova forma a figura do ditador deixa de ter seus perigos no campo da militância política y social”. (Tradução nossa).

lúbrico, libidinoso, salaz, voluptuoso, desonesto, impudico, lascivo, fornicatório. [...] Fêmea traidora! Oxalá morras de fome de homem! [...]

*Não debes tratar assim às senhoras. Que se pode esperar de ti, velho cachorro **misógino** e colérico! (Bastos, pp. 45, 46 e 47).*

Ao traçar o perfil histórico que influenciou a escrita da obra, podemos considerar as seguintes observações:

a ditadura longa e estéril (a partir da perspectiva literária) do Dr. Francia (1814- 1840); a devastadora Guerra da Tríplice Aliança (1864 - 1870); as constantes guerras civis (1904, 1911 - 12, 1922-23); a absurda Guerra do Chaco (1932 - 35). Esses fatos históricos acrescentam sua condição de país bilíngue que provoca o conflito de se expressar literariamente em castelhano ou em guarani, ou em ambas as línguas. Surge a tese narcisista de que só o guarani poderia expressar a realidade nacional, assim, a narrativa escrita em castelhano tira a sua autenticidade já que não pode ser totalmente paraguaio um personagem que não fale guarani. (Tradução nossa) (RUIZ, p. 436).

RUIZ, aponta fatos históricos que contribuíram para a identidade do Paraguai, fato explorado pelo personagem Supremo de maneira identitária e de valorização do povo, inclusive para diferenciá-lo de seus vizinhos que são constantemente atacados no discurso do protagonista (como Brasil, Buenos Aires, El Dorado etc.) por serem submissos aos jesuítas e europeus. A questão não é narcisista², e sim de resgate da identidade do povo, fato que o personagem faz questão de ressaltar.

É possível considerar a narrativa marcada pelo patriarcado, fato que também auxilia na construção da figura do ditador porque o autor escolhe representar a fala e os pensamentos do Dr. Francia com muita agressividade e rispidez, que remete inclusive a um discurso de ódio:

Não, imbecil, não! Mutila o papel em pedaços muito pequenos até fazê-los perder o sentido. [...] Acaba, imbecil, com tua floricultura escrituária! [...] Metam bala nestes bandidos! (Bastos, p. 26 e 26)

Ainda sobre a construção da figura do personagem principal, parece interessante apontar um outro aspecto do discurso, quando pensamos na definição do verbo **ditar**:

1. transitivo direto e bitransitivo

pronunciar em voz alta (palavras, frases, textos)

para que outra pessoa escreva.

“ele ditou suas últimas vontades”

² [...] la dictadura larga y estéril (desde la perspectiva literaria) del Dr. Francia (1814-1840); la devastadora Guerra de la Triple Alianza (1864-1870); las constantes guerras civiles (1904,1911-12 , 1922-23); la absurda Guerra del Chaco (1932-35). A estos sucesos históricos hay que añadir su condición de país bilingüe que suscita el conflicto de expresarse literariamente en castellano o en guaraní, o en ambas lenguas. Surge la tesis narcisista de que sólo el guaraní podía expresar la realidad nacional; así pues, a la narrativa escrita en castellano se le objeta su inautenticidad ya que "no puede ser del todo paraguayo un personaje que no hable guaraní"

2. bitransitivo

FIGURADO (SENTIDO)•FIGURADAMENTE

fornecer ideias; sugerir, inspirar.

“a saudade da pátria ditou ao poeta belas poesias”

(Fonte: Definições de Oxford Languages, 2021)

Ao refletir sobre a ação do personagem, ele passa toda a obra realmente **ditando** escritos, ideias, vontades, bem como, obviamente, leis, opressões etc. Parece pertinente não deixar de lado esse outro aspecto do ditador, que são também as suas ações (repletas sim de ódio, força, crítica) e é isso que também ajuda a construir a narrativa e a sua personalidade, que passa a se mesclar/confundir com a do compilador e outros personagens no discurso narrativo. Faz-se necessário entender e pontuar as características e diferenças entre ditado e ordem.

É importante apontar diversas revoluções que ocorreram na Europa (como a Revolução Francesa no período de 1789 a 1799) e que foram precursoras de movimentos revolucionários na América Latina, servindo de “input” para o contexto de jogo político e discurso de poder (dentro e fora dele) dessa linguagem que gera uma reflexão em sua própria divisão. Tais precursores geraram uma forma de escrita única para esse tipo de conjuntura, caracterizando-a e associando a obra literária nesse discurso, como o rechaço do Supremo aos europeus, a desvalorização que ele faz dos que lutam ao lado dos que defendem “a coroa europeia”, a associação que ele faz do soldado em ser “escravo” desses revolucionários.

Não quiseram compreender que há certas situações desgraçadas em que não se pode conservar a liberdade senão à custas dos demais. Situações nas quais o cidadão não pode ser inteiramente livre sem que o escravo seja sumamente escravo. Negaram-se a aceitar que toda verdadeira Revolução é uma troca de bens. De leis. Mudança profunda de toda sociedade. (Bastos, p. 37)

Pensando na questão do servo □ senhor / opressor □ oprimido cabe considerar o texto do Discurso de Servidão Voluntária de La Boétie (1576) para associar as relações de poder do ditador na obra de Eu o Supremo como tirano.

No entanto, não é preciso combater esse único tirano, não é preciso anulá-lo; ele se anula por si mesmo, contanto que o país não consinta a sua servidão; não se deve tirar-lhe coisa alguma, e sim nada lhe dar; não é preciso que o país se esforce a fazer algo para si, contanto que nada faça contra si. Portanto são os próprios povos que se deixam, ou melhor, se fazem doutrinar, pois cessando de servir estariam quites; é o povo que se sujeita, que se degola, que, tendo a escolha entre ser servo ou ser livre, abandona sua franquia e aceita o jugo; que consente seu mal, melhor dizendo, persegue-o. (La Boétie, p. 37 e 38)

É curioso perceber que tanto na obra de Roa Bastos, quanto na obra de La Boétie há referências à Atenas, à Grécia, a demais locais e sistemas políticos para construir seus discursos. Mesmo com o espaço de tempo, torna-se válido analisar e refletir como a filosofia, bem como a literatura, apresentam discursos parecidos devido a um cenário histórico e político que se repete.

Em relação às vozes dentro da narrativa e da escrita, na história de Eu o Supremo, narrador e personagem se fundem, causando certa “confusão” no leitor ao entender a multiplicidade presente no discurso, o enigma EU/ELE (remetente) → OUTROS/SUPREMO (destinatário) constrói uma dupla personalidade, trazendo um anacronismo à narrativa.

Demarqueei, desinfetei o país, enquanto cortava de um só golpe as sete cabeças dos Lernos que aqui não puderam renascer duplos. O único Duplo é El Supremo. Mas não entendes a expressão ser- dois. Aproxima-te do telescópio. Descobres o escroto do antílope. Observa através da lente: Vê o Cruzeiro invertido; ao mesmo tempo e ao contrário o mete-ouro. (BastoS, p. 45).

O discurso não objetivo é percebido pela duplicidade em toda leitura, que apresenta uma compilação de cadernos, anotações, circulares e documentos registrados nesse texto. Tanto Supremo como seu compilador parecem estar no mesmo plano de escrita, no entanto, segundo Milagros Ezquerro (2003, p. 47) “essa tendência à desintegração, que poderia colocar em perigo a unidade e a homogeneidade da narrativa vem contada pela tendência aglutinante do discurso em primeira pessoa e pela presença omnímota e obsessiva da voz ditatorial” (Tradução nossa).

Percebe-se também uma inovação na narrativa de Eu o Supremo com o escrito à mão no início da narrativa que dá “vida” a esse protagonista, assim como, o caderno privado, as circulares e notas que compõem a obra. É como se o leitor tivesse em suas mãos os fôlios que fazem parte do livro, além do mistério em descobrir o pasquim sobre a falsa morte do personagem.

Esta pesquisa torna-se pertinente para os estudos literários porque busca acrescentar aspectos da figura do ditador no protagonista da obra de Roa Bastos, dialogando com o que se considera como “Literatura de Ditadores” na América Latina. Isto possibilita uma análise específica do personagem Supremo na representação da sociedade moderna, somando-se a outros questionamentos já abordados em trabalhos anteriores como de Carmen Mejía Ruiz (1986) *La figura del dictador en la novela moderna y contemporánea* (narrativa hispanoamericana), Martínez e Castellano (1981) *El dictador hispanoamericano como personaje literario*, Juan Carlos García (1999), *El dictador en la novela hispanoamericana*, Ángel Rama (1976), *Los dictadores latinoamericanos, textos e artigos do crítico literário* Antonio Candido, entre outros.

Torna-se necessário e muito enriquecedor para a pesquisa considerar alguns artigos para leitura e análise da obra, como os de Miliani, Pacheco, Méndez, Navarrete, Melone etc. sobre oralidade, escrita, cultura, polêmica, construção do sentido, intertextualidade e objeto narrativo sobre Eu o Supremo.

Dessa forma, pretende-se procurar compreender as particularidades que ajudam na construção desse personagem percebendo a sua predominância na obra (presente até no título da narrativa) e estabelece uma relação influente entre os personagens, entendendo a obra como um reflexo da sociedade paraguaia e latino-americana em geral, em decorrência do processo sócio-histórico e político.

Pensar esse processo sócio-histórico e político ajuda a entender a construção do personagem e das figuras dos ditadores na América Latina e como isso influenciou na literatura, construindo um prisma literário diferenciado, com recursos já antes utilizados pelas vanguardas do começo do século XX, que foram inspiradas por obras como as de Franz Kafka, James Joyce, William Faulkner entre outros. Isso quanto à forma de narrar e construir uma obra que retrata a realidade utilizando diversos recursos como a metáfora, gêneros textuais diversos, referências históricas e literárias, como é o caso de “Eu o Supremo” e a importância do autor/narrador (personagem?), que é reconhecido por sua literatura como testemunho e história, dando originalidade a esse personagem que repercute na sociedade.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- O objetivo geral desta pesquisa é analisar os aspectos do protagonista da obra *Eu o Supremo* que o caracterizam como ditador. Considerando o desenvolvimento do personagem na obra com os aspectos sociopolíticos e históricos, gêneros textuais presentes durante a narrativa e recursos literários que ajudam a construí-lo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Interpretar a obra com foco na construção da figura de ditador do protagonista.
- Compreender os recursos literários da obra que ajudam nessa construção.
- Entender referências teóricas para relacionar e caracterizar *Eu o Supremo* como um romance de ditadura e de ditador.
- Justificar os aspectos sociopolíticos e históricos como precursores na construção do protagonista e o reflexo na sociedade atual que influencia na questão da resistência.

METODOLOGIA

A pesquisa incide basicamente na leitura e análise textual da obra *Eu o Supremo* a partir do conceito da figura de ditador e de aspectos da ditadura na construção da narrativa.

O embasamento teórico dessa construção será feito através de leitura e fichamento: de textos teóricos relacionados à figura dos ditadores latino-americanos, como Ángel Rama e Antonio Candido;

Jorge Castellanos e Miguel A. Martínez pelo viés da questão do Ditador hispano-americano como personagem literário; do texto *O discurso de servidão voluntária* de La Boétie para corroborar a análise dos movimentos sociais e políticos; de textos históricos como o de Julio Ramos *Nuestra América: arte del buen gobierno* entre outros; artigos, teses e dissertações sobre a obra de *Eu o Supremo*.

Assim, pretende-se ampliar as leituras e o conhecimento sobre o conceito de ditadura, sobre os aspectos políticos, sociais e históricos para essa análise. Espera-se, ao fim da pesquisa, que se estabeleça uma interpretação a partir de vários prismas sobre o papel do protagonista como ditador e o seu reconhecimento enquanto personagem importante na literatura devido ao reflexo da história na sociedade latino-americana.

Com a ampliação das leituras, espera-se que o conceito de ditadura, sobre os aspectos políticos, sociais e históricos sejam alcançados, assim como a associação desses conceitos com as características do protagonista também.

Almeja-se que ao fim da pesquisa, seja possível estabelecer uma interpretação a partir de vários olhares sobre o papel do protagonista como ditador e o seu reconhecimento enquanto personagem importante na literatura devido ao reflexo da história na sociedade latino-americana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DITADURA NA LITERATUR

Por ser a ditadura uma forma de organização política muito forte na América Latina, o reflexo das questões que ela trouxe dentro da sociedade dos diversos países em que se manteve repercutiu na literatura, não apenas como a expressão artística, mas como objeto de memória e resistência.

De acordo com Castellanos e Martínez (1981) até 1970 não existia nada sobre o gênero **romance de ditadura**, a partir dessa data surge o **romance de ditadores**, que retrata um regime político e se concentra na personalidade tirânica de um indivíduo.

Assim, o tema que era recorrente naquela época colaborou para a elaboração de narrativas que retratassem personagens tiranos, cruéis, mas que também possuíam uma personalidade complexa, pois traziam em si certo sentimento de “amor” (ainda que de forma aguerrida) por sua nação; o que é percebido na obra com o protagonista de Eu o Supremo.

O impacto desse modelo de governo na sociedade foi muito forte e isso é relatado nas narrativas literárias. Pensando na ditadura na literatura paraguaia, Ángel Rama (1976) em *Los dictadores latino-americanos* resalta a constituição da nacionalidade paraguaia na obra de Roa Bastos, isso se deve inclusive ao longo período em que o regime ditatorial permaneceu no país:

O Doutor Francia foi apresentado aos olhos de admiradores e inimigos como a encarnação dessa nacionalidade; esse foi seu grande tema histórico, do qual teve a mais alta e clara consciência e ao que concentrou suas energias. Seu propósito central, ao longo dos trinta anos que dura a sua atividade em frente ao governo foi, ainda mais do que preservar, “constituir a nacionalidade paraguaia”³. (p. 26)

O personagem, assim como o seu povo, nasce a partir dessa perspectiva, em meio à política desse regime, o que enrijece o perfil do protagonista e leva ao “sofrimento” do seu povo, criando uma relação complexa e conturbada entre:

Ditador ↔ subordinado ↔ povo.

Para Rama (1976, p. 21):

[...] da literatura, questionamento do sistema verbal que é de fato uma incansável requisitória nascida de uma consciência inquieta, revoltada e convulsionada como o seu tempo, assim como uma ferida viva assume todos os conflitos de um homem latino-americano. Assim que foi publicado, se constituiu em um obrigado ponto de apoio da literatura latino-americana, ou, mais exatamente em um testemunho chave sobre a cultura original da “Nossa América”. (Tradução nossa)⁴.

Essa consciência, entre outros aspectos discutidos por Ángel Rama, ajuda, assim como os demais teóricos apresentados anteriormente, a traçar o perfil do personagem principal da obra. Desse modo, podemos considerar os aspectos que abraçam o livro *Eu o Supremo* como a questão social, histórica, política e cultural. Ao tomar como objeto de estudo uma narrativa como essa, abrem-se inúmeras possibilidades de re(discutir) os temas abordados por Roa Bastos sob uma perspectiva atual, em que se faz necessário retomar a consciência cultural e social de um povo, sobretudo, latino-americano.

³ El Doctor Francia se presentó a ojos de admiradores y enemigos con la encarnación de esa nacionalidad: ése fue su gran asunto histórico, del que tuvo la más alta y clara conciencia y al que aplicó sus energías. Su propósito central, a lo largo de los treinta años que dura su actividad al frente del gobierno fue, aún más que preservar, "constituir la nacionalidad paraguaya". (1976)

⁴ [...] de la literatura, cuestionamiento del sistema verbal que es en los hechos una infatigable requisitoria nacida de una conciencia en vilo, revuelta y convulsionada como su tiempo, a la que pone en llaga viva haber asumido todos los conflictos de un hombre latinoamericano. No bien publicado, se constituye en un obligado punto de apoyo de la literatura latinoamericana, o, más exactamente, en un testimonio clave sobre la cultura original de "Nuestra América".

Em relação à figura do tirano, La Boétie pontua o seguinte:

À vista dos que servilmente giram em redor do tirano, a executar as suas tiranias e a oprimir o povo, fico muitas vezes espantado com a maldade deles e sinto igualmente pena de tanta estupidez. Porque, em boa verdade, o que fazem eles, ao acercarem-se do tirano, senão afastarem-se da liberdade, darem (por assim dizer) ambas as mãos à servidão e abraçarem a escravatura? (2017. p. 68).

Isso nos remete a refletir sobre o discurso do protagonista em *Eu o Supremo*, e toda a sua “supremacia” na narrativa, inclusive no sentido de se “fundir” na fala, causando um estranhamento ao tentar discernir quem é o servo (que parece anular-se ou deixar de existir) e quem é o tirano em alguns trechos da obra.

Todos se acalmam pensando que são um só indivíduo. Difícil ser constantemente o mesmo homem. O mesmo não é sempre o mesmo. Eu não sou sempre EU. O único que não muda é ELE. [...] Se às vezes ELE me olha acontece então que minha cama se levanta e plaina ao capricho dos remoinhos, e EU deitado nela vendo-o todo de muito alto e de muito baixo, até que tudo desaparecesse no ponto, no lugar de ausência. Só ELE permanece sem perder um mínimo de sua forma, de sua dimensão; melhor dito, crescendo-acrescendo de si próprio. (Bastos, p. 42).

Esse tipo de reflexão possibilita associar a obra e a crítica literária com contextos sociais e históricos, contribuindo para entender como esse protagonista se molda.

LITERATURA E DITADURA NA AMÉRICA LATINA

Para pensar a literatura e a sociedade, segundo Antonio Candido:

Para fixar ideias e delimitar terrenos, pode-se tentar uma enumeração das modalidades mais comuns de estudos de tipo sociológico em literatura, feitos conforme critérios mais ou menos tradicionais e oscilando entre a sociologia, a história e a crítica de conteúdo.

Um primeiro tipo seria formado por trabalhos que procuram relacionar o conjunto de uma literatura, um período, um gênero, com as condições sociais. É o método tradicional, esboçado no século XVIII, que encontrou porventura em Taine o maior representante e foi tentado entre nós por Sílvio Romero. A sua maior virtude consiste no esforço de discernir uma ordem geral, um arranjo, que facilita o entendimento das sequências históricas e traça o panorama das épocas. (2009. p. 18 e 19)

Pensando no período em que a obra *Eu o Supremo* foi escrita e ao período em que se refere, vale lembrar que a ditadura na América Latina se caracterizou por revoluções e golpes de Estado, controlada em sua maioria por regimes militares, reflexo do que havia acontecido/acontecia na Europa (Guerra Fria, pós Guerra Segunda Mundial). No caso da América Latina destacou-se por se dar com figuras de alta patente (caudilho) para assumir o poder.

Avaliando o impacto desse regime político, com foco no Paraguai, suas questões econômicas e civis, o golpe ditatorial ocorreu em 1954 comandado pelo general Alfredo Stroessner com a ajuda militar dos Estados Unidos, se fortaleceu ainda mais com os golpes militares na Argentina e no Brasil.

A ditadura violava os direitos humanos com torturas, assassinatos, desaparecimentos, o que levou muitos paraguaios ao exílio (como o de Roa Bastos). Foi um período que durou 35 anos na história do Paraguai, chegando ao fim em 1989, um dos últimos países da América Latina a encerrar esse regime político.

Castellanos e Martínez (1981) comentam que para analisar em como se dá a construção do personagem ditador na obra de *Eu o Supremo* é importante considerar os aspectos externos que “contribuíram” para que a obra fosse escrita e descrevesse o protagonista de forma completa, assim o leitor pode associar e (re)viver o que o povo viveu.

Com essa relação se faz importante pesquisar o tema proposto que resultou em uma obra literária. A análise será elaborada sobre os aspectos que levam à construção desse personagem, entendendo a relação da história com a literatura, neste contexto, que continua muito atual, em que ainda existem conflitos políticos constantes, sendo necessário que se faça um lugar de fala para que o cidadão comum tenha acesso a essas informações, sobretudo como forma de registro.

REFERÊNCIAS

- Baéz, C. (1985). *Ensayo sobre el doctor Francia y la dictadura en Sud-América*. Cromos/Mediterráneo.
- Bastos, A. (2005). *Yo el Supremo*. Ed. Cátedra.
- _____. (1977). *Eu o Supremo*. Ed. Paz e Terra.
- Bignotto, N. (1998). *O tirano e a cidade*. São Paulo: Discurso Editorial.
- Candido, A.; Gomes, P.; Prado, D.; e Rosenfeld, A. (2009). *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1965) *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*, Companhia Editora Nacional.
- Castellanos, J.; Martínez, M. (1981). El dictador hispanoamericano como personaje literario. *Latin American Research Review*, Vol. 16, N. 2.
- Ezquerro, M. (2003). “Introducción.” *Yo el Supremo*, Augusto Roa Bastos. Madrid: Cátedra.
- García, J. (1999). *El dictador en la novela Hispanoamericana (tese)*. tspace.library.utoronto.ca.
- Kraniauskas, J. (2021). De la ideología a la cultura: subalternización y montaje. *Yo el Supremo como libro de historia. Convergencia de tiempos Estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*. Vol. 31. 2001. https://brill.com/view/book/9789004489356/B9789004489356_s014.xml (Acceso: 15 nov. 2021.)
- La Boetie, E. (2017). *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Martin Clare
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Lima, D. (2019). A memória em *Yo el Supremo* de Augusto Roa Bastos. Papéis. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS*. Vol. 23. N. 46. Campo Grande.
- Melone, J. (2017). La construcción del sentido en *Yo el Supremo*: dictado y orden. *Revista: Anales de Literatura Hispanoamericana*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/132493> (Acceso: 15 nov. 2021.)
- Méndez, A. (2021). “Yo el Supremo”: dictadura y polémica. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/4098/197617P70.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Acceso: 15 nov. 2021.)
- Miliani, D. (1976). El dictador: Objeto narrativo en *Yo, el supremo*. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año 2, n. 4.
- Navarrete, F. (2021). Entre la oralidad y la escritura: una poética del poder en *Yo el Supremo*, De Augusto Roa Bastos. *Connotas. Revista de crítica y teoría literarias*. Versión on-line. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-> (Acceso: 15 nov. 2021.)
- Pacheco, C. (1984). La intertextualidad y el compilador: Nuevas claves para una lectura de la polifonía en *Yo el Supremo*. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año 10, n. 19.
- Pereira, W. (2015). A sombra dos ditadores: os regimes autoritários nos romances hispano-americanos (1851-2000). In: *As matrizes do Fabulário Ibero- Americano*. (Org.) Nélida Piñon, Gerson Damiani, Maria Inês Marreco. Edusp

- Rama, Á. (1976). Los dictadores latinoamericanos. México. 1976.
- _____. (2000). Un arquetipo del dictador en la literatura. En Miguel Ángel Asturias. El señor presidente. Ed. Crítica Gerald Martin (coord.). Madrid; Barcelona; La Habana; Lisboa; París; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José: ALLCA XX.
- Ramos, J. (1989). Nuestra América: arte del buen gobierno. In: Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX. México: FCE.
- Ruiz, C. (1986). La figura del dictador en la novela moderna y contemporánea (narrativa hispanoamericana). Madrid.
- Saguier, R. (1976) Augusto Roa Bastos e a narrativa paraguaia atual. Letras, Curitiba (25).
- Sartre, J. (1993). O que é literatura? Rio de Janeiro: Editora Ática.
- Silva, G. (2009). A ditadura Paraguaia: os movimentos 14 de Mayo e FULNA e a insurgência contra a repressão de Stroessner (1954-1961). Simpósio Nacional de História. ANPUH – XXV. Fortaleza.
-

A construção do discurso negacionista frente à pandemia da Covid-19 no Brasil: um recorte da fala presidencial de Jair Messias Bolsonaro

The construction of the negationist discourse in around Covid-19 pandemic in Brazil: an excerpt from the presidential speech of Jair Messias Bolsonaro

Vanessa Aline de Souza Almeida Aivi
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8468-7684>

e-mail: vanessaaivi@hotmail.com

Rosemere de Almeida Aguiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7250-4206>

e-mail: rosemere@uems.br

Recibido: 25/09/2021
Aprobado: 17/11/2021

RESUMO

O presente trabalho trata do discurso negacionista frente à pandemia da Covid-19, enunciado em rede nacional pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. O objetivo é analisar pelo viés dos estudos discursivos como é construído o discurso negacionista do presidente frente à pandemia da Covid-19, quais as práticas discursivas do sujeito enunciativo, qual a formação discursiva (FD) com a qual se identifica esse sujeito e quais os efeitos de sentido são instaurados em seu discurso. O corpus do estudo é constituído por 5 (cinco) sequências discursivas (SD) extraídas do pronunciamento do presidente à nação brasileira, analisados na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), a partir da voz teórica de Michel Pêcheux. A metodologia inclui o fechamento do espaço discursivo, o levantamento das condições de produção, a individuação da formação discursiva na qual se inscreve o sujeito e a identificação da posição-sujeito e dos efeitos de sentido presentes em seu discurso. As análises mostraram que o discurso do sujeito Jair Messias Bolsonaro inscreve-se na formação discursiva (FD) de chefe de estado e a sua posição-sujeito é de negação à gravidade da doença e à necessidade de medidas mais restritivas para o controle do vírus. Os efeitos de sentido instaurados nas sequências discursivas (SD) evidenciam a posição-sujeito negacionista do enunciativo e apontam a primazia de questões econômicas sobre as emergências de saúde, menosprezando a periculosidade da doença.

Palavras-chave: Discurso, negacionismo, Covid-19, Jair Messias Bolsonaro.

ABSTRACT

The present article is about negationism discourse around Covid - 19 pandemic condition, declared in national media channels by the president of Brazil. Jair Messias Bolsonaro, the aim of this article is analyses by the interpretation pattern of discursive studies how that president negationist discursive is formed during Covid - 19 pandemic, which enunciator subject discursive practical's, which the president discursive formation (DF) can be identified and which meaning effects are realize by his speeches. The article corpus is built using 5 (five) discursive sequences (DS) from the president pronouncements to Brazilian nation, analyzed by Discourse Analysis (DA) perspective, of French line, as from Michel Pêcheux theoretical voice. The methodological strategies used in this article include limiting discursive space, survey of production conditions, individuation of discursive formation in which subject is defined and subject position identification than meaning effects present in his speech. Our analyses shown that Jair Messias Bolsonaro subject discourse is inscribed in a state chief discursive formation (DF) and his subject position is of disease gravity denial and also deny take some decisions to restrict and control virus spread. The meaning effects establish in discursive sequences (DS) show a negationist subject position of enunciator and indicate economic matters primacy over health emergencies, underestimating disease dangerousness.

Keywords: Discourse, negationism, Covid-19, Jair Messias Bolsonaro.

INTRODUÇÃO

No fim do ano de 2019, o mundo volta suas atenções à China, especialmente à cidade de Wuhan. Notícias sobre o surgimento de um novo vírus, o SARS-CoV-2 tomou conta das manchetes internacionais. A doença, classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Covid-19, junção de letras que se referem a *(co)rona (vi)rus (d)isease*, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus", acrescidas do número 19 que representa o ano de surgimento, caracterizada por sintomas respiratórios, apresentava altas taxas de contágio e logo transformou-se em uma epidemia.

Em 11 de março de 2020 a OMS eleva o estado da contaminação à pandemia¹, pois já estava presente nos cinco continentes e apresentava níveis alarmantes de contaminação.

O Brasil teve o primeiro caso confirmado do novo coronavírus em 25 de fevereiro de 2020² na cidade de São Paulo e logo começaram a surgir casos em todo o país. Muitos desacreditavam da gravidade da doença, que foi chamada de “gripezinha” e “resfriadinho”³ pelo próprio presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que sempre se posicionou contra o isolamento social e medidas mais rígidas para contenção do avanço do vírus.

A propagação da Covid-19 passou por diversos estágios, que refletiam na percepção da população acerca da doença. No início, havia quem desacreditasse que era verdadeira, pelo fato de não conhecer ninguém próximo que houvesse contraído o vírus. Após o aparecimento de casos em todos os estados e cidades, passou-se a questionar o número de vítimas, mesmo os dados sendo oficiais e veiculados pela mídia televisiva, impressa e digital, que inclusive reproduzia em imagens o superlotamento dos hospitais e cemitérios. Uma onda de negação

¹ Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em 22 jul. 2021.

² Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em 22 jul. 2021.

³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em 15 mar. 2021.

da doença tomou conta do país. Muitos acreditavam que tudo aquilo que era mostrado nos jornais não passava de encenação, que na verdade os hospitais não estavam abarrotados e até que os inúmeros caixões enterrados diariamente estavam vazios.

A PANDEMIA DO NEGACIONISMO

Em 2019, o Instituto Datafolha divulga uma pesquisa⁴ que aponta que cerca de 7% dos brasileiros, aproximadamente 11 milhões de pessoas, acreditam que a Terra é plana, negando o que já foi comprovado pela ciência há mais de dois mil anos. Os terraplanistas não creem que a Terra é redonda, mas sim plana e estática e que não gira ao redor do sol.

Não é recente a criação de teorias e interpretações alternativas que contestem fatos já comprovados pela ciência ou pela história. Questionamentos sobre a ocorrência ou não do Holocausto (genocídio cometido pelos nazistas ao longo da Segunda Guerra Mundial e que vitimou aproximadamente seis milhões de pessoas, na maioria, judeus) são comuns, mesmo diante de provas, como fotos, documentos e relatos pessoais.

Outro acontecimento histórico negado por um número expressivo de pessoas é a chegada do homem à lua, feito realizado pela primeira vez há 52 anos, comprovado por meio de transmissão televisa simultânea e, inclusive, repetido em seis viagens posteriores.

Essa prática tendenciosa em recusar a verdade e os fatos tornou-se evidente nos discursos de uma parcela da população diante da situação de pandemia enfrentada recentemente. A descrença na doença ou na sua gravidade, a não compreensão da importância das medidas preventivas, o não atendimento às orientações das autoridades de saúde, em relação a evitar o uso de medicamentos sem eficácia comprovada e, por fim, a incredulidade na vacina, são os principais reflexos do pensamento negacionista nesse cenário.

A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA (AD)

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) pode ser compreendida como uma disciplina de interpretação, que busca articular três campos teóricos: a Psicanálise, a Linguística e o Materialismo Histórico.

O objeto de estudo da AD é o discurso, que é definido por Pêcheux como “um efeito de sentidos entre os pontos A e B” (Pêcheux, 1997, p. 81), noção reformulada por Orlandi (2001, p. 21) para “efeito de sentidos entre interlocutores”.

A AD tem como precursor Michel Pêcheux, filósofo francês que propõe uma abordagem materialista do discurso. No ano de 1969, Pêcheux publica sua tese *Analyse automatique du discours* (Análise Automática do Discurso) inaugurando uma nova teoria em torno do discurso que é “pensado sob o modo de uma ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista que reina nas ciências sociais e regula a leitura dos textos” (Maldidier, 2003, p.44), contrapondo-se, assim, ao Estruturalismo e ao Gerativismo que estavam em evidência na época.

A trajetória teórica de Pêcheux passa por três fases de construção, desconstrução e reconfiguração. Tal divisão temporal é sugerida pelo próprio teórico em seu texto *A análise de discurso: três épocas* (Pêcheux, 2010b, p. 307) publicado em 1983.

⁴ Disponível em: <https://istoe.com.br/para-milhoes-de-brasileiros-a-terra-e-plana>. Acesso em 26 jul. 2021

A PRIMEIRA FASE DA AD - CONSTRUÇÃO

De acordo com Mالدیدیر (2003, p. 40), a AD surge em 1969 em meio a um contexto político e intelectual bastante agitado. A França vivenciava revoltas e manifestações contra o plano interno do governo do general De Gaulle que termina por renunciar, após a derrota em um referendo sobre reformas no senado. No campo das ciências e estudos da linguagem, o Estruturalismo prevalece, porém o Gerativismo chomskyano começa a emergir.

Paralelamente, Louis Althusser aponta um novo caminho para as reflexões acerca da ciência linguística propondo uma abordagem marxista centrada na ideologia, buscando também na psicanálise de Freud e Lacan respostas aos seus questionamentos. Traz o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que torna-se o ponto-chave de sua teoria, a qual, segundo Mالدیدیر (2003, p. 48), teve bastante influência sobre Pêcheux.

É um período de grande efervescência e produção intelectual. Michel Foucault publica *A Arqueologia do Saber* e Lacan profere o Seminário 17 intitulado *O Averso da Psicanálise*. Concomitantemente, Michel Pêcheux lança *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), tese universitária defendida pelo filósofo-linguista no ano anterior. A partir de então, segundo Denise Mالدیدیر, constitui-se na França um novo campo de pesquisa, “[...] e desperta o interesse em torno do novo objeto, a saber, o discurso” (Mالدیدیر, 2003, p. 41). A linguagem passa a ser compreendida como algo não transparente, pois os sentidos são construídos a partir de gestos de interpretação. Segundo Orlandi, “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua- com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (Orlandi, 2001, p. 47).

A AAD-69 é para Pêcheux “o ponto de partida da aventura teórica do discurso” (Mالدیدیر, 2003, p.42). Conhecida também como máquina discursiva (título dado anteriormente por Pêcheux à obra) a AAD-69 trouxe a definição de procedimentos de Análise do Discurso, articulando três campos disciplinares: a Linguística, o Marxismo e Psicanálise.

Desta forma, como afirma Mالدیدیر (2003, p. 44), Pêcheux concebe o discurso a partir do corte saussuriano (língua e fala). Toma a língua, assim como Saussure, como estrutura e reformula a fala que passa a valer-se de elementos exteriores à Linguística. Diferentemente das teorias de ideologias subjetivistas, que até então reinavam, o discurso passa ser fundamentado na língua e na história.

O conceito de condições de produção (situações em que se produzem os dizeres) configura o princípio constitutivo de análise do corpus. Nesta primeira fase, o corpus é compreendido a partir de condições de produção estáveis e homogêneas, “visto que as condições de produção presidem a seleção das sequências que formam o espaço fechado do corpus” (Mالدیدیر, 2003, p. 45).

Outros conceitos foram apresentados pela AAD-69, como processos discursivos, formações imaginárias e relações de força. É, como afirma Mالدیدیر (2003, p.43), a teoria do discurso em seu estado embrionário. Porém, trata-se de uma obra fundadora e de grande relevância para o estabelecimento da Análise do Discurso enquanto disciplina.

A SEGUNDA FASE DA AD - DESCONSTRUÇÃO

A segunda fase da AD compreende o período entre 1970 a 1975. Nela Pêcheux busca estabelecer a compreensão do discurso “como lugar em que se estabelece a relação entre a

língua e a história” (Maldidier, 2003, p. 48) e aprofunda-se na teoria de Althusser sobre a ideologia e interpelação dos sujeitos.

Em sua obra “Les vérités de La palice”, livro lançado em 1975, na França, traduzido em 1988, no Brasil, e publicado como Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio, Pêcheux amadurece a sua teoria do discurso, com o enfoque na materialidade do sentido. Nega a origem enunciativa de um sujeito intencional, independente e que pensa livremente. Deste modo, “O sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito (pela ideologia)” (Pêcheux, 2009a, p. 141). Assim, a evidência do sujeito é somente um efeito ideológico, pois o indivíduo é sempre-já-sujeito.

Nessa segunda fase, Pêcheux irá introduzir o conceito de Formação Discursiva (FD), componente da Formação Ideológica, compreendido como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito [...]” (Pêcheux, 2009a, p. 147). Esta noção se tornará o núcleo de sua teoria do discurso. A partir desse conceito é possível estabelecer uma relação entre a história, a ideologia, o inconsciente e o discurso. Para Pêcheux “[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...]” (Pêcheux, 2009a, p. 146). Desta forma, é na FD que o sujeito se constitui e produz sentidos.

Outro conceito desenvolvido por Pêcheux foi a noção de interdiscurso, associado ao pré-construído e ao intradiscurso. O teórico define o interdiscurso como “aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente” (Pêcheux, 2009a, p.163), do qual o sujeito se apropria, inconscientemente, e o reformula (intradiscurso), tendo a ilusão de ser a fonte do seu dizer. Assim, o pré-construído é o ponto de apreensão do interdiscurso.

Maldidier resume essa segunda fase da AD mencionando que, nessa etapa, a teoria propõe-se a:

[...] sustentar tudo sob a dominação de uma ideologia dominante e do interdiscurso, o sentido se constitui na Formação Discursiva, à revelia do sujeito, que ignorando seu assujeitamento à Ideologia, se crê dono de seu discurso e fonte de seu sentido. (Maldidier, 2003, p. 53)

Assim, na segunda fase há uma ideia de máquina teórica fechada, onde os sentidos são instaurados a partir da FD com a qual o sujeito se identifica e na qual a interpelação da ideologia dominante determina, através do interdiscurso, o que pode e deve ser dito.

TERCEIRA FASE - RECONFIGURAÇÃO

O início da terceira fase na teoria do discurso de Pêcheux é marcado pelo princípio da reconfiguração da máquina discursiva. A partir do texto Só há causa daquilo que falha, de 1978, Pêcheux começa a desmontar os mecanismos de interpelação ideológica construídos por ele. Trata-se de uma autocrítica à teoria do sujeito perfeitamente assujeitado à ideologia dominante. O sujeito é postulado como dividido e não há identificação plena com a FD, pois consideram-se os processos de resistência, instaurados no inconsciente, materializados no ato falho, no chiste, no sonho, no lapso e no non sense do sujeito dividido (Pêcheux, 2009b, p. 278). É um texto de remorso teórico, no qual Pêcheux se autocritica duramente e repensa alguns conceitos, avançando na teoria.

O ano de 1980 é marcado pelo recomeço. A partir do “Colóquio Materialités discursives”, Pêcheux cria um grupo de pesquisa que se dedicará a uma reconfiguração da teoria do discurso, trabalhando com estudiosos de outras áreas (historiadores, sociólogos, etnólogos, etc.). Este é um período de releituras, principalmente das obras de Michel de Certeau, Wittgenstein e Michel Foucault, que abre caminhos para os estudos de discursos em diversos campos (do cotidiano, do informal) de modo a se pensar nas ideologias dominadas. O desafio foi “enfrentar a diversidade do arquivo, de trabalhar sobre os traços da memória e, principalmente, sobre essa “memória da história” que atravessa o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos” (Maldidier, 2003, p. 57).

Essa nova fase é marcada pela primazia do outro sobre o mesmo e pelo primado da heterogeneidade. O interdiscurso, o pré-construído e o intradiscurso permanecem como conceitos centrais, mas as FD já não são mais vistas como espaços fechados, pois abrem-se para saberes provenientes de outras FD, tornando-se passíveis de inscreverem posições-sujeito distintas. Há uma crítica aos procedimentos de análise de ordem fixa e Pêcheux propõe uma fórmula em espiral, cumulativa. Constrói, desta forma, máquinas paradoxais “que permitem, por meio de um incessante movimento de produção de novos momentos de corpus, a formulação de novas hipóteses, a abertura de novos trajetos nas descobertas das redes que constituem o enunciado” (Maldidier, 2003, p. 61).

Desta forma, a AD passa ser uma disciplina interpretativa, sem método pronto ou forma rígida de análise, trabalhando a partir de uma problemática que é passível de infinitas interpretações. O papel do analista é construir os procedimentos de análise que atendam às especificidades de sua dada pesquisa e de seu objeto de análise.

O DISCURSO NEGACIONISTA NA PRÁTICA

Nesta seção buscaremos analisar um discurso relacionado à pandemia da Covid-19 proferido pelo presidente de República, Jair Messias Bolsonaro, autoridade máxima do poder executivo, representante do Brasil perante o mundo e, por se tratar de uma figura pública, formador de opinião. Procuraremos evidenciar nas sequências discursivas (SD) recortadas, os efeitos de sentido instaurados a partir da formação discursiva (FD) na qual o sujeito enunciativo se inscreve e das condições de produção nas quais tais discursos foram enunciados.

O discurso sobre o qual nos debruçaremos é um pronunciamento do presidente da República à nação brasileira, veiculado pelo rádio e televisão, no dia 24 de março de 2020⁵, sobre as medidas adotadas no enfrentamento do coronavírus.

A íntegra do pronunciamento pode ser lida no anexo do presente artigo. Elegemos alguns recortes do referido pronunciamento para análise, os quais chamaremos de sequências discursivas (SD).

(SD1) *Mas, o que tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria. E, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para salvar vidas e evitar o desemprego em massa. Assim fizemos, quase contra tudo e contra todos.* (Planalto, 2020)

(SD2) *Grande parte dos meios de comunicação foram na contramão. Espalharam exatamente a sensação de pavor, tendo como carro chefe o anúncio de um grande*

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vl_DYb-XaAE. Acesso em 25 fev. 2021

número de vítimas na Itália, um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. Um cenário perfeito, potencializado pela mídia, para que uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso país. (Planalto, 2020)

(SD3) O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. (Planalto, 2020)

(SD4) Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. (Planalto, 2020)

(SD5) No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão. (Planalto, 2020)

Para a AD, quando o sujeito enuncia, ele marca sua posição ideológica (posição- sujeito) e o faz interpelado pela formação ideológica (FI) e formação discursiva (FD) com a qual se identifica. Por FD compreende-se “[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito [...]” (Pêcheux, 2009a, p. 147).

O sujeito enunciador das SD em análise identifica-se à FD de chefe de estado e à posição-sujeito de negacionista à gravidade da pandemia do novo coronavírus, posição-sujeito identificada por meio dos itens lexicais “gripezinha” e “resfriadinho” que instauram o efeito de sentido de menosprezo, desdém e indiferença à gravidade da doença.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 85), a posição do emissor e do destinatário do discurso é designada por formações imaginárias. Ao discursar o sujeito leva em consideração a imagem que tem dele próprio e a do outro. Pêcheux afirma que ao enunciar um discurso o emissor se faz as seguintes perguntas: “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”. Por sua vez, o destinatário do discurso, ao ouvi-lo se faz os seguintes questionamentos: “Quem sou eu para que ele me fale assim?”, “Quem é ele para que me fale assim?” (Pêcheux, 1997, p. 85). O destinatário nesse caso é toda a população brasileira, incluindo-se apoiadores e opositores ao governo, pessoas que compreendem a gravidade da doença e a necessidade de medidas de contenção ao vírus e, também, pessoas que compartilham da opinião do presidente, minimizando as consequências do vírus.

Para Pêcheux, “As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (Pêcheux, 1997 p. 160). Assim, compreende-se que a linguagem não é transparente, pois o que existe são efeitos de sentido instaurados a partir da FD na qual os sujeitos do discurso se inscrevem.

A partir desse entendimento, analisaremos os efeitos de sentidos instaurados nas sequências a seguir:

(SD1) *Mas, o que tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria.*

(SD2) *[...]Espalharam [...] a sensação de pavor, [...] uma verdadeira histeria se espalhou pelo nosso país.*

O efeito de sentido instaurado nos itens lexicais “pânico”, “histeria” “sensação de pavor” é de exagero e desqualificação quanto à periculosidade atribuída ao vírus e menosprezo no que se refere ao medo da população de ser infectada. O funcionamento desses discursos conjuntamente instaura sentidos de justificativa à sociedade, por parte do Presidente, e de minimização da epidemia propondo que as pessoas continuem a viver normalmente, a despeito da doença.

Observemos agora as sequências recortadas:

(SD1) *[...] evitar o desemprego em massa.*

(SD2) *[...] brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos.*

(SD4) *Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa.*

O efeito de sentido instaurado nas discursividades “evitar o desemprego”, “brevemente passará”, “Os empregos devem ser mantidos”, “abandonar o conceito de terra arrasada”, “proibição de transporte”, “fechamento de comércio” é o de primazia da economia, mesmo em desacordo com as orientações da OMS para a contenção da pandemia. O funcionamento desses discursos remete a sentidos de urgência na manutenção das atividades econômicas, em detrimento à saúde pública. Embora mobilize o argumento de que não quer gerar pânico na população (evidenciado na SD1), os sentidos do discurso de Bolsonaro apontam para uma preocupação desmedida com os impactos da pandemia sobre a economia do país.

Por fim, nas sequências recortadas de SD5:

(SD5) *[...] pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho.*

Nas sequências “pelo meu histórico de atleta”, “não precisaria me preocupar”, “nada sentiria” “quando muito, [...] uma gripezinha ou resfriadinho” o efeito de sentido instaurado é o de menosprezo à doença. O funcionamento desse discurso instaura sentidos de minimização dos perigos da pandemia (já mencionados anteriormente), difundindo falsos sentidos, aos brasileiros, de que a prática de esportes pode proteger o sujeito de contrair Covid-19. Ao compará-la a uma gripezinha ou resfriadinho, atribui-se um sentido de algo corriqueiro, já enfrentado por muitas vezes sem grandes problemas, afirmação que vai à contramão dos

dados oficiais, que no decorrer da evolução da doença, mostraram que pessoas jovens sem comorbidades, inclusive atletas, evoluíram de forma grave, por vezes, resultando em óbito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou traçar um breve histórico da disciplina Análise do Discurso de linha francesa (AD) que teve como precursor o filósofo-linguista Michel Pêcheux. Procuramos apresentar as três fases pelas quais a AD passou ao longo de sua história: construção, desconstrução e reconfiguração.

Analizamos, ainda, algumas sequências discursivas (SD) recortadas de discursos do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. O discurso analisado foi um pronunciamento do presidente à nação brasileira acerca das medidas realizadas ao enfrentamento da pandemia do novo coronavírus, retirado da página do Palácio do Planalto no Youtube.

As análises mostraram que o discurso do presidente se inscreve na formação discursiva (FD) de chefe de estado e principal representante do povo brasileiro. Foi possível verificar que a posição-sujeito na qual o presidente se inscreve é de negação à gravidade da doença e necessidade de medidas mais restritivas para o controle do vírus.

Quanto aos efeitos de sentidos instaurados nas sequências discursivas recortadas do pronunciamento, reforçam a posição-sujeito do enunciador de negacionista, apontando a primazia de questões econômicas às emergências de saúde, menosprezando a periculosidade da doença. Ao minimizar os efeitos da pandemia, os sentidos instaurados pelo discurso de Bolsonaro acabam por influenciar negativamente um grande número de cidadãos brasileiros, de modo especial àqueles que o elegeram nas eleições presidenciais de 2018. Essas influências negativas perpassam questões cruciais para o enfrentamento à COVID-19, tais como o isolamento, o distanciamento social, o uso de máscaras, a adesão às vacinas, etc.

Não se pode menosprezar, entretanto, o poder de persuasão que os discursos de líderes políticos, como Bolsonaro, têm sobre a população, de modo que os sentidos instaurados em suas discursividades e, até mesmo, o comportamento que manifestam socialmente estabelecem modelos a serem seguidos por seus apoiadores, por meio de processos de identificação coletiva. No caso da COVID-19, a minimização dos efeitos da pandemia acaba sendo letal para muitos sujeitos que se identificam e acolhem como verdadeiro o discurso negacionista presidencial.

Por fim, ressaltamos que o pronunciamento analisado é extenso e passível de diversas observações e análises, mostrando-se como campo fértil a distintas indagações e interpretações, bem como ao emprego de diferentes procedimentos de análise no campo teórico da AD e de outras áreas.

REFERÊNCIAS

- Maldidier, D. (2003). A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. (2001). Análise de discurso: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- Pêcheux, M. (1997). Análise automática do discurso (AAD-69). In.: GADET, Françoise e HAK, Tony. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (2010). Análise de discurso: três épocas. In.: GADET, Françoise e HAK, Tony. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp.

-
- _____. (2009). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Trad. Eni Puccinelli Orlandiet al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (2009). Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In.: Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Trad. Eni Puccinelli Orlandiet al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M.; e Fuchs, C. (2010). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In.: GADET, Françoise e HAK, Tony. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- Planalto, P. (2020). Pronunciamento do presidente da República, Jair Bolsonaro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vl_DYb-XaAE>. Acesso em: 22 jul. 2021.
-

ANEXO

Corpus

Desde quando resgatamos nossos irmãos em Wuhan, na China, numa operação coordenada pelos ministérios da Defesa e das Relações Exteriores, surgiu para nós um sinal amarelo. Começamos a nos preparar para enfrentar o coronavírus, pois sabíamos que mais cedo ou mais tarde ele chegaria ao Brasil.

Nosso ministro da Saúde reuniu-se com quase todos os secretários de Saúde dos estados para que o planejamento estratégico de combate ao vírus fosse construído e, desde então, o doutor Henrique Mandetta vem desempenhando um excelente trabalho de esclarecimento e preparação do SUS para atendimento de possíveis vítimas. Mas, o que tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria. E, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para salvar vidas e evitar o desemprego em massa. Assim fizemos, quase contra tudo e contra todos.

Grande parte dos meios de comunicação foram na contramão. Espalharam exatamente a sensação de pavor, tendo como carro chefe o anúncio de um grande número de vítimas na Itália, um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. Um cenário perfeito, potencializado pela mídia, para que uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso país.

Contudo, percebe-se que, de ontem para hoje, parte da imprensa mudou seu editorial. Pedem calma e tranquilidade. Isso é muito bom. Parabéns, imprensa brasileira. É essencial que o equilíbrio e a verdade prevaleçam, entre nós.

O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos.

O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, a proibição de transporte, o fechamento de comércio e o confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se

contamine. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde.

No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão.

Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a comprovação da eficácia da cloroquina no tratamento do Covid-19. Nosso governo tem recebido notícias positivas sobre este remédio fabricado no Brasil e largamente utilizado no combate à malária, aos lúpus e a artrite.

Acredito em Deus, que capacitará cientistas e pesquisadores do Brasil e do mundo na cura desta doença.

Aproveito para render minha homenagem a todos os profissionais de saúde. Médicos, enfermeiros, técnicos e colaboradores que, na linha de frente nos recebem nos hospitais. Nos tratam e nos confortam. Sem pânico ou histeria, como venho falando desde o princípio, venceremos o vírus e nos orgulharemos de estar vivendo neste novo Brasil, que tem tudo, sim, tudo para ser uma grande Nação. Estamos juntos, cada vez mais unidos, Deus abençoe nossa pátria querida. (PLANALTO, 2020)

Balbucios a partir da fronteira sul: corpos inconvenientes em entre-lugares/paisagens fronteiriças

Babbling from the south-border: inconvenient bodies in between-places/border landscapes

Dênis Angelo Ferraz

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9130-754X>

e-mail: denisferraz_une@hotmail.com

Marta Francisco de Oliveira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5212-5361>

e-mail: martisima@gmail.com

Recibido: 10/10/2021

Aprobado: 12/12/2021

RESUMO

Objetivando uma leitura crítico-biográfica fronteiriça acerca das possibilidades de pensamento - ou episteme - local, erigimos esta reflexão tendo em vista que o modelo hegemônico caracterizado pelo fazer científico e a razão moderna/colonial tentam invisibilizar, e desconsiderar, qualquer forma de pensar não pautada por essa razão científica, e pela visão histórica de mundo. Assim, tal condição ressalta, como uma ferida colonial (Anzaldúa, 2007), a permanência de formas de hierarquização do pensamento, ferida que permanece aberta nos corpos fronteiriços. A reflexão sobre tais oportuniza que busquemos um diálogo, contemplando a “transgressão como forma de expressão” (Santiago, 2019, p. 28), num posicionamento crítico e político que aponta a uma confluência com a desobediência epistêmica, debatida por Walter Mignolo, tomando essa transgressão como expressão que se erige a partir de corpos que acabam por se tornarem inconvenientes (Santiago, 2019). Nosso intento, à guisa das propostas teóricas elencadas, guia-se por um pensamento outro, como alternativa ao pensamento hegemônico, um pensar descolonial, não como simples superação do colonialismo, mas como uma opção estratégica, ao mesmo tempo epistemológica, social e política, visando transgredir padrões impostos, para assim pensar a questão dos corpos inconvenientes fronteiriços, bem como minha própria condição de corpo fronteiriço, que ousa pensar e escrever dessa/nessa fronteira-Sul. Evidenciamos, assim, a relevância de se tecer a leitura proposta, como uma epistemologia do Sul (Santos; Meneses, 2010), que por sua vez busca valorizar as sensibilidades, histórias e saberes locais, provenientes da fronteira-Sul (Bolívia, Brasil, Paraguai), afirmando sua condição bio-geográfica (Bessa-Oliveira, 2018), e ressaltando que essa se configura como meu bio-lócus. Essa proposta encontra-se pautada na crítica biográfica fronteiriça, por meio de uma discussão à luz das conceituações de Edgar Cézár Nolasco, Boaventura Santos e de Walter Mignolo em diálogo com autores arrolados a essa conversa: Ramon Grosfoguel (2010), Gloria Anzaldúa, (2007), Frantz Fanon (2008).

Palavras-chave: Corpo, crítica biográfica-fronteiriça, desobediência epistêmica.

ABSTRACT

Aiming at a border-critical-biographical reading about the possibilities of thinking - or episteme - local, we erect this reflection in view that the hegemonic model characterized by scientific doing and modern/colonial reason try to invisible, and disregard, any way of thinking not guided by this scientific reason, and by the historical view of the world. Thus, such a condition points out, as a colonial wound (Anzaldúa, 2007), the permanence of forms of hierarchization of thought, a wound that remains open in border bodies. The reflection on such opportunities that we seek a dialogue, contemplating "transgression as a form of expression" (Santiago, 2019, p. 28), in a critical and political position that points to a confluence with epistemic disobedience, debated by Walter Mignolo, taking this transgression as an expression that is erected from bodies that end up becoming inconvenient (Santiago, 2019). Our intention, in the guise of the theoretical proposals listed, is guided by another thought, as an alternative to hegemonic thought, a decolonial thinking, not as a simple overcoming of colonialism, but as a strategic option, at the same time epistemological, social and political, in order to transgress imposed standards, so as to think about the issue of border inconvenient bodies, as well as my own status as a border body, who deeds to think and write of this/on this Southern border. Thus, we highlight the relevance of weaving the proposed reading, as an epistemology of the South (Santos; Meneses, 2010), which in turn seeks to value local sensitivities, histories and knowledge from the Southern border (Bolivia, Brazil, Paraguay), affirming its bio-geographic condition (Bessa-Oliveira, 2018), and emphasizing that this is configured as my bio-locus. This proposal is based on frontier biographical criticism, through a discussion in the light of the concepts of Edgar C  zar Nolasco, Boaventura Santos and Walter Mignolo in dialogue with authors listed for this conversation: Ramon Grosfoguel (2010), Gloria Anzaldúa, (2007), Frantz Fanon (2008).

Keywords: Body; border biographical critic; decoloniality.

INTRODU  O

O pensamento crítico de fronteira    a resposta epist  mica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de liberta  o descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (Grosfoguel, 2010, p. 407).

Daqui em diante, a opção descolonial não    só uma opção de conhecimento, uma opção acad  mica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e com-viver com quem acha que a opção decolonial    a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares    descolonial. (Mignolo, 2017, p. 31).

Com este texto, fruto da comunica  o por mim realizada, junto a demais expositores, no painel XIII: *Estudios culturales comparados descoloniales: literatura, arte y lenguajes*, do II CONPLA (*Congreso Paraguayo de lingüística aplicada*). Onde pude expor, um recorte, da pesquisa que venho desenvolvendo, sob a orienta  o da Professora Dra. Marta Francisco de Oliveira, no Programa de p  s-gradua  o em Estudos de Linguagens pela UFMS, e no NECC-Núcleo de Estudos Culturais Comparados. Com intuito de erigir uma leitura crítico-biográfica fronteira  a, acerca das possibilidades de pensamento - ou episteme – local, para refletir a condi  o dos corpos inconvenientes fronteira  os, bem como minha própria condi  o de corpo fronteira  o, que ousa pensar e escrever dessa/nessa fronteira-Sul. De tal maneira que, assumo esta como minha opção de vida, pensar, escrever, viver a partir da fronteira-Sul, afirmando minha condi  o, sobre tudo “*bio-geográfica* (bio=sujeito, geo=espa  o, grafia=narrativa = biogeografias)” (Bessa-Oliveira, 2018, p. 61.), ressaltando desse modo, que essa se configura, como meu *bio-lócus*.

Ao construir aqui tal reflexão, que elege como referencial, um pensamento pautado em um *paradigma outro* (Mignolo, 2003), desobediente, e na esteira do entendimento supracitado, na epígrafe, em que o sociólogo porto-riquenho, Ramón Grosfoguel, traz como apontamento, o pensamento fronteiriço. Onde, o mesmo, elenca a característica, que apresenta a descolonialidade como, “resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.” (Mignolo, 2017, p. 13).

Tal reflexão oportuniza que busquemos um diálogo, que assim contempla, a “transgressão como forma de expressão” (Santiago, 2019, p. 28), num posicionamento crítico e político, que aponta a uma confluência com a desobediência epistêmica, debatida por Walter Mignolo, tomando essa transgressão como expressão, que se erige a partir de corpos, que acabam por se tornar, inconvenientes (Santiago, 2019). Assim, à guisa das propostas teóricas elencadas, esse intento, como fica perceptível na segunda epígrafe, guia-se por um pensamento *outro*, como uma opção eleita, para ser uma alternativa ao pensamento hegemônico, um pensar descolonial, não como simples superação do colonialismo, mas como uma opção estratégica, ao mesmo tempo epistemológica, social e política, visando transgredir padrões impostos, para assim pensar a questão dos corpos inconvenientes fronteiriços, bem como minha própria condição de corpo fronteiriço, que ousa pensar e escrever dessa/nessa fronteira-Sul.

DA FERIDA ABERTA À CRÍTICA BIOGRÁFICA FRONTEIRIÇA

Mato Grosso encerra em sua própria terra sonhos guaranis

Por campos e serras a história enterra uma só raiz

Que aflora nas emoções e o tempo faz cicatriz

Em mil canções lembrando o que não se diz

Mato Grosso espera, esquecer quisera o som dos fuzis

Se não fosse a guerra, quem sabe hoje era um outro país

Amante das tradições de que me fiz aprendiz

Por mil paixões podendo morrer feliz

Cego é o coração que trai

Aquela voz primeira que de dentro sai

E às vezes me deixa assim

Ao revelar que eu vim

Da fronteira onde o Brasil foi Paraguai

E às vezes me deixa assim

Ao revelar que eu vim

Da fronteira onde o Brasil foi Paraguai.

(Rondon; Simões. 1982, s/p.)

A partir da canção que ficou eternizada na voz do cantor e violeiro sul-mato-grossense Almir Sater, e que tem como seus compositores os músicos também de Mato Grosso do Sul, Paulo Simões e Guilherme Rondon, quero pensar, a fronteira, esse entre-lugar, que se estabelece como um local de trânsito, de dentro e de fora. Lócus esse, em que pulsa vida, onde transitam saberes, culturas e discursos que se confluem e criam novos hábitos, pensando a fronteira de forma epistêmica, sem perder de vista, porém, a geografia que aproxima e possibilita trânsitos, tanto físico, dos corpos em idas e vindas ente os países, Brasil/Paraguai/Bolívia, quanto desses hábitos e culturas que vem moldando a vivência dos povos que vivem dos dois lados dessa fronteira geográfica. Tão próximas, que na esteira da letra, exposta na epígrafe, nos recorda que se não fora por conta de uma guerra, poder-se-ia imaginar que grande parte de nosso estado, Mato Grosso do Sul, hoje seria provavelmente, parte integrante do Paraguai.

Uma situação, como a guerra, oficializa uma fronteira geográfica, porém não apaga a vivência transcultural, esse entre-lugar que faz com que, se sinta os efeitos de um processo resultante do projeto da modernidade/colonialidade, que divide, segrega, tenta desvalorizar, culturas e saberes que não advêm das metrópoles coloniais, do centros, que numa oposição inventada, desde a chegada dos europeus nesse continente, legaram a nós, a condição de periferia, de borda, exterioridade, em relação ao lócus em que se encontram, o centro, a interioridade. O que reforça assim a ideia de que “Entre a obediência e a rebelião, como quer Silviano Santiago, e entre a desobediência epistêmica, como quer Walter Mignolo, ambos ancorados em uma opção descolonial epistêmica permitem a inscrição de um lugar crítico fronteiriço de base descolonial” (Nolasco, 2014, p. 18).

O que me faz crer que a opção mais acertada para pautar a reflexão aqui proposta, só pode assim, se dar a partir de uma leitura que contemple e se guie em um pensamento *outro*, ao qual se erige como alternativa ao pensamento eurocêntrico autoritário. Opção essa, que busca, nas palavras de Fanon, “Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem” (Fanon, 208, p. 191). De forma parecida Gloria Anzaldúa falando sobre a realidade vivida por ela na fronteira do México e EUA, descreve que esta fronteira “é uma *herida abierta* onde o Terceiro Mundo se opõe ao primeiro e sangra” (Anzaldúa, 2007 p. 42). Tal contexto influi de maneira significativa no posicionamento artístico latino-americano, como o escritor mineiro Silviano Santiago, aponta que “o artista latino-americano aceita a prisão como forma de comportamento, a transgressão como forma de expressão” (Santiago, 2019, p. 28). Nessa reflexão, o escritor mineiro, aponta a condição do artista latino-americano, que cria a partir de um modelo imposto como padrão, que mesmo quando, “brinca com os signos de um outro escritor, de outra obra” (Santiago, 2019, p. 23), ele o faz com sua criatividade, porém ainda tem sua liberdade tolhida, pelo autor, ou abra original, bem como “a liberdade dos cidadãos dos países colonizados é vigiada de perto pelas forças da metrópole” (Santiago, 2019, p. 27-28).

De forma que ao erigir novos discursos fica latente que essa arbitrariedade, fique perceptível nas criações, pois, como em nossas teorizações fronteiriças, evidenciam “nosso corpo engastado pela fronteira” (Mignolo, 2017, p. 21), de onde emergem reflexões endossadas pelas sensibilidades de mundo e com elas nos impelem a “desprender e pensar nas fronteiras que habitamos” (Mignolo, 2017, p. 20), pensando esse lócus fronteiriço (sendo que a fronteira é pensada aqui de forma epistemológica).

Essa resposta epistemológica, que Edgar C  zar Nolasco, cunha de crítica biográfica-fronteiri  ca, se configura nas marcas, sensibilidades, geoist  rias provenientes da fronteira-Sul. Aqui    relevante expor que, a partir do desenvolvimento dos estudos da crítica biográfica em

confluência com o avanço nos estudos subalternos, pós-coloniais e descoloniais, é cunhado o termo crítica biográfica fronteiriça. Tomando para si, e para o lócus enunciativo, de onde se erigem discursos e o pensamento fronteiriço, da qual me coloco como corpo fronteiriço, que na esteira de Nolasco, junto aos demais membros do Núcleo de Estudos Culturais e Comparados, ousou pensar descolonialmente, tomando para mim uma opção fronteiriça, que é uma opção epistêmica mais também é uma opção de vida.

A fronteira é meu lócus biográfico.

A fronteira é dentro e fora de mim.

Durante a tarde eu contornei minha angústia. Apesar disso, sinto, mas não posso escrever minha dor.

Eu me aconteço na fronteira, incluindo seu dentro e seu fora, mas sobretudo sua borda rendada e porosa (enjoei da metafísica). (Nolasco, 2019, p. 81.)

Nolasco inferir a fronteira como um lócus biográfico, o estabelece como um local onde pulsa vida. Dessa maneira, diferente da visão dicotômica eurocêntrica, a crítica erigida a partir da fronteira, atende a premissa de (des)pensar a maneira moderna/eurocêntrica, uma vez que permite, superar esta ideia hegemônica que a modernidade sempre pautou, e possibilita que (re)aprenda-se, de modo que, assim, erija-se uma re-teorização, ou uma teorização outra, ou nas palavras de Mignolo: “desatar o nó, aprender a desaprender, e reaprender a cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305.) Tal via, como aponta Mignolo, se dá por meio da desobediência epistêmica, vista que ela rompe com o modelo eurocêntrico. Segundo o teórico argentino, a desobediência epistêmica é determinante para um pensamento outro, segundo ele essa opção descolonial “é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento.” (Mignolo, 2008, p. 290).

A razão ocidental produziu um pensamento hegemônico e com isso sustentou dominação colonial/imperial sobre povos de fora da Europa, se baseando na ideia de, superioridade/inferioridade e da racialização, de modo que a desobediência epistêmica é proposta, para que o fazer descolonial, possa se desprender da razão moderna/ocidental, que fomenta uma epistemológica de poder, e busca por padrões das relações socioeconômicas e das subjetividades dos povos.

Ao trazer para essa discussão, a figura de pessoas de pele preta, e indígenas, que, como corpos que foram subjugados, e que mais sofreram com o projeto moderno/colonial, e ainda hoje fica nítido as agruras que homens e mulheres de pele preta, bem como os descendentes dos nativos do continente americano, vêm sendo violentados e excluídos. O projeto da modernidade/colonialidade, criou a figura do índio, quando denominou de Índias Ocidentais, as terras que encontraram com as grandes navegações europeias, tentando categorizar, nações e povos de múltiplas culturas, etnias e troncos como se fossem uma só raça, da mesma forma trataram os africanos capturados e trazidos a força para gerarem riqueza, usado como mãos de obra escravizada.

Tendo assim, a premissa de que “América – como entidade geo-social – nasceu ao longo do século XVI” (Quijano; Wallerstein, 1992, p. 583) como criação da modernidade/colonialidade. A modernidade eurocêntrica nos legou a “Colonialidade”, a qual Mignolo, na esteira do sociólogo peruano, Anibal Quijano, aponta que, “equivale a uma matriz ou padrão colonial de poder, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a

violência da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 13). Este poder representado na América Latina por nações colonizadoras: Espanha, Portugal, França, Inglaterra e mais a frente pelos EUA.

A colonização pela propagação da Fé e do Império é a negação dos valores do Outro (Camões infelizmente não foi bastante lúcido para perceber que a moeda tem duas faces). A tripla negação do Outro para ser mais preciso. Primeiro: do ponto de vista social, já que o indígena perde a liberdade, passando a ser súdito de uma coroa européia. Segundo: o indígena é obrigado a abandonar o seu sistema religioso (e tudo o que ele implica de econômico, social e político), transformando-se – pela força da catequese – em mera cópia do europeu. Terceiro: perde ainda sua identidade linguística, passando gradativamente a se expressar por uma língua que não é a sua. (Santiago, 2002, p. 225.)

Superar o modo eurocentrado de buscar padrões e monoculturas do pensamento, classificando de maneira binária e forçando uma homogeneização que só empobrece e fragiliza, e bem como vimos ao longo dos anos, que geraram racialização, exclusão, genocídio. O projeto colonial/eurocêntrico/moderno deixou como legado uma ferida colonial, ao fazer uma leitura de Gloria Alzandua, Mignolo aponta como ferida colonial criada pelo colonialismo a legar o lugar de exterioridade. lado extremo ou fronteiroço, a borda criada pela modernidade. O pensar descolonial é o pensamento forjado na América Latina, a partir do desenvolvimento de estudos, pós-coloniais e subalternos, sendo a opção mais acertada para essa reflexão, me impelem a ousar pensar fronteiroçamente, por meio de minhas reflexões e ações, de meu corpo, que é também fronteiroço, negro, subalterno, para assim tornar-me também um “corpo inconveniente” (Santiago, 2019).

A ferida colonial é difícil de curar com -a generosa assimilação- oferecida por quem, desde as instituições, a imprensa, os governos e a educação, continuam (cega e perversamente) afirmando seus privilégios e perpetuando a indignidade, a ferida colonial; reproduzindo aquela condição humana que Frantz descreveu como: Os condenados da Terra. (Mignolo, 2005, p. 205).

Como lemos a partir de Mignolo está ferida colonial está incrustada e muitos grupos que emanam poder se privilegiam e querem manter suas benesses, em contrapartida levam a exclusão a grandes grupos da população. O que me faz pensar a respeito de tal discussão, nas palavras do psiquiatra e filósofo político da Martinica, Frantz Fanon: “Desperto um dia em um mundo onde as coisas machucam; um mundo onde exigem que eu lute; um mundo onde sempre estão em jogo o aniquilamento ou a vitória.” (Fanon, 2008, p. 189.). Neste processo de propagação do pensamento moderno a única forma enxergada era baseada em seus próprios preceitos de pensarem, e verem o mundo, como não houve respeito nem reconhecimento pelas formas de democracia indígenas, fossem elas africanas, islâmicas ou outras não-europeias. A forma liberal da democracia é a única aceite e legitimada. As formas outras de democracia são rejeitadas. Se a população não-europeia não aceita as condições da democracia liberal euro-americana, esta é imposta pela força em nome da civilização e do progresso. (Grosfoguel, 2010, p. 483).

As feridas abertas pelo ocidentalismo trouxeram traumas e marcas no corpo e na alma, ainda vivemos na América Latina uma segunda onda de colonização por parte dos EUA e suas políticas que pensavam o continente americano para os americanos, no que a história mostrou que a ideia na verdade era todo o continente para os EUA, foi assim com os golpes e implantações de ditaduras militares que trouxeram mortes e perseguições por toda a América Latina. Na ficção que Silviano Santiago publica em 1981 intitulado *Em Liberdade*, o escritor mineiro usando de um período similar de autoritarismo, porém na época em que Getúlio Vargas estava no poder, ele mostra como ser dissidente podia levar a morte. Autoritarismo, visto por

toda a América Latina, que por meio do patrocínio indireto de governos norte-americanos, espalharam regimes ditatoriais militares, num grande período de uso brutal das forças armadas, com perseguição e extermínio de inúmeras pessoas nos mais variados países desse continente.

Ao pensar no local de onde erijo essas reflexões, como um lócus fronteiriço, e relevante pensar nossa condição e as influências de povos dos países que se fazem vizinhos a unidade federativa em que vivo, Mato Grosso do Sul, de onde se encontra as fronteiras com Bolívia a oeste, e Paraguai ao sul. Essa região fronteiriça, tão próxima de nós, recorda também que, “na região de tríplice fronteira del Este onde xirú, uma palavra portuguesa de origem guarani, [...] mesma palavra que logo após transformações semânticas; pai, índio, mestiço, ladino, paraguaio” (Cabrera, 2013, p. 7).

Damián Cabrera escritor paraguaio aponta que a relação na fronteira tríplice, provoca novas caracterizações além dos conflitos, e este ambiente ele leva para seu livro denominado Xirú (2012). Demonstra como a realidade vivida é matéria prima para a criação literária, e “essa fronteira onde Cabrera gesta Xirú também faz parte dos Lugares outros, espaço de história, memória, dor, línguas e saberes diversos não é encarado por Cabrera” (Lima, 2019, p.3). Pensando do outro lado da fronteira-Sul, Cabrera compõe sua ficção com paisagens e relações que vemos dos dois lados da fronteira, na vida real. A professora e escritora Damaris Lima aponta, sobre a obra de Cabrera, e a sua relação com os estudos descoloniais:

Cabrera compõe sua obra sob a égide dessas reflexões, pois seu romance ilustra o que o mundo contemporâneo tem vivido desde as últimas décadas do século XX: uma realocação de línguas e culturas que se fez possível pelo próprio processo de interconexão global. O que ocorre no cenário desenhado em Xirú é exatamente o que Mignolo considera como processo de mercantilização, contrário aos processos de civilização e cristianização que ocorriam antes do último quarto do século XX. (Lima, 2019, p.3)

As vivências da fronteira-Sul, local onde as relações aproximam nas diferenças, de onde brota saberes e sensibilidades, tanto mais deve ser pensada e valorizada até para novas formas de se pautar teorizações, críticas, econômicas, políticas, “para pensar sobre desvincular para reexistir por meio da preservação” (Mignolo, 2019, p. 7), e erigir assim, uma epistemologia que se desvincule com o modo ocidentalista e contemple as geoistórias, saberes e as vidas que foram oprimidas e silenciadas pela modernidade, contemplando os dois lados das fronteiras geográficas e epistêmicas.

CONSIDERAÇÕES

Não sinto o meu corpo. Não quero senti-lo por enquanto. Só permito a mim existir, hoje, enquanto consistência de palavras. Santiago. 1994, p. 25.

Ao chegar as conclusões deste texto, me detém um sentimento, de que muito ainda, deve se almejar, e se debruçar, em busca de reflexões e teorizações de cunho descolonial. Teorizações essas que ousem a desobedecer ao padrão científico moderno/eurocêntrico, e passe a pautar sensibilidades e histórias locais, mesmo aquelas que foram por centenas de anos desconsideradas e diminuídas, histórias contadas de forma orais, que reuniam coletividades de povos, em volta de fogueiras, ou até em meio ao banzo, nas senzalas. Esses saberes passados de gerações em gerações, que foram desconsideradas ao passar pela régua do cientificismo moderno, da razão cartesiana, que considerava apenas o que pensavam dentro dos moldes da visão histórica e da razão científica.

Ainda hoje vemos na academia, aqui no Brasil, e em demais países latino-americanos, que ainda replicam a mesma forma de pensamento eurocêntrico, e desta maneira repetem a mesma exclusão e fechamento a formas de saberes tradicionais, locais. Pensar descolonialmente é também tomar para si, a opção política de levar além dos muros das universidades, para além de nossas pesquisas essa opção de vida, essa opção descolonial, e pensando a partir da epígrafe, com o trecho de Silviano Santiago, do corpo ferido e carregado das dores e agruras de um sistema que historicamente vem se propagando, e mantendo as feridas chagando esses corpos. Desse corpo ferido devem ser corporificadas leituras, reflexões, a própria pesquisa, e munir assim corpos políticos para uma luta que busca avançar, pois “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (Hook, 2017, p. 10).

Deste modo me incluo nessa luta, com corpo e alma, pois essa luta é também diretamente minha, como homem preto, que vive num bairro pobre, periférico de uma capital de unidade federativa que caminha para seus quase um milhão de habitantes. Campo Grande capital de Mato Grosso do sul, cidade onde nasci, que cresce e apresenta os mesmos problemas das grandes cidades brasileiras e latino-americanas. Cidade em que ousou estudar e pesquisar ao mesmo tempo em que trabalho, e junto a minha esposa, lido com a rotina de casa, e com nossas filhas.

Da mesma localidade onde vi amigos de minha geração morrerem frente a violência urbana, e em que muitos não tiveram a possibilidade de chegar a uma universidade. Sigo desobedecendo as normas, que colocam homens pretos como eu como estereótipo de bandido, num país onde “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo” (EMICIDA). Ouso a contrariar as estatísticas e busco ser na esteira de Silviano Santiago, também transgressor.

Se hoje vozes dissonantes, são ouvidas em todo o planeta, movimentos sociais não aceitam mais serem desrespeitados e enfrentam o sistema opressor, que é capitalista/patriarcal/colonial, na esteira de Boaventura Santos devemos levar, nossas pesquisas e reflexões, a se aproximarem das pautas e lutas coletivas numa postura em que “devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar.” (Santos, 2020, p. 14). Dessa maneira num posicionamento político, em vista de assim, propagarmos uma pedagogia revolucionária, de resistência, uma “pedagogia profundamente anticolonial” (Hook, 2017, p. 11), descolonial, numa busca ao coletivismo, dando e recebendo forças e assim fortalecendo nossas pesquisas e dos que batalham/pesquisam junto a nós, pois a final nossa pesquisa roça nosso corpo, “nossa pesquisa tem alma” (Nolasco, 2018, p. 19).

Por fim pensando a fronteira e vivendo a fronteira, a cultura e hábitos que a atravessam, vou seguindo um intento de pensar, teorizar e viver, a partir da fronteira-Sul, Como o hábito que tenho, de conversas ao fim da tarde com amigos, numa roda de tereré, ou mesmo ao comer a saborosa sopa paraguaia, que minha mãe prepara para família, ou ainda a chipa com café logo pela manhã, sigo assim trazendo em minha pesquisa e em meu ser, a minha opção descolonial pela fronteira-sul. (Ferraz; Nolasco, 2021, p. 35)

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G. (2007). *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. São Francisco: Aunt Lute Books.
- Bessa-Oliveira, M. (2018). *Poéticas de processos artísticos biogeográficos: modos outros de cartografar bio-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas*. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Tendências Artísticas do Século XXI, v. 1 n. 19 (2018). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7729> Acesso em: Nov/2021
- Cabrera, D. (2013). *Xiru: el sentido deslocado*. In: Revista SURES, n. 1. UNILA. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/7> Acesso em: nov/2021
- Emicida, L. (2019). *Letra de Ismália. Album: Amarelo*. Laboratorio Fantasma Producoes Ltda Me. Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Emicida-Larissa-Luz-Fernanda-Montenegro/Ism%C3%A1lia-Larissa-Luz-Fernanda-Montenegro> Acesso em: dez/2021
- Fanon, F. (2008) *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.
- Ferraz, D.; Nolasco, E. (2021). *Silviano Santiago e o discurso transgressor latino-americano: um olhar outro a partir da crítica biográfica-fronteiriça*. In: NOLASCO, Edgar C. (org.). O livro do NECC: o projeto de cada um. Campo Grande, Life Editora.
- Grosfoguel, R. (2010). *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). (2010) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes.
- Lima, D. (2019). *Portuguarañol: língua de conhecimento e tradução da fronteira, em Xirú de Damián Cabrera*. In: RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, V. 05, ed. especial, artigo nº 1586. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333806397> Acesso em: nov/2021
- Mignolo, W. (2019). *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. In: MASP e a Afterall Arte e descolonização. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKzCD2.pdf> Acesso: nov/2021
- _____. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- _____. (2008). *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em: dez/2021
- _____. (2017). *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso: Dez/2021.
- _____. (2017). *Desafios decoloniais hoje*. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> Acesso: nov/2021.
- _____. (2005). *La idea de América Latina*. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Nolasco, E. (2019). *A ignorância da revolta*. São Paulo: Intermeios,
- _____. (2018). *Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas*. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Tendências Artísticas do Século XXI. Campo Grande – MS: Editora UFMS, v. 01, n. 19.
- _____. (2014). *Silviano Santiago e o lugar onde o sol se põe: entrelugares epistemológicos ao sul da fronteira-sul*. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Silviano Santiago: uma homenagem. v. 6, n. 11. Campo Grande: Editora UFMS.
- _____. (2018). *Descolonizando a pesquisa acadêmica*. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725>. Acesso em: Dez/2021
- Quijano, A.; e Wallerstein, I. (1992). *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*. In: Revista Internacional de Ciencias Sociales. Vol. XLIV, núm. 4, Catalunya.

Rondon, G; Simões, P. (1982). *Sonhos guaranis, canção do álbum: Doma*. Artista: Almir Sater. Gravadora: Som Livre. Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Almir-Sater/Sonhos-guaranis>
Acesso em: dez/2021.

Silviano, S. (1994). *Em liberdade: uma ficção* de Silviano Santiago. 5ª edição. Rio de Janeiro, Rocco.

_____. (2019). *O entre-lugar do discurso latino-americano*. In: Uma literatura nos trópicos: edição ampliada. Recife: Cepe.

_____. (2021). *Inconveniências do corpo como resistência política*. Disponível em:
<https://issuu.com/suplementopernambuco/docs/pe_165_web>. Acesso: agosto. 2021.

_____. (2002). *Nas malhas da letra: ensaios*. Rio de Janeiro, Rocco.

Santos, B. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra. Edições Almedina, S.A.

Santos, B.; Meneses, M. (2010). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.

O legado anticolonial da obra de Lélia Gonzalez

The anticolonial legacy of Lélia Gonzalez's work

Meire Oliveira Silva

*Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0001-5877-7531>

e-mail: meire_oliveira@uol.com.br

Recibido: 20/09/2021

Aprobado: 25/11/2021

RESUMO

O legado de Lélia Gonzalez apresenta-se cada vez mais atual e necessário em um país cujos ecos de racismo, sexismo e totalitarismos seguem a deflagrar um sistema social perverso ancorado em uma formação histórica escravocrata e colonialista (Bosi, 2006). Dessa forma, é possível entrever as marcas de exclusão e violências que permanecem nas identidades de mulheres descendentes dos povos indígenas e africanos. Os estudos de Lélia Gonzalez propõem um olhar atento para tais subjetividades e narrativas de existências silenciadas representando uma das mais potentes e precursoras vozes de denúncia entre os estudos brasileiros a questionarem uma formação repleta de fissuras históricas e amarras coloniais. Gonzalez retoma questões atreladas a ancestralidades detentoras de resistências atemporais diante dos silenciamentos subalternizadores (Spivak, 2014) que antecipariam muitas das correntes de pensamento voltadas aos estudos pós-coloniais, decoloniais e anticoloniais produzidos no país hoje. O fato de transitar por metodologias diversas, ao atuar tanto na militância quanto na universidade, reflete-se em suas abordagens epistêmicas e demonstra a coragem da teórica e militante ao desvelar as camadas sobrepostas de preconceitos interseccionais (Akotirene, 2019) que sempre atravessaram a “América ladina” (Gonzalez, 1984). Sendo assim, esta comunicação pretende averiguar como essas ideias vanguardistas de enfrentamento de saberes e poderes hegemônicos, em meio a uma sociedade ancorada em abusos e extermínios simbólicos e reais, são tratadas na obra de Lélia Gonzalez. Para isso, serão analisados alguns ensaios reunidos na coletânea Por um feminismo afro-latino-americano (Rios; Lima, 2020), tais quais “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (Gonzalez, 2020, p. 75), “Democracia racial? Nada disso!” (Gonzalez, 2000, p. 201) e outros, que tratam da problemática imbricada à imagem das mulheres latino-americanas, já realizam denúncias há quatro décadas e confirmam a atualidade de sua obra.

Palavras-chave: Lelia Gonzalez; cultura brasileira; interseccionalidade; racismo; sexismo.

ABSTRACT

Lélia Gonzalez's legacy is increasingly current and necessary in a country whose echoes of racism, sexism and totalitarianism continue to trigger a perverse social system anchored in a slavery and colonialist historical formation (BOSI, 2006). In this way, it is possible to glimpse the marks of exclusion and violence that remain in the identities of women descendants of indigenous and African peoples. Lélia Gonzalez's studies propose a careful look at such subjectivities and narratives of silenced existences, representing one of the most powerful and pioneering voices of denunciation among Brazilian studies to question a formation full of historical fissures and colonial ties. Gonzalez takes up questions linked to ancestors with timeless resistances in the face of subalternizing silencing (Spivak, 2014) that would anticipate many of the currents of thought aimed at postcolonial, decolonial and anticolonial studies produced in the country today. The fact of moving through different methodologies, acting both in militancy and in the university, is reflected in their epistemic approaches and demonstrates the courage of the theoretician and militant to unveil the overlapping layers of intersectional prejudices (Akotirene, 2019) that have always crossed the “América ladina” (Gonzalez, 1984). Therefore, this communication intends to

investigate how these avant-garde ideas of confronting hegemonic knowledge and powers, in the midst of a society anchored in symbolic and real abuse and extermination, are treated in Lélia Gonzalez's work. For this, some essays gathered in the collection *For an Afro-Latin American feminism* [Por um feminismo afro-latino-americano] (Rios; Lima, 2020) will be analyzed, such as “Racism and Sexism in Brazilian Culture” [“Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”] (Gonzalez, 2020, p. 75), “Racial Democracy? None of that!” [“Democracia racial? Nada disso!”] (Gonzalez, 2000, p. 201) and others, who deal with the issue imbricated to the image of Latin American women, have been making complaints for four decades and confirm the relevance of their work.

Keywords: Lélia Gonzalez; Brazilian culture; intersectionality; racism; sexism.

INTRODUÇÃO

A filósofa, professora, pesquisadora e ativista política Lélia Gonzalez é uma das grandes pensadoras e autoras de obras que versam sobre as problemáticas raciais e de gênero no Brasil. Pode-se afirmar que muitos dos seus textos antecipariam os estudos desenvolvidos referentes à decolonialidade no país. Suas ideias vanguardistas revelam a coragem da teórica cuja herança intelectual é cada vez mais reconhecida. Por mais que tenha havido tentativas incessantes de silenciamento de sua voz e apagamento de seu legado, tanto em vida como postumamente, sua voz ainda ecoa entre os estudos brasileiros.

Suas contribuições voltam-se à denúncia de múltiplos preconceitos indelévels da sociedade brasileira e, ainda mais, perpetrados na América Latina subjugada pelas questões escravocratas e coloniais. Espaço de disputas de saberes e poderes em constante embate contra as dominações hegemônicas, a “América ladina” é marcada pela máquina colonizadora de dominação dos nativos e escravização dos africanos aportados após o tráfico de mão de obra pelo Atlântico.

A partir da antologia “Por um feminismo afro-latino-americano”, organizada por Márcia Lima e Flávia Rios, publicada em 2020, os textos da autora foram reunidos, entre conferências, entrevistas e ensaios. O presente artigo, desse modo, abordará alguns dos títulos presentes no supracitado volume, especialmente, os seguintes ensaios, a saber, “Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher”, “A mulher negra brasileira: uma abordagem político-econômica”, “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, “Mulher negra”, “A categoria político-cultural de amefricanidade”, “Por um feminismo afro-latino-americano”, entre outros.

Os tensionamentos oriundos das questões norteadoras da formação da sociedade brasileira – e latino-americana – colonial e escravista constituem o cerne do presente artigo em tom ensaístico cujo objetivo é apresentar algumas das principais características da obra de Lélia Gonzalez e, ao mesmo tempo, discutir questões e produções contemporâneas que se inspiraram em sua obra advindas da literatura, da filosofia e dos estudos sociais.

Sendo assim, a revisão bibliográfica a amparar o referencial teórico transita entre autorias que tratam das questões relativas aos movimentos de exclusão e violências envoltos pela colonialidade. Os pioneiros e consagrados nomes de Frantz Fanon (2008) e Gayatri C. Spivak (2014) aparecem junto a autoras contemporâneas, como Françoise Vergès (2020) e Carla Akotirene (2019). Os ensaios escolhidos para análise e discussão, entre “A categoria político-cultural de amefricanidade” e “Por um feminismo afro-latino-americano”, versarão sobre os pilares de uma sociedade ancorada em traumas e fissuras históricas cujas amarras históricas reverberam em outros de seus textos mais conhecidos como “Racismo e sexismo na cultura brasileira” e “A mulher negra brasileira: Uma abordagem político-econômica”. Sendo assim,

observa-se a imagem da mulher negra como problemática categoria epistêmica a desvelar uma série de preconceitos enraizados nas sociedades submetidas ao jugo colonial ainda hoje como já demonstrava a teórica que encontra ressonância nos estudos raciais e de gênero contemporâneos.

PROTAGONISMO FEMININO E AUTORIAS NEGRAS: ENTRE AS BUSCAS DE UM LUGAR

A perspectiva “lusotropicalista” de Gilberto Freyre (2006) aparece confrontada por Gonzalez que denuncia a falácia em torno da suposta “democracia racial”. A fim de encobrir os mecanismos dos horrores da escravidão, uma narrativa repleta de distorções descreveu a colonialidade e a mestiçagem no Brasil. Gonzalez se embateu fortemente a tais violências discursivas veladas. A imagem da mulher negra, nesse sentido, é retomada de uma tradição literária canônica para ser ressignificada em resistência. Em “Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher” (Gonzalez, 2020, p. 25), a teórica chama a atenção para o fato de que o chamado feminismo branco – atuante desde a década de 1960 nos Estados Unidos e na Europa –, a partir da segunda onda feminista, muitas vezes acaba reproduzindo discursos plenos de preconceitos e falta a essa corrente compreensão da complexidade que envolve as vivências das mulheres negras em sociedade.

Desse modo, ressalta que “[...] a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (Gonzalez, 2020, p. 43), ao mesmo tempo em que problematiza os alicerces nos quais estão ancoradas as organizações sociopolíticas dos “textos feministas que tratam da questão das relações de dominação homem/mulher, da subordinação feminista, de suas tentativas de conscientização etc.” desafiando-os ideologicamente em seus discursos (Gonzalez, 2020, p. 43).

Esse processo demonstra que o pensamento de Gonzalez residia em um lugar de vanguarda no pensamento intelectual brasileiro de modo a potencializar reflexões e estabelecer diálogos com o que existe de mais atual nos estudos teóricos relativos à raça, à classe e ao gênero como categorias manipuladas histórica e socialmente por um viés opressor, levantados pela interseccionalidade em abordagem teórica:

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: "domésticas" ou "mulatas". O termo "doméstica" abrange uma série de atividades que marcam seu "lugar natural": empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo "mulata" implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada "produto de exportação" [...] Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira. Que se pense no processo de apropriação das escolas de samba por parte da indústria turística, por exemplo, e no quanto isso, além de lucro, se traduz em imagem internacional favorável para a “democracia racial brasileira” (Gonzalez, 2020, p. 44).

O passado escravocrata aparece atualizado em ocupações que relegaram os corpos e identidades negras à exclusão, ao apagamento e ao extermínio. A imagem da mulher negra é descrita e analisada por Lélia Gonzalez a partir das manobras escravistas, seja nas mucamas ou nas chamadas escravas de eito, que atuavam em rotinas de trabalho ainda mais pesadas para fora da casa-grande. O dia a dia dentro das propriedades não era menos penoso, com atribuições às jovens mucamas de cuidar da casa, da senhora e seus filhos e também serviam aos arroubos

dos desejos sexuais dos senhores. Vítimas de violências sexuais, essas mulheres ainda eram culpabilizadas e, muitas vezes, duramente castigadas pelas mulheres brancas que imputavam às vítimas mais dores e injustiças. As figuras das amas de leite que, no imaginário nacional, aparecem edulcoradas como uma forte ligação com a criança da casa-grande, também encobrem a violência de mães apartadas de seus filhos que também seriam destinados à escravidão.

A literatura brasileira está repleta de obras que retratam esses processos de violências físicas e simbólicas desde a ideia de “democracia racial” fomentada por Gilberto Freyre que, por mais que não tenha exatamente utilizada essa expressão, refere-se à miscigenação de maneira romântica capaz de velar os estupros e suas terríveis consequências. Atualmente, as babás (Silva, 2021), as empregadas domésticas e mesmo as diaristas são submetidas a um sistema ainda perverso herdado dessa lógica patriarcal habituada a relegar os corpos femininos negros à subalternidade (Spivak, 2014).

As novas sinhás como as patroas que figuram no mercado de trabalho deflagram as disparidades sociais confundidas às violências raciais que comprovam a persistência de outros modos de escravidão nos quais as mulheres negras residem no ponto mais frágil dessas explorações. Lelia Gonzalez antecipa dessa maneira uma preocupação que ocupa hoje diversas produções das artes nacionais contemporâneas que tratam as relações desiguais trabalhistas nos cargos ocupados por mulheres racializadas (Vergès, 2020):

*Escrevi este livro para mostrar que o trabalho de cuidado e limpeza é indispensável e necessário ao funcionamento do patriarcado e do capitalismo racial e neoliberal; contudo, embora indispensável e necessário, ele deve permanecer invisível, marcado pelo gênero, racializado, mal pago e subqualificado. **Também o escrevi para tornar visível a dimensão colonial e racial de um feminismo europeu convencido de ter escapado das ideologias racistas da escravatura e do colonialismo.** [...] Os direitos das mulheres, quando esvaziados de toda dimensão radical, tornam-se um trunfo nas mãos dos poderosos. Esse feminismo legitimou uma divisão entre uma sociedade aberta por natureza à igualdade entre mulheres e homens (a europeia) e as sociedades por natureza hostis à igualdade (todas as outras, mas principalmente a muçulmana) (Vergès, 2020, grifos meus).*

A mesma análise foi empreendida por Lelia Gonzalez décadas atrás ao sondar os recursos naturalizados de violência desferida às mulheres negras que estão na escala de exploração ainda mais sujeitas às violências trabalhistas da contemporaneidade como resquícios da exploração do sistema colonial. As diversas jornadas de trabalho e a contínua opressão que envolve corpos e identidades das mulheres negras ainda hoje demonstram a manutenção de um sistema social calcado nas exclusões das violências de diversas ordens:

*Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de **tripla discriminação**, uma vez que os estereótipos gerados pelo **racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão** [...] Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da "inferioridade" que lhe seriam peculiares. **Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar.** [...] E isso sem contar quando tem de acordar mais cedo (três ou quatro horas da "manhã") para enfrentar as filas dos postos de assistência médica pública, para tratar de algum filho doente; ou então quando tem de ir às "reuniões de pais" nas escolas públicas, a fim de ouvir as queixas das professoras quanto aos problemas "psicológicos" de seus filhos, que apresentam um*

comportamento “desajustado” que os torna “dispersivos” ou incapazes de “bom rendimento escolar” (Gonzalez, 2020, p. 54, grifos meus).

“A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica”, um dos textos presentes na coletânea aqui analisada, é descrito pelas organizadoras como parte de uma conferência apresentada no *Spring Symposium The Political Economy of the Black World*, em 1979. Na ocasião, Gonzalez explica que os mecanismos exploratórios convivem com a memória e os costumes de uma ancestralidade de resistência contra a lógica colonial, como os quilombos símbolos do “berço da nacionalidade brasileira” (Gonzalez, 2020, p. 50) nos quais o “pretuguês” era a língua de resistência ao cristianismo (Gonzalez, 2020, p. 50). “A categoria político-cultural de amefricanidade” é uma das articulações teóricas que embasam o cerne do pensamento de Lelia Gonzalez ao conceber as identidades de gênero em um contexto colonial, a partir da dominação patriarcal (Gonzalez, 2020, p. 131):

Sabemos que as sociedades ibéricas se estruturam a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. (Gonzalez, 2020, p. 131).

Os espólios sexuais atravessados por questões raciais desvelam construções arraigadas em violências naturalizadas de comportamentos e padrões geradores de contínuos processos de exploração no país, em discursos tais quais uma expressão do humorista Millôr Fernandes. Ao afirmar que “não existe racismo no Brasil porque o negro conhece o seu lugar, sintetiza o que acabamos de expor” (Gonzalez, 2020, p. 131), segundo a filósofa, e assim corrobora todo o pensamento racista erigido e perpetrado na sociedade brasileira.

A formação latino-americana é mostrada nos estudos de Lelia Gonzalez por meio da descrição das imposições de origem totalitária deflagradoras das fissuras de uma história pautada pela colonização de mentes e corpos. Esses movimentos de violência insistem em menosprezar os saberes de uma ancestralidade nativa indígena e africana. Nesse sentido, o engendramento das relações sociais em voga nas sociedades latino-americanas reproduz as exclusões sociais, raciais e de gênero de forma assimétrica. Dessa maneira, os indícios de apagamento e silenciamento interseccionais perfazem a organização social que norteia, não só a afirmação das identidades e existências, mas também os afetos que permeiam o ser-mulher quando filtrado por lentes eurocêntricas cujas construções discursivas veiculam a hegemonia de uma concepção excludente de memórias e histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção intelectual de Lelia Gonzalez é pautada pelas preocupações em torno da persistência dos mecanismos violentos de escravidão e colonialismo que, arraigados à formação social e histórica do Brasil, revelam aspectos indelévels atrelados ao racismo e ao sexismo nos quais as mulheres negras são as maiores vítimas.

Assim sendo, as breves considerações acerca da antologia “Por um feminismo afro-latino-americano”, organizada por Márcia Lima e Flávia Rios, buscaram apresentar algumas

das ideias da filósofa e ativista que tratou das questões escravocratas e coloniais ainda persistentes na organização da atual sociedade brasileira.

Portanto, sua contribuição aos estudos raciais decoloniais revelam profunda consciência dos preconceitos presentes e persistentes na sociedade brasileira e antecipam inevitavelmente em décadas muitas das discussões políticas, sociais e acadêmicas empreendidas na contemporaneidade. Seu lugar de pesquisadora corajosa atesta o vanguardismo de escritos e provocações teóricas que são cada vez mais refletidas e incorporadas às discussões dos estudos contra hegemônicos.

REFERÊNCIAS

- Akotirene, C. (2018). *O que é interseccionalidade?* São Paulo: Ed. Letramento.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Foucault, M. (2005). *A ordem do discurso*. 12. ed. São Paulo: Loyola.
- Freyre, G. (2006). *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global.
- Gonzalez, L. (2020). “Racismo e sexismo na Cultura Brasileira”. In: Rios, Flavia; Lima, Márcia (Orgs.) (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (2020). “Democracia racial? Nada disso!”. In: Rios, Flavia; Lima, Márcia (Orgs.) (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (2020). “A categoria político-cultural de amefricanidade”. In: Rios, Flavia; Lima, Márcia (Orgs.) *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (2018). *Primavera para as rosas negras*: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana.
- Silva, M. (2021). “Desigualdades afetivas de raízes ancestrais: uma análise de imagens e discursos acerca de amas de leite e babás na formação do Brasil”. In: *Revista Línguas e Letras*. Unioeste. Vol. 22, n. 52.
- Spivak, G. (2014). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Vergès, F. (2020). *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu Editora.
-

Os estudos comparativos não são pensamento descolonizado: arte, cultura e produção de conhecimentos biogeográficos fronteiriços

Comparative Studies are not Decolonized Thinking: art, culture, and the production of border biogeographical knowledge

Marcos Antônio Bessa-Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4783-7903>

e-mail: marcosbessa2001@gmail.com

Recibido: 01/10/2021
Aprobado: 03/12/2021

RESUMO

Os estudos sobre a produção artístico-cultural brasileira, quase sempre, desde a constituição das academias nacionais, têm sido impedidos por epistemologias que investigavam, a priori, as afinidades paternas do nacional em relação aos conceitos de Universal/Tradição. Desde os Estudos Culturais (britânicos/americanos/latino-americanos) às epistemologias importadas mais contemporâneas (desconstrução, etno-cartográfica, pós-colonial, por exemplo), a insistência analítica nas academias continua a dar prioridade a um exercício teórico-comparativo, na melhor das hipóteses, das produções nacionais, semelhante às obras artístico-culturais erigidas em solo europeu e/ou americano. Inicialmente, a semelhança aqui nada tem a ver com as discussões homéricas estabelecidas no Brasil entre os conceitos de fontes e influências (finais do século XX) em relação à nossa produção nacional. Da mesma forma, esta discussão não quer sequer tocar na afirmação e/ou negação de uma produção nacionalista. Quer dizer, tanto os nacionalistas como os nacionalistas, da perspectiva aqui considerada, ainda eram vistos pelas produções locais como restos de produções universais/tradicionais. Mas, é bom dizer, o reconhecimento de analogias em obras artísticas locais - categorizadas aqui como biogeográficas de fronteira através do pensamento descolonial - é ainda preponderante, se não permanente, bem como análises comparativas que reconhecem em nós, latino-americanos, vestígios de vestígios dessas produções erigidas no passado europeu e americano. Quero com isto dizer que embora as epistemes importadas acima mencionadas já alertassem os críticos desde o final do século passado que as obras artístico-culturais de lugares não europeus e/ou americanos não eram como essas, estes estudos de cultura (epistemes culturais) já reclamavam outras epistemologias para as produções locais. Neste sentido, esta proposta de trabalho surge da "comparação-argumentativa" entre uma investigação epistemológica descolonizada e estudos comparativos ainda muito presentes nas análises artísticas locais, para assinalar que os estudos comparativos não são pensamentos decoloniais, especialmente em relação a produções artísticas, culturas e conhecimentos de lugares que ocupam a exterioridade epistêmica em relação a pensamentos epistêmicos modernos e pós-modernos. A título de comparação, embora superficial, as obras/epistemes do Norte global escrevem textos através das suas semelhanças, enquanto as obras epistêmicas do Sul são inscritas através da inscrição dos corpos das diferenças coloniais. Por conseguinte, estas discussões tentarão demonstrar que as produções artístico-culturais locais têm diferenças comparativas que emergem através das fronteiras biogeográficas como semelhanças.

Palavras-chave: Arte; cultura; pensamento descolonizado.

ABSTRACT

Studies on Brazilian artistic-cultural production, almost always, since the constitution of national academies, were hindered by epistemologies that investigated, a priori, the paternal affinities of the national in relation to the concepts of Universal/Tradition. From Cultural Studies (British/American/Latin American) to the most contemporary imported epistemologies (deconstruction, ethno-cartographic, postcolonial, for example) the analytical insistence in the academies continues to prioritize a theoretical-comparative exercise, at best, of national productions as similar to artistic-cultural works erected on European and/or American soils. At first, the similarity here has nothing to do with the homeric discussions established in Brazil between the concepts of sources and influences (late 20th century) in relation to our national production. In the same way, this discussion does not even want to touch the affirmation and/or denial of a nationalist production. I mean, both nationals and nationalists, from the perspective considered here, were still seen by local productions as remnants of universal/traditional productions. But it is good to say it, the recognition of analogies in local artistic works - catalogued here as border biogeographical through a decolonial thought - is still preponderant, if not permanent, as well as comparative analyses that recognize in us, Latin Americans, vestiges of remnants of those productions erected in the European and American past. By that I mean that although the aforementioned imported epistemes were already alerting critics since the end of the last century that artistic-cultural works from non-European and/or American places were not like those, these cultural studies (cultural epistemes) were already claiming other epistemologies for local productions. In this sense, this work proposal arises from the "comparison-argumentative" between a decolonized epistemological research and comparative studies still very present in local artistic analyses, to point out that comparative studies are not decolonial thoughts, especially in relation to artistic productions, cultures and knowledge of places that occupy epistemic exteriority in relation to modern and postmodern epistemic thoughts. By way of comparison, although superficial, the works/epistemes of the global North write texts through their similarities, while the epistemic works of the South are inscribed through the inscription of the bodies of colonial differences. Therefore, these discussions will attempt to give evidence in the local artistic-cultural productions have comparative in the differences that emerge between biogeographical frontiers as similarities.

Keywords: Art; culture; decolonized thought.

INTRODUÇÃO

“Ou seja, da mesma forma que a etnologia comparada foi essencial para os primeiros projetos coloniais da Espanha e Portugal (Pagden, 1982) e os estudos comparativos de civilizações (Said, 1978) e o surgimento da antropologia moderna na Inglaterra e na França (Fabian, 1983; Amselle, 1990) sustentou projetos coloniais modernos, os Estudos (comparados) de área são vitais para o colonialismo pós-moderno, no estágio atual de globalização (Chomsky, 1968)” (Mignolo; Gómez, 2015, p. 171, grifos meus; tradução livre minha).¹

Quando pensei na proposta deste texto, a priori, foi levando em consideração uma reflexão que passou a me perseguir a partir do momento em que me deparei com a autonomia de um pensamento descolonizado sobre arte, cultura e produção de conhecimentos. Quer dizer, entendo que as relações entre artes, culturas e conhecimentos dos diferentes lugares se consolidaram na história por meio da submissão de muitos em relação à bem poucos que pensam de modos hegemônicos sobre artes, culturas e produções de conhecimentos.² E sobre

¹ “Es decir, de la misma manera que la etnología comparada fue esencial para los primeros proyectos coloniales tempranos de España y Portugal (Pagden, 1982) y los estudios comparados de las civilizaciones (Said, 1978) y el surgimiento de la antropología moderna en Inglaterra y Francia (Fabian, 1983; Amselle, 1990) apuntalaron los proyectos coloniales modernos, **los Estudios (comparados) de Área son vitales para el colonialismo posmoderno, en la etapa actual de globalización** (Chomsky, 1968)” (Mignolo; Gómez, 2015, p. 171, grifos meus).

² Aqui certamente estou ressaltando aqueles que privilegiam a unicidade de arte, cultura e produção de conhecimento em detrimento à diversidade possível de compreendermos esses quando falamos de aspectos que não priorizam, por exemplo, a

isso ainda estou querendo lembrar que é uma constante desde que pensamos em discutir essas características das culturas. Em sendo a reflexão o que se segue: se tomada por meio das articulações com as quais a disciplina “Literatura Comparada”, tradicionalmente, é praticada e foi criada, qual é o seu fundamento – e até as suas necessidade e relevância –, do comparatismo entre literaturas, artes, culturas e conhecimentos, entre outras coisas diferentes, em um contexto de descolonialidade? Esse contexto, *a priori*, está sendo *privilegiado na/da/a partir* da nossa contemporaneidade. Não vou pecar em exigir que letrados modernos e pós-modernos tivessem feito esta reflexão-interrogativa a que me proponho.

Fez-se evidenciar tal indagação entendendo que os estudos sobre a produção artístico-cultural brasileira, nas suas diferentes modalidades (literaturas, práticas artísticas em suas várias linguagens, até mesmo práticas artesanais no sentido restrito do termo – entre o ensinar, pesquisar, o praticar e produzir essas artes), quase sempre, desde a constituição de academias Nacionais brasileiras (as Belas Artes e Belas Letras), estiveram esbarrados por epistemologias que investigassem, *a priori*, as afinidades paternas do nacional em relação aos conceitos de Universal/Tradição.³ Seja desde Antônio Candido em “Formação da literatura brasileira” (1959), passando por Roberto Schwarz em “Ao Vencedor as Batatas: Forma Literária e Processo Social nos Inícios do Romance Brasileiro” (1977) ou até mesmo chegando a Silviano Santiago com os conceitos de *cópia e modelo* em “Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural”, especialmente no ensaio “O entre-lugar no discurso latino-americano” de 1971. Numa perspectiva muito breve, ancorados em reflexões viajeras, europeias e estadunidenses quase sempre, se não sempre, as perspectivas crítico-comparatistas no Brasil mais fizeram ressaltar afinidades parentais com/em nossas produções “entre artes” daqui filiadas àquelas.⁴

Desde os Estudos Culturais (Britânicos/Estadunidenses/Latino-americanos) até as epistemologias importadas mais contemporâneas (desconstrução (Jacques Derrida), etno-cartográficas, pós-coloniais (Homi Bhabha), entre outros, por exemplo) a insistência analítica nas academias ainda prioriza um exercício teórico-comparativo, quando muito, das produções nacionais como semelhantes às obras artístico-culturais erigidas em solos europeus e/ou estadunidenses. Aí vão, por exemplo, Leyla Perrone-Moisés em “Flores da Escrivania: ensaios” (1990), Maria Eliza Cevalco com seu “Dez lições sobre estudos culturais” de 2003 e, chegando também em outra mineira, Eneida Maria de Souza com “Crítica Cult” publicado em

comparação entre diferentes produtos, mas que reconhecem as capacidades de produção de modos diferentes e possíveis alheios aos padrões estabelecidos.

³ A minha perspectiva aqui não é literato. Falo do lugar das artes visuais, no sentido mais amplo dos termos – quero que minha discussão seja entendida como uma perspectiva que quer ilustração paisagística para as artes nas suas visualidades – sem restrição às artes plásticas, a literatura, à dança, ao cinema ou ao teatro, por exemplo. Esse lugar me é confortável à medida que entendo que acabo por ser permitido, por mim mesmo, diga-se de passagem, a perceber problemas de ordem disciplinar que os letrados, artistas definidos(definitos) não percebem. Então, quero a liberdade de dizer o que penso sobre processos históricos ainda muito presentes(insistentes) na contemporaneidade sobre essa ou aquela produção de arte, cultura e conhecimentos das diferenças. Também esbarrados nesta questão estão para o impedimento de circulação das artes de qualquer parte para qualquer lugar sem os sentidos classificatórios empregados pelos sistemas das Artes (esses no plural para afetar todas as artes de qualquer parte sistêmica).

⁴ Por essas últimas questões expostas é que o “do nacional” é importante a fim de evidenciar que, se ora as produções teórico-crítico defendiam um lugar confortável da filiação paterno-fraternal às colônias europeias (históricas), em momentos posteriores tivemos uma defesa em que imperou a re-volta dos filhos aos pais para ressaltar as características de um mundo periférico e profano que deveria viver na margem como lugar confortável por estar entre um e outro. Sem nenhum juízo de valor qualitativo, não estou defendendo este ou aquele prisma da nossa produção crítico-comparatista tradicional. Mas quero fazer valer a ideia de que ora um, ora outro, ambos fizeram serviços que parecem não ter serventia para muitos e muitas teóricos-críticos da contemporaneidade.

2002.⁵ Em um primeiro momento, semelhança entre essa crítica brasileira aqui listada em nada tem relação com as homéricas discussões estabelecidas no Brasil entre os conceitos de *fontes* e *influências* (fins do século XX) em relação à nossa produção nacional. Primeiro, ainda que muito brevemente, estou estabelecendo a “semelhança”, ainda que por meio das suas “diferenças”, que a nossa principal crítica comparatista estabeleceu para perdurar ainda nos dias atuais nas academias brasileiras.⁶

Do mesmo jeito esta discussão sequer quer tangenciar a afirmativa e/ou negacionismo (palavra em moda no Brasil atual da COVID-19, quiçá no mundo) por uma produção nacionalista.⁷ Aliás, ambos, nacional e nacionalista, da perspectiva aqui em reflexão, da Literatura Comparada, ainda foram visadas das produções locais como resquícios das produções universais/tradicionais.⁸ Os Modernistas brasileiros (vou me restringir a esses para não colocar todos em um balaio), não é segredo para ninguém, fizeram devorações europeias para constituírem-se como tais artistas. Mas, é bom que se diga, o reconhecimento das analogias nas obras artísticas locais (de “1959” até hoje em muitos lugares/textos) – aqui elencadas como *biogeográficas* fronteiriças por meio de um pensamento descolonizado que tenho – ainda é preponderante, se não permanente, bem como são certas as análises comparativas que reconhecem em nós, latino-americanos brasileiros, resquícios de sobras daquelas produções erigidas nos passados europeus e estadunidenses.⁹

Quero dizer com isso que apesar das epistemes importadas citadas já fazerem um alerta para a crítica desde os fins do século passado de que as obras artístico-culturais dos lugares não-europeus e/ou não-estadunidenses não eram como aquelas, esses estudos de culturas

⁵ Não é possível deixar de notar também que a rota da elite da discursividade teórico-crítico brasileira também seguiu sempre à mesma direção: São Paulo-Rio de Janeiro-Belo Horizonte (quando muito Rio Grande do Sul com Tania Franco Carvalho com seu celebre “livrinho”, mas poderoso, “Literatura Comparada” de 2006) nos dois momentos até agora aqui listados.

⁶ Não posso deixar de dizer que nós ainda temos, na grande maioria das academias brasileiras (universidades), um grande exercício comparatista entre as nossas produções dos Suls com as produzidas nos Nortes globais. Mais ainda nas literaturas e nas artes visuais. É evidente que nós temos uma comparação muito evidente entre as “altas literaturas” shakespeareana e as literaturas produzidas nos demais lugares brasileiros. Do mesmo modo, preciso ressaltar meu lugar de fala, nas Artes Visuais é notada a comparação entre o que artistas plásticos produzem lá fora com as nossas obras plásticas produzidas em terras latinas. Mas também não é estranho quando lidamos com comparativos entre produções nacionais porque esse ou aquele autor/artista têm mais referências paternas que muitos outros. Essas relações estão muito associadas ao desenvolvimento de movimentos artísticos (Escolas) que os sistemas hegemônicos desenvolveram. A fim de manterem-se e manter determinado padrão artístico, o analisar teórico reflete no fazer artístico para muitos que preferem seguir os mesmo parâmetros estabelecidos para manterem-se dentro dos círculos/circuitos edificadas. Isso, de modo já atualizado, pensando do meu lugar descolonizado, reflete o que Walter Mignolo (2003) vai dizer em relação aos movimentos – do Renascimento à Altermodernidade – que colonizam o pensar artes que refletem nos fazeres artísticos ainda da atualidade.

⁷ Também por causa dos tempos pandêmicos, falar de nacional e/ou nacionalismo, no caso do Brasil, parece ter virado motivo de chacota e revolta. O primeiro porque o desPresidente apossou-se de símbolos nacionais como se fossem símbolos de ódio para defender a morte. Em segundo lugar porque essa mesma posse do dirigente brasileiro e dos seus comparsas dos símbolos acabou por desmotivar a predileção dos símbolos brasileiros até numa simples partida de futebol.

⁸ É sabido por quase todos, e até nem poderia se dar de modo diferente, que as discussões entre local, regional, nacional e nacionalismo na perspectiva comparatista nas artes estiveram muito restritas à fixação da identidade brasileira (nacional) em relação à ótica global (universalização) de ver o mundo. Fazer parte daquele contexto era condição para entender-se produtor de arte, cultura e conhecimentos sem ser diferente. Imperou uma lógica de igualdade que, na verdade, acabou por evidenciar ainda mais as diferenças entre quem colonizava/coloniza para com quem vive sob as agruras de ter sido “descoberto”.

⁹ Sem eximir ninguém de culpa, teóricos e artistas de todas as áreas do conhecimento e linguagens que continuam insistindo no resgate de desenvolvimentos de obras artísticas europeias nas obras latinas, por meio do desenvolvimento de obras ligas a movimentos europeus escolásticos (que sequer vivemos), esses em ocorrência por aqui desde a chegada da 1ª Missão Francesa que veio ensinar a produzir arte clássica, prestam um desserviço à arte, a cultura e produção de conhecimentos de lugares ex-colonizados como o Brasil que firmou sua identidade em pilares frágeis senão falsos.

(epistemes culturais) já reivindicavam para as produções locais epistemologias *outras*.¹⁰ Por exemplo, à medida que até desses autores, mesmo que mais restritos à inserção da cultura na diferença como reflexão, reconheceram a importância de pensar diferente a produção nacional com vieses localistas.¹¹ Nesse sentido, esta proposta de texto emerge da “comparação-argumentativa” entre uma investigação epistemológica descolonizada e os estudos comparados ainda muito presentes/persistentes nas análises artísticas locais, para pontuar que estudos comparados hoje, como praticados no Brasil na sua grande maioria, não são pensamentos descoloniais *a partir da* nossa própria produção, principalmente, em relação às produções de artes, culturas e conhecimentos de lugares que ocupam a exterioridade epistêmica (fronteira) em relação aos pensamentos moderno e pós-moderno epistêmicos.¹²

A título de comparação – ou poderia dizer por meio de uma “descomparação” –, ainda que primária nesta situação, as obras/epistemes do Norte global escrevem textos por meio de suas *semelhanças*, enquanto as obras epistemes dos *Suls* globais in(e)screvem-se por meio da inscrição dos próprios corpos das *diferenças* coloniais.¹³ Logo, essas discussões tentam evidenciar que as produções artístico-culturais locais têm comparativos nas diferenças que emergem entre-fronteiras *biogeográficas* como semelhanças artístico-epistêmicas.¹⁴ Logo, a única forma de promover comparação neste contexto de reflexão descolonizada, contexto do qual estou discutindo primando pela obra, não pela identidade cultural histórica da obra, é

¹⁰ Aqui já estou me referindo aos chamados estudos pós-estruturalistas, a exemplo de Roland Barthes, Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Judith Butler, Jean Baudrillard, Julia Kristeva, Jacques Rancière e Paul Ricoeur, entre muitos outros, que nas suas perspectivas hoje já são re-visionados pelo pensamento descolonizado (porque ora visto, todos/todas têm origem nórdica senão descendentes de colônias nórdicas), já promulgavam uma visada diferente e diversa – ambos com conotações pós-modernas – das discussões sobre identidades estruturais, por exemplo, já que falamos aqui de constituição de identidades nacionais por meio da produção artístico-cultural dos lugares.

¹¹ É claro que Antônio Candido, Roberto Schwarz e Leyla Perrone-Moisés também já vão ressaltar as características da cultura nacional brasileira para defender nossa produção, mesmo esses sendo os mais tradicionais desse grupo de brasileiros e brasileiras por mim elencados. Mas não podemos deixar de reforçar, ainda que de uma forma ou de outra, que ambos certamente tratavam a produção brasileira como “galho” da produção europeia portuguesa como reforçou o mestre Candido para os dois outros.

¹² Outros pontos aqui são cruciais para compreendermos e para me fazer compreender quando falo do método comparatista como não sendo um trabalho de “comparação-argumentativa” ou de “mediação artística” *a partir de* produções artístico-culturais das diferenças: 1) o ato de comparar é quase, por si só, um ato de colocar uma coisa diferente à prova de outra. Isso, de certo modo, ressalta a fragilidade de uma produção frente à outra reforçando características qualitativas específicas presentes apenas em uma das produções artísticas, por exemplo. 2) um ato de “comparação-argumentativa” ou de “mediação artística” como vou argumentar mais à frente, de certa forma, vão evidenciar que a *consciência* de que se tem *sapiência* na produção de arte, cultura e conhecimentos é o revisor para re-existência das práticas, identidades, lugares e narrativas fronteiriças como práticas que emergem das suas situações. Nesse sentido, 3) é possível dizer que a comparação não se situa *a partir de*, mas *sobre* as produções diferentes, no meu caso, das produções de artes, culturas e conhecimentos das diferenças coloniais fronteiriças que carecem de perspectivas que argumentam e mediam as produções nos próprios lugares de emergência. 4) os atos de argumentar/mediar artes, culturas e conhecimentos, diferentes do exercício metodológico sempre desenvolvido de comparar, promovem, por exemplo, a inexistência da necessidade das narrativas circunstanciar-se por meio de línguas oficiais, gêneros oficiais, classe, raça e/ou até fés de lógicas unívocas como defendeu o projeto moderno europeu ou ainda na lógica do alargamento das fronteiras coloniais para “inclusão” dos diferentes dentro do projeto pós-moderno estadunidense.

¹³ Esta afirmativa já carrega em seu bojo um ato comparatista-argumentativo-mediador, haja vista que ressalto as semelhanças dos nórdicos em relação às diferenças dos sulistas para ressaltar a diferença entre nós como ato de descomparação necessário em relação às produções de artes, culturas e conhecimentos nossas e deles. Quer dizer: é impossível dizer que os corpos brancos nórdicos, gélidos, diga-se de passagem, tenham os mesmos atrave(r)samentos (Bessa-Oliveira) que os corpos latino-americanos *calientes*. Isso demonstra, portanto, que corpos latinos se situam no lugar da exterioridade epistêmico-fronteira como lugar de produção, não como “galho” ou nesse como “entre” situações de não pertencimentos.

¹⁴ Um exercício comparativo nas diferenças promoverá, por certo, a desqualificação do ato comparativo metodológico da semelhança entre obras, culturas e conhecimentos buscado pelas lógicas tradicionais e evidenciará a descomparação entre artes, culturas e conhecimentos das diferenças coloniais porque são produções que emergem de suas próprias situações, por isso *a partir de/da/na* fronteira.

buscar evidenciar a comparação entre a obra e a cultura *na qual* ela emerge e se inscreve como lugar das diferenças de produção – nunca além disso – mas também é preciso argumentar que o exercício entre culturas das diferenças no campo de um possível comparatismo só poder-se-á dar por meio de uma “descomparação” entre essas culturas e suas práticas de arte e de conhecimentos das diferenças.

ARTE, CULTURA, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NÃO SÃO PARA TODOS?¹⁵

“De tal forma que o ensino pressupõe uma comparação e a partir da comparação entre a literatura francesa fora da França e a literatura francesa na França, a primeira sai perdendo, porque a comparação é feita de acordo com as regras do jogo estabelecidas para a segunda” (Mignolo; Gómez, 2015, p. 171, tradução livre minha).¹⁶

Uma perspectiva dos Estudos Comparados que se ativeram mais às comparações entre produções culturais de lugares diferentes, especialmente levando em consideração a situação geográfica dos lugares dessas culturas – separando-os entre grupos dos centros e lugares de margens –, ressaltando línguas, tempo histórico e/ou outras especificidades em culturas chamadas eruditas, fez um enorme trabalho de separação do que sejam as artes, culturas e as produções de conhecimentos de lugares circunscritos nessas dicotomias. Ao certo, separou lugares, por meio das suas produções de artes, culturas e conhecimentos, em centros e periferias porque as várias leituras empreendidas sobre essas práticas privilegiaram comparações entre obras eruditas/hegemônicas em relação às obras populares/marginais. Evidentemente não poderíamos ter outro resultado senão o que apontava que as obras do lado de cá do Atlântico (latinas) não apresentavam os mesmos pré-requisitos estabelecidos e presentes nas obras “fabricadas” do outro lado da margem que era e é visto como centro do mundo.¹⁷

¹⁵ Uma primeira versão desta parte do texto foi apresentada no II CONPLA, II Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada – 2021 – no Simpósio: ESTÚDIOS CULTURALES COMPARADOS DESCOLONIALES: literatura, arte y lenguajes. A perspectiva deste subtítulo toma como referência de discussão uma lógica comparatista nacional e também estrangeira que sempre priorizou uma leitura de obras e culturas priorizada pela ideia de que alguns lugares, melhores e mais importantes que outros, são mais aptos à produção de artes, culturas e conhecimentos. Quer seja numa visada eurocêntrica, que se autoprivilegiou, quer seja numa visada nacional-brasileira, por exemplo, que sempre quis fazer parte das obras listadas como canônicas, uma Literatura Comparada primou, primeiro, em se-pa-rar obras dos diferentes lugares onde elas certamente emergiram. Preocupados em situá-las primeiro em um tempo histórico e lugar específicos, analistas comparatistas viam como condição de existência das obras as diferenças como semelhanças às obras europeias e mais tarde estadunidenses. Logo, a pergunta neste subtítulo é proposital porque questiono: arte, cultura e produção de conhecimentos, então, não são *biogeográficos* (Bessa-Oliveria)? Neste tocante porque *bio*=sujeitos; *geo*=espaços; *gráficos/grafias*=narrativas. Então, todas/todos os sujeitos/sujeitas, lugares e narrativas deveriam, numa visada lógica, ser entendidos como produtores de artes, culturas e conhecimentos, portanto, não caberiam comparações entre suas diferenças.

¹⁶ “De tal modo que la enseñanza presupone una comparación y de la comparación entre literaturas francesas fuera de Francia y la literatura francesa en Francia, las primeras salen perdiendo, porque la comparación se hace según las reglas del juego establecidas para la segunda” (Mignolo; Gómez, 2015, p. 171).

¹⁷ Essa relação, certamente, está ancorada na ideia de que quanto mais tempo determinado lugar, porque tem mais tempo de história, é mais importante artístico, culturalmente e na produção de conhecimentos do que lugares que, supostamente (apenas supostamente porque as demais histórias forma aniquiladas), não têm as mesmas histórias contadas também pelo mesmo sistema de demarcação de tempo: o nascimento de um “Salvador” branco de olhos azuis. Logo, não tardaria ressaltar que nossas histórias indígenas, africanas para cá trazidas e até as que por nós são desconhecidas acabariam por ser desconsideradas nas análises comparatistas, por exemplo, do primeiro período analítico da Literatura Comparada no Brasil. Não vou fazer o papel de reconhecer que algumas análises que se ativeram em produções desses povos não-europeus, comparando-os pelos exotismos culturais em relação aos “brancos”, tornando-os arquivos-mortos, são trabalhos comparatistas que primaram por diferenças.

Os primórdios dos Estudos Comparados no Brasil, por exemplo, tomando das referências internacionais para cá migradas, fez um exercício de depreciação comparativo das nossas produções, culturas e até dos conhecimentos crítico-teóricos por aqui produzidos, quando privilegiaram a manutenção de determinadas produções dos Centros hegemônicos como padrão para produções que fizessem “concorrências” com aquelas. Ora mais, ora menos, as comparações entre artes, culturas e conhecimentos – dos lugares aos centros em relação aos lugares marginais àqueles – estiveram subsidiando e literalmente “norteando” literal e comparativamente as geografias, políticas, ideologias, biografias e até a perspectiva teológica para circunstanciar cada vez mais na fronteira do esquecimento as produções artísticas, culturais e os conhecimentos emergentes em lugares que *experivivenciam* (Bessa-Oliveira) as exterioridades que os primórdios dos Estudos Comparados privilegiaram e que, de certo modo, também viraram e são “nortes” para muitas abordagens da arte, da cultura e dos conhecimentos não-europeus e/ou não-estadunidenses.¹⁸

Exemplo de tudo isso são as predileções pelas obras críticas nacionais que trataram das missões religiosas vindas para o Brasil, mas também para outros países da América Latina, que sempre trouxeram cantos, textos, imagens e linguagens eruditas ressaltados nas análises literárias e artísticas como *modus operandi* melhor para qualificar as produções culturais construídas aqui nas terras tupiniquim. Nesse tocante, por exemplo, textos brasileiros que diretamente dialogavam com essas especificidades vindas da Europa eram listados como obras nacionais melhores que muitas outras obras também nacionais, mas não ocupavam lugar de destaque entre as estrangeiras, porque estavam diretamente filiadas àquelas, mas não eram aquelas. Ou seja: eram obras que ilustradas pelas mesmas experiências modernas daquelas ressaltavam-nas nas obras brasileiras como sendo nossas, ainda que sem termos vivido toda aquela história, a fim de inscreverem-se no *hall* de Grandes obras artísticas Universais e Canônicas.

Tais práticas comparativas, desde então, fizeram uma opção de circunstanciar nas margens das artes, das culturas e dos conhecimentos produzidos por culturas hegemônicas (europeias e/ou estadunidenses) todas as produções de culturas diferentes: latinas, africanas e até orientais, na sua grande maioria. As leituras crítico-analítico, desse cunho por mim ressaltado, privilegiavam línguas oficiais (francês, inglês e espanhol como primeiros, depois alemão, italiano e até o português de Portugal como classificações necessárias), gêneros (obras sempre escritas por homens de tez branca), raças nórdicas, credos e fés católico-cristãos e até a forma de produção de conhecimentos cientificista para, aqui, em solos latinos, ressaltarem o que nós ainda tínhamos (como heranças ou semelhanças) dos nossos colonizadores. Essa toada ressaltou vários artistas brasileiros ao cenário nacional e até, em bem poucos casos, em terras estrangeiras. Mas, é bom que se diga, a maciça grande maioria de artistas mesmo homens e, penso eu, que todas as artistas mulheres foram, por causa dessas predileções, colocados em limbo da produtores de arte, cultura e conhecimentos naqueles tempos modernos e ainda o são em tempos globalizados.

Por causa dessa prática metodológica de comparar as produções culturais diferentes sem levar em consideração as especificidades dessas práticas e das culturas nas quais elas emergiam (a exemplo das culturas latinas, africanas e até orientais porque não produziram na mesma

¹⁸ Essa atitude comparatista, da minha perspectiva, hoje pode ser descrita como uma comparativa-ação de ressaltar as diferenças das nossas geografias, corpos, identidades, histórias e memórias, entre outras coisas, como inferiores àquelas que estavam no norte do Globo. Portanto, a comparada até aqui praticada, por muitas vezes, acabou desenvolvendo uma ação (de comparar) que primava por nos desvalorizar em relação às artes, culturas e conhecimentos vindouros dos nortes do planeta. Esses estudos comparatistas, por conseguinte, conseguiram erigir museus arquiviolíticos de obras que se mantêm no Cânone que, ora mais ora menos, tem inseridos autores de nacionalidades comuns, mas também têm inscritos um ou outro autor de nacionalidade estrangeira àqueles para complementar a ideia de “museus de grandes novidades” nos arquivos da história hegemônica que controla quem pode ou não produzir arte, cultura e conhecimentos.

lógica que os europeus e por isso foram inscritas como culturas alijadas na margem), comparatistas com experiências modernas e até os pós-modernos ainda insistem, são vários os casos, em dizer que determinadas produções artístico-culturais de culturas marginalizadas e seus conhecimentos não o são dignos desses rótulos iguais têm as produções de culturas eruditas/tradicionais simplesmente porque literalmente não se comparam *ipsis litteris* àquelas. Obras nacionalistas, com cunhos quase cívicos, ganharam notoriedade no Brasil porque tinham a simbologia nacionalista como ponto principal para análises e seus reconhecimentos por esta crítica. Obras regionalistas ou regionalizadas – situadas em determinados contextos geográficos brasileiros – foram ressaltadas porque traziam as extravagâncias da terra estrangeira em relação aos centros europeus e estadunidenses, por isso ganharam até lugares (nos arquivos) naqueles centros por serem diferentes dos padrões culturais daqueles. Enquanto obras que tinham a cena “comum” das plagas latinas acabaram por ser literalmente abandonadas à sorte de serem lidas por escolas e por pessoas que não deviam ter conhecimentos e condições de leituras das grandes obras. Haja vista que para acessar a essas obras, na perspectiva comparatista, por muitas vezes, tinha-se que dominar línguas e as culturas de onde as grandes obras emergiam/partiam em viagens para o Brasil.¹⁹

Nesses tocantes, este trabalho não quer discutir os mesmos pressupostos históricos já tratados em relação aos “velhos” Estudos Comparados. Comparar diferenças entre artes, culturas e suas formas de produções de conhecimentos, por exemplo, para inferiorizá-los em relação a outrem quaisquer. Já que esse exercício metodológico desenvolvido pela grande maioria dos comparatistas serviu-nos, quando muito, para mostrar que a nossa grande maioria de obras artísticas, culturas e conhecimentos aqui produzidos não o são como tais porque não são comparáveis àqueles. Por tudo isso é que minha reflexão descolonizada está tangenciando discussões que já defendem a *desbritanização* (Fábio do Vale), mas que também já falo em desfrancezação e a desespanholização, na mesma toada, vamos dizer assim, para poder *desteorizar* e assim *re-teorizarmos* com foco na re-existência para, por conseguinte, despertar em nós latinos a consciência de que também tempos sapiência para produzir artes, culturas e conhecimentos *a partir/da/na* fronteira das nossas interioridades das exterioridades aos projetos moderno e pós-moderno (europeu e estadunidense, respectivamente).²⁰

A priori, sem nenhuma pretensão de tornar-se um novo método comparatista contemporâneo, haja vista que numa visada descolonizada como priorizo o método é condição de existência da superioridade em detrimento daqueles que são classificados como inferiores, portanto, desqualificados, esta proposta epistemológica descolonizada, que pensa as práticas artístico-culturais *sendo*, quer evidenciar que comparatismo/comparação algum/alguma que se dê entre culturas diferentes pode dar conta de evidenciar as diferentes culturas por meio das artes, das culturas ou das produções de conhecimentos que emergem em suas situações/condições de produção de diferenças coloniais.²¹ Quero dizer: o exercício

¹⁹ Muitos estudiosos da cultura brasileira, nesse sentido, eram obrigados a estudar fora do Brasil para desenvolverem suas pesquisas ancoradas nas comparações entre uma Grande Obra estrangeira em relação a uma obra nacional candidata a ocupar lugar de *herdeira*, *semelhante* ou como *cópia* daquela. Logo, esses mesmos estudiosos eram obrigados a dominar as línguas oficiais para desenvolverem seus estudos.

²⁰ Para ilustrar essa opção, vale buscar publicações vinculadas aos grupos de pesquisas NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS-CNPq – e o NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS-CNPq – que vêm desenvolvendo, por meio de várias frentes (publicações, orientações, eventos, entre outras coisas), trabalhos descolonizados – não estou falando em trabalhos desenvolvidos por meio de “teorias decolonial”. Vários conceitos já foram e estão sendo construídos para defender essa ideia de re-existência e produção epistêmica por meio da nossa consciência de sapiência.

²¹ Pensar as práticas artístico-culturais *sendo* é condição fundamental para um exercício de “comparação-argumentativa” e/ou mediação artística – como tenho aqui defendido – e não o desenvolvimento do método comparatista tradicional de relação qualitativa entre uma obra e outra de culturas diferentes. *Pensar-sendo* latino, africano e/ou oriental (como culturas da

comparatista muitas vezes ainda praticado que compara “alhos com bugalhos” apenas pode evidenciar que uma coisa não é outra. Nada, além disso, já que coisas diferentes não se comparam. Pois, minha intenção é comprovar comparando, portanto, que a arte, a cultura e os conhecimentos produzidos nas diferentes culturas devem ser comparados exclusivamente a essas culturas: ou seja, se a arte, a cultura e os conhecimentos em estudos pelos/pelas estudiosos que têm corpo e alma estão se circunstanciando nas *biogeografias* desses e dos sujeitos e sujeitas nas quais dizem emergir; diferente de “nortear-se” por culturas estrangeiras. Logo, um exercício de quase descomparação – entre as supostas tradições europeias e/ou estadunidenses e o “resto do mundo” – para desenvolver e praticar um exercício comparatista entre obras, culturas e conhecimentos *a partir/das/nas* suas culturas emergentes que são diferentes em cada situação *bio-geo-gráfica*.

Esta prática aqui em defesa como um pensamento descolonizado que não é um estudo comparatista entre obras de culturas diferentes, evidentemente, reivindicará, para cada produção em arte, cultura e produções de conhecimentos – especificamente como se inscrevem quando as chamo de *biogeográficos* fronteiriços – um lugar nas suas especificidades que englobariam, por exemplo, políticas, sociedades, economias, culturas e igualmente consciência e sapiência nas diferenças para compreender essas produções *nas* culturas. Esclarecendo para ficar bem didaticamente colocado, eis um exemplo prático-epistêmico da coisa: uma produção artístico-cultural de uma determinada cultura indígena em que medida está sendo retrato e/ou uma paisagem dessa cultura? Diferente, por exemplo, quando pratico o método comparatista tradicional em que se vai preferir comparar em que medida esta obra artística da referida comunidade indígena tem *herança, semelhança* e/ou seja ainda vista como uma *cópia* das produções, igualmente, aos seus colonizadores europeus porque aqueles são históricos e localmente culturas melhores.

DES – DE DESCOMPARAR NÃO É ESTUDOS COMPARADOS, MAS UM PENSAMENTO DESCOLONIZADO COMO ATO CONSCIENTE DE MEDIAR PRÁTICAS CULTURAIS COM SUAS PRÓPRIAS CULTURAS²²

“Michelle Cliff destacou o mesmo problema ao sinalizar que, na Jamaica, o inglês da ilha é comparado, e tenta ser dominado, pelo inglês imperial (“o inglês do rei”) (Mignolo; Gómez, 2015, p. 171, tradução livre minha).²³

Agora quero fazer colocações que me levam ao exercício, que também acredito na sua necessidade e potência, de “desteorizar” para “re-teorizar” *a parti de/na/da* América Latina como lugar de fronteiras de interioridades *biogeográficas* situadas às exterioridades moderna e pós-moderna. Aqui, precisamos começar pela ideia de descolonizar as estéticas como um todo, e, especialmente, começando pela estética (normativa) estrutural que enrijece todo e qualquer trabalho. Normas estruturais de vários níveis – da língua às referências em diálogos latinos, por

exterioridade que elenquei aqui) está ligado à ideia de pensar-não-sendo, por exemplo, como pensam/são os europeus e/ou os estadunidenses. Logo, esta proposta epistêmica de descomparação entre obras artísticas diferentes está em defender uma comparação literal da obra (artística, cultural e/ou conhecimentos) com a própria cultura na qual ela emerge.

²² Uma primeira versão desta parte do texto foi apresentada na 1ª Banca de Defesa de Tese de Doutorado no PPGel – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens – UFMS – do Professor Doutor Fábio Pereira do Vale Machado orientada pelo Professor Doutor Edgar César Nolasco, cujo título é “**OS MEANDROS PARA DESTEOORIZAR E RE-TEORIZAR A AMÉRICA LATINA: o biolócus por entre descolonialidades epistêmicas da crítica biográfica fronteiriça**”, defendida em 29 de outubro de 2021.

²³ “Michelle Cliff puso de relieve el mismo problema al señalar que, en Jamaica, el inglés de la isla se compara, y trata de ser domado, por el inglés imperial (“the king’s english”)” (Mignolo; Gómez, 2015, p. 171).

consequente, precisam ser re-pensados *a partir* desta perspectiva que se desenha aqui.²⁴ Em situações outras, é verdade, também me lembro de ter já escrito que quisera nossas pesquisas começassem pelo fim. Ao invés de analisar ao final uma produção artística – como sempre formatamos o texto acadêmico – após a construção teórica, ainda que descolonial fronteiriço como muitas vezes ainda nossos alunos o fazem, nos idos primeiros capítulos. Nós, naturalmente, apresentássemos as obras artísticas como a reflexão que primeira poderia se dar ao perceber, por exemplo, corpos das diferenças.

Esta estrutura tradicional de comparar (formular reflexão teórica) do início ao fim, teoria X obra artística, ainda está por ser rompida nos textos acadêmicos. Mas igualmente reconheço que nem todos, na verdade a grande maioria, já deva ou consigam fazer isso. Mas este é um ato de expressão para explicação do que entendo necessário para a América Latina, agora sim como um todo, de necessária “desteorização” para propor uma re-teorização de nós mesmos para nós. Pois insisto que, muitas vezes, o pior da nossa produção teórico-crítica está em nós mesmos. Logo, seria muito bom se já apresentássemos a produção artística no primeiro capítulo como sendo a teorização *outra* – ou a re-teorização da América Latina –, talvez, poderia já dizer, a desteorização como **desrupção** do saber moderno/pós-moderno como sempre fizemos fazer presentes nesses textos disciplinados.²⁵

Pensando nisso, portanto, a partir do texto da tese do Fábio do Vale, pensando descolonizadamente, – **cujo título é “OS MEANDROS PARA DESTTEORIZAR E RE-TEORIZAR A AMÉRICA LATINA: o biológus por entre descolonialidades epistêmicas da crítica biográfica fronteiriça”** – apresento-lhes algumas considerações de “DESTTEORIZAÇÃO” para “RE-TEORIZAR A AMÉRICA LATINA” *a partir* do meu *biológus biogeográfico* de artista, professor e pesquisador fronteiriço da exterioridade colonial moderna europeia e pós-moderna estadunidense. Pois, apesar de ocupar o lugar mais privilegiado dessa condição ainda que colonial – o ambiente da academia – ainda falamos, nós sul-mato-grossenses pesquisadores, (ou seria bom dizer ainda nós dos Suls globais) de um lugar que o sistema acadêmico-disciplinado (os dos nortes-Centros globais) não reconhece como sendo produtor de arte, cultura e conhecimentos válidos ou individualizados como aqueles (deles) o são por causa da nossa lógica comparatista de diferentes. Logo, como condição primeira para esse exercício a que se propõe o texto-tese, “destteorizar” a AL para “re-teorizar” a partir de nossos próprios corpos *biogeográficos*, é preciso literalmente ter **consciência e sapiência de que se ocupa e como se ocupa a fronteira** como lugar epistemológico de produção desses: artes, culturas e conhecimentos nas diferenças.²⁶

²⁴ Levando em consideração especialmente isto, não vou listar ao final as referências bibliográficas que constituíram/constituem este trabalho. Quero que o/a leitor/leitora tenham como referência minhas experiivências e sensibilidades *biogeográficas* enquanto *díviduo* pesquisador latino, brasileiro, mineiro em situação de sul-mato-grossense, campo-grandense, professor de uma universidade vista pelas dos centros como periférica. Mas que está desenvolvendo um árduo trabalho de desenvolver um conhecimento que os corpos brancos dos centros, como sugeriu Mignolo, até podem fazer, mas vão ter que abrir mão de muitas coisas suas assim como tive que fazê-lo para chegar onde/em/como estou.

²⁵ Está lógica babélica reflexiva aos olhos tradicionais faz-se necessária pois, de certo modo, é a única capaz de explicar nossas experiivências desacreditadas na construção dos projetos moderno e pós-moderno de corpos, espaços e narrativas com tempo histórico de experiência da excelência. Mas, igualmente ao desteorizar para re-teorizar, essa discussão babélica far-se-á presente ao longo do texto para fazer a tentativa de explicar para os leigos colonizados o pensamento descolonizado de comparar-argumentativo e de mediar práticas culturais com as suas próprias culturas.

²⁶ Como já dito em partes anteriores, desde os estudos pós-estruturalistas, caso especial de Roland Barthes, a discussão sobre consciência e sapiência é uma presente. Entretanto, me parece hoje, lendo determinados tratados sobre Literatura Comparada, que os estudiosos da área optaram por não reconhecer que todos os povos são dotados de sapiência (Dussel; Mignolo), mas nem todos os povos, caso de muitos brasileiros comparatistas, são dotados da consciência de que têm sapiência para produzirem a partir de nós mesmos sem precisar saber do que outro diz.

Primeiro, uma constatação é evidente que tendo ambos – consciência e sapiência – tornam-se impossíveis duas coisas: 1) **pensar-se-endo-europeu e/ou estadunidense**; por conseguinte, tendo a primeira, a segunda é que **se entende e pensa-endo latino-americano**. As duas afirmativas, é claro, baseiam-se na interrogativa de Facundo Giurliano (comp.), Hamid Dabashi, Walter Mignolo, Bárbara Aguer y Camila Downar no livro “¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer” (2018). Mas também estão já acercadas – como respostas a essa pergunta-título – de reflexões que estão sendo erigidas desde 2012 aqui em Mato Grosso do Sul-Brasil por meio de pesquisas desenvolvidas nos âmbitos dos Grupos de Pesquisas NECC-UFMS e NAV(r)E-UEMS. Claro, consciente da/de/a partir da **fronteira** (exterioridades) como lugar epistemológico esta está, a fronteira, para muito além de lugar geográfico físico, de perpetuações geo e/ou teológico de produção de saber – teorizações analíticas –, de geopolíticas econômicas, e do mesmo jeito concentra-se na ideia de lugar epistêmico que re-teoriza, com sentido de re-existência descolonial, para se pensar-endo latino-americano. Evidentemente, cada qual latino no seu lugar *biogeográfico*, mas **a partir das** consciências e sapiência de sermos Suls.²⁷

Uma explicação acerca dessa questão: a consciência nos gera desprendimentos. A sapiência gera-nos produção. A primeira desvincula-nos dos saberes moderno e pós-moderno como únicas alternativas de consciência e sobrevivência. A segunda exige-nos pensar-nos sendo-latinos para evidenciar nossa sapiência de viver-bem. Consciência evidencia-nos que não somos europeus e/ou estadunidenses. Enquanto sapiência permite-nos pensar-nos como ex-colonizados capazes de produzir artes, culturas e conhecimentos desvinculados dos modernos e pós-modernos pensamentos. Assim, a consciência é a pedra angular para desobedecer epistemicamente aos mandos e desmandos sistêmicos históricos europeus e estadunidenses genocidas de artes, culturas e conhecimentos das diferenças. Sapiência, portanto, é filosofar, pedagogizar, teorizar, criticar, artesanizar, etc, por falta de termos conceituais melhores agora. Logo, consciência é **desteorizar** como sapiência, enquanto esta serve para dar-nos consciência de sapiência de que somos capazes de **re-teorizar** nós mesmos *a partir* das nossas produções culturais.²⁸

O princípio basilar para esta argumentação, sem margens de erros, incorre na noção primeira de que nós – sujeitos *anthropos* – que ocupamos os lugares de fora dos centros – a interioridade moderna e pós-moderna (europeia e estadunidense, respectivamente) –, vivemos condicionados ao suposto descobrimento que, na esteira de Henrique Dussel (1986), o seria um en-cobrimento das nossas histórias, memórias, artes, culturas e conhecimentos – das nossas consciência e sapiência.²⁹ Nesse caso, qualquer noção de comparação primeira – tradicionalmente eleita pelo ato de comparar se esta é ou não igual àquela produção, se é ou

²⁷ Várias reflexões já constataam a fronteira como lugar epistêmico (Mignolo, Nolasco, Bessa-Oliveira, Quijano, Anzaldúa, entre vários outros e outras) que deslegitimam a hegemonia de pensamentos que situam fronteira em lugar de separação. É nesse sentido, por exemplo, que fronteira é aqui estabelecida como lugar epistemológico a partir do meu pensamento descolonizado (pensar-endo), nunca como uma teorização decolonial, como insistem também em enquadrar agora os especialistas teorizadores brasileiros as reflexões que exigem corpos e corpos nas diferenças pensando-endo.

²⁸ Aqui, talvez, se estabeleça outro importante aspecto de toda essa questão descomparatista: re-teorizar a nós mesmos *a partir* das nossas próprias produções. Contrário de fazer valer uma teoria dos centros *sobre* nossas práticas culturais que, de certo modo, vão acabar por exteriorizar/exorcizar nós mesmos dessas práticas a fim de enquadrar-las em corpos estranhos.

²⁹ Esta questão do en-cobrir com o descobrimento é muito evidente nas culturas latinas à medida que percebemos o quanto das nossas histórias locais estão soterradas sob as histórias hegemônicas. Mas é mais evidente ainda quando paramos para perceber que questões básicas ainda são problemas nas culturas colonizadas: por exemplo, quando insistimos na ideia de indígenas como bárbaros; quando continuamos, em pleno século XXI, a reforçar que pessoas de descendência africana evidente por meio da cor da pele (como se nós todos e todas brasileiras e brasileiros não o fossemos descendentes diretos) são mais fortes para trabalhos braçais; ou que mulher ainda deve limitar sua atuação profissional ao ambiente doméstico; e que homem é apenas aquele que tem relações heteronormativas, entre outras tantas coisas.

não filiada àquela, apadrinhada, entre outros laços familiares em relação uma produção artística e outra – é incorrer, portanto, num ato comparativo depreciativo de nós em relação a eles: quem ocupa os centros hegemônicos de produções culturais e que estabeleceram, como demonstrado na primeira epígrafe, os parâmetros comparatistas.

Esse tocante, a princípio, parece não ter relação direta com a **desteriorização** menos ainda com a **re-teorização** proposta pelo texto-tese de Fábio do Vale. Mas, para incorrer no futuro que almejo das produções serem, antes de qualquer coisa, o ponto de partida epistêmico – nem vou dizer teórico – para nossos trabalhos acadêmicos, entender-se *anthropos* é condicionante da sobrevida das nossas produções con-vivendo. Talvez, traduzindo agora, o re-teorizar, nesta perspectiva “comparatista” que elejo, seja uma **des-comparação** da nossa produção em relação a qualquer outra produção do planeta exterior à interioridade (*bios*) das nossas culturas locais (geos) que produzem narrativas (gráficas). Vou explicar melhor esse exercício à diante! Mas, logo, desteorizar + re-teorizar = a descomparar.³⁰

Faço toda esta argumentação porque os questiono de um ponto básico: é possível incorrer na perspectiva analítico-comparatista moderna (e muitas vezes ainda pós-moderna) de **subserviência** de uns muitos em relação à bem poucos?³¹ O processo de colonização literalmente matou (e até exterminou) várias vidas (culturas) para incorrer na sobrevida única; ou podemos insistir na lógica da **metaforização** de tudo e das relações problemáticas de políticas, culturais, mas também de morte e de poder pós-moderno se nós nos valermos das produções culturais antes das produções de conhecimentos? A onda pós-moderna incluiu todos a fim de também se resguardar ao lugar da permissividade: e a metáfora foi a palavra-chave de toda a questão crítica. Estou trabalhando até aqui com a ideia comparativa da produção **na** cultura. Não alheia a esta ou igual a outras como fizeram os teóricos comparatistas brasileiros, na sua grande maioria, até agora sobre as nossas produções de artes, culturas e conhecimentos das diferenças. Pois, paira uma lógica a partir do pensamento pós-moderno de que todos acessam a tudo da mesma fora.

Se o projeto moderno assassinou para manter-se; o projeto de globalização pós-moderno fez “igualdade” entre todos ressaltando as diferenças de muitos em relação às qualidades de bem poucos a fim de manter-se hegemônico. Explico: antes de construir uma teorização toda para analisar uma produção cultural qualquer, poderíamos fazer uma análise da obra na sua *biogeografia*? Isso é um ato descomparatista da comparada anterior. Ora, tornar-se-ia impossível falar que esta ou aquela produção artístico-cultural de lugares não privilegiados tomada sempre como ruim, ou como são as hegemônicas que têm privilégios por tempo e geografia, mas também por língua ou fé ou porque dominam determinada ciência, são, distintas entre si, piores ou até melhores que outras. A lógica não dicotomiza as produções, mas difere culturas umas das outras. Aquelas produções hegemônicas sempre vão carregar essas características formais – de modo mais vantajoso – que as de lugares das exterioridades: porque foram essas mesmas produções quem criaram esses parâmetros estruturais, por meio dos discursos dos seus fatores, que categorizam o que é ou o que não é arte, cultura e

³⁰ Este ponto matemático é nevrálgico para compreender esta proposta para além e aquém do antigo ato comparatista da literatura ou das artes plásticas nacionais comparatistas que primaram em teorias analíticas para nos inscrever em lugares e corpos alheios aos nossos.

³¹ Esta pergunta é a visada que estabelece o comparatismo priorizando as poucas obras que são compreendidas como *fontes* e as *influências* em detrimento de muitos tantos outros e outras.

conhecimentos por meio de suas disciplinas tradicionais – Teoria e História da Arte, por exemplo.³²

Mas, do mesmo jeito, um exercício comparativo que privilegia as relações fraternais cairia por terra porque uma **descomparação** como **re-teorização** por **re-existência** – desruptura com os processos históricos, epistêmicos, artísticos, culturais e de produção de conhecimentos que nos constituíram, para construções de narrativas a partir das nossas experivivências, – ressaltaria a importância, da nossa produção ou da produção europeia e/ou estadunidenses também **nas suas próprias culturas de origem**. Então, não estou falando de comparações teórico-críticas metodológicas como prática de demonstrar diferenças entre produções, entre culturas, menos ainda entre diferentes conhecimentos produzidos por culturas nas suas diferenças corpóreas, geográficas e/ou científicas.

Descomparar com **consciência** de desteorização moderna/pós-moderna, que seria uma **sapiência** prática de re-teorização por uma perspectiva que busca nossa re-existência sem o encobrimento do descobrimento (de 1500) que é, de modo claro, uma prática que desvincula a nossa produção de qualquer anterioridade, continuidade ou futuro (genealogias) de relações fraternais com as práticas e produções europeias e/ou estadunidenses. **Descomparar** como um ato de *opção de vida* epistêmica crítica ou artístico-cultural *biogeográficas* fronteiriças é entender que se “lê” qualquer obra (artística, cultural ou epistêmica) **a partir das suas experivivências**: estando essas ou não situadas na fronteira como lugar geográfico e/ou epistêmico. E experivivenciar é, como sugere uma aluna minha de graduação a partir de uma reflexão epistemológica (artística, cultural e pedagógica) que fiz para que eles desenvolvessem trabalhos artístico-plásticos *biogeográficos*:

A experivivência é sobre ter experiência e poder contar as pessoas como foi ter vivido aquele tal assunto, ou por ter passado por alguma coisa, sempre passamos por experiências semelhantes aos dos outros e com ela podemos partilhar e dizer como passamos por tal situação. Também temos que sair dessa bolha de que arte só é aquilo que pessoas de outros países (Estados Unidos – Europa) produzem, temos ótimos artistas em vários países, [...] (PRADELLA, 2021, s/p na prova da disciplina de Artes Visuais).

O ato de experivivenciar não está diretamente relacionado ao ato de teorizar, especialmente na América Latina, mais ainda no caso do Brasil que não desterioriza-se para re-teorizar-se a partir das nossas condições e situações fronteiriças da exterioridade. Mas, é lógico que a experivivência, de modo evidente, acaba por experienciar também um ato oposto ao de teorizar moderno (*Emitir sobre um assunto julgamentos enunciados em forma teórica; reduzir a teorias: o que sobrevive não são as teorias, mas as realidades que teorizamos*) para evidenciar uma intercoporeização (sensibilidade *biogeográfica*) da obra por meio dos/nos corpos, lugares e narrativas nas culturas em que estão emergindo. Isso, na mesma direção, acaba por escancarar que o ato comparativo entre obras de culturas distintas, no método comparatista tradicional, não contempla porque este privilegia, por exemplo, domínio de línguas, raças, gêneros, fés, classes e a ciência como dominâncias das suas conclusões. A experivivência, é, de acordo com a também interpretação expressa por Fábio do Vale na sua pesquisa de tese, quando sabiamente diz, extrapolando as minhas próprias esperanças em relação ao conceito, que:

Ao passo desse entendimento como professor, escritor e pesquisador, desfruto que a qualquer momento posso recordar ou me ancorar no pôr do sol, mas essa visada grassa por uma questão de opção, logo, minhas experivivências paraguaias, fronteiriças ficam e são memórias,

³² Do *hall* de disciplinas tradicionais do sistema acadêmico-disciplinar brasileiro poderia listar uma série de disciplinas. Entretanto, vou me restringir às disciplinas e seus mestres que se acercam das teorias migradas dos nortes como únicos arcabouços analíticos para suas verdades absolutas. Neste caso, portanto, sirva-se do capuz a quem de direito for.

quando elejo, decido, escolho recordar, basta olhar para o **meu eu-epistemológico**, cujo retrovisor da minha biogeografia estará lá, pronto para mostrar-me o pôr do sol latino-americano que sempre me aquece epistemologicamente (p. 139, 2021, grifos meus).

É evidente, portanto, que quando falo de experivivência **não** estou falando da experiência moderna – nem mesmo da benjaminiana – que ressalta o acúmulo de histórias e memórias não experimentadas no corpo dos indivíduos colonizados pelo prisma da construção dessas histórias.³³ Quando muito, indígenas e africanos, experimentaram essas histórias e memórias institucionalizadas em seus corpos por meio das imposições dessas através de muita chibata e/ou tiros de espingardas. O acúmulo – a teorização feita no Brasil hoje – sequer nos permitiu reconhecer-nos. A comparação, do mesmo modo, sequer permitiu-nos sair do limbo, ou do *lado mais escuro da modernidade* que hoje, sem sombra de dúvida, é a colonialidade por meio de poderes (políticos, sociais, culturais, de conhecimentos, mas também econômicos, de arte e corpos) que pairam nas culturas periféricas como já ressaltou Aníbal Quijano. A nossa teorização, a praticada até hoje nos departamentos institucionais, não nos permite ser não-sendo-europeu e/ou não-sendo-estadunidense. Em contrapartida, para pensar-sendo latinos (brasileiros, sul-mato-grossenses e campo-grandenses) é preciso desteorizar para re-teorizar por meio da consciência/experivivência de que se tem sapiência para fazê-lo na diferença colonial: histórica e contemporânea.³⁴

Quando falo em teoria epistêmica crítica é porque estou pensando nos “comparatistas” que descomparam (para não dizer que fizeram o ato de comparar tradicional) – no sentido restrito do termo – as práticas culturais descoladas das obediências epistêmicas em relação às grandes obras artísticas do mundo europeu e/ou estadunidense. Mas, mais importante ainda, considero esta argumentação também para a percepção artístico-cultural descomparatista à tradição porque penso naquele leitor/fruidor/experivivenciador da obra artístico-cultural como fundamental à sua cultura que decorre e discorre na pele.³⁵ Neste caso, portanto, por isso grafo que são percepções que se dão *a partir da* cultura em emergência e nunca visualiza/analisa uma obra pensando na sua tratativa/narrativa dela *sobre* ou *para* ou ainda *de* uma determinada cultura (subalterna/subordina) que se relacionam com outras culturas (tradicionais/hegemônicas) a fim de continuidades, empréstimos, apadrinhamentos ou, como pensaram muitos, de produções que ocupam lugares intervalares em relação à exclusão e aos incluídos nos sistemas homogêneos de arte, cultura e produção de conhecimentos.

³³ Sobre questão muito próxima, Walter Mignolo diz que os museus e as universidades foram, são e seguem sendo as principais instituições de colonização. Interpreto, eu, que, o primeiro porque coleciona diversidades exóticas que são o que a segunda, as universidades nacionais, de-formam ao terem seus espaços adentrados por sujeitos das diferenças coloniais (diversalidades).

³⁴ Ter consciência de que se tem sapiência é nada mais que saber que temos capacidade de pensar nós mesmos por meio das nossas práticas artístico-culturais, por nossas culturas para produzirmos nossos conhecimentos. Sem precisar de aval de teoria ou teórico estrangeiro porque essa ou aqueles têm maior capacidade consciente de sapiência. Esses, nossos saberes produzidos, por suas vezes, não serão melhores e menos ainda piores que outros. Mas serão diferentes porque emergem de nossas sensibilidades *biogeográficas* que são específicas. Assim como emergirão outros de outras culturas com suas sensibilidades *biogeográficas* particulares. Agora, se depois disso tudo você continua achando que precisa comparar uma prática artística, um cultura ou conhecimento produzido por determinada cultura a outras, buscando heranças, semelhanças, cópias, modelos, fontes ou influências, ou outro adjetivo com caráter fraternal que encrave esses corpos *biogeográficos* em lugares de limbo, é melhor olhar no espelho da modernidade e ver se você de fato está refletido lá, porque, de certo modo, o seu reflexo mostrará que o seu retrato desenhando pela modernidade/pós-modernidade é o de um corpo sem cabeça.

³⁵ Os comparatistas que desenvolveram atos de descomparação tiveram que driblar os sistemas institucionais de artes, universitários, acadêmicos, políticos, econômicos e culturais para poderem fazer diferença em departamentos recheados de normalidades/naturalidades. Nesse tocante, são esses que de fato desenvolveram trabalhos que fizeram ressaltar, por exemplo, a importância de muitas obras brasileiras comparadas para a cultura brasileira. Não logo opostos que primaram por desqualificar nossas produções em relação às europeias e estadunidenses, ou os que preferiram por dizer que o Brasil é e continua sendo terra de bárbaro e que só produziu comendo os restos do outro ou que nada fez para além disso.

Nesses tocantes aqui desencadeados, pergunto-lhes agora: **ARTE, CULTURA, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NÃO SÃO PARA TODOS?** Ou arte, cultura e produção de conhecimentos devem sim estar nas mãos de alguns que definem o que é arte, cultura e produção de conhecimentos para o resto do mundo? Ainda reformulo a pergunta a fim de me fazer entender: qualquer arte, cultura e produção de conhecimentos precisam antes, para ser respectivamente, de avais que, comparados aos (seus) que definiram as normalizações de arte, cultura e conhecimentos, perpassam às suas classificações estilísticas, desenvolvimentistas, formalistas, estéticas, ontológicas, entre outros? Essa primeira pergunta desenrolada desencadeia o derradeiro lugar de **desteorizar** para **re-teorizar** propostos pelo texto-tese de Fábio do Vale à nossa produção latino-americana, brasileira, sul-mato-grossense, campo-grandense ou de qualquer outro lugar no planeta **na diferença**. Pois, em hipótese alguma minha tratativa aqui está em dizer, a partir de agora, que a nossa produção é melhor que aquelas: errado de quem compreendeu assim até aqui.

Nestas circunstâncias, portanto, façamos, convido-os, um exercício de desnudamento epistemológico. Nem vou pedir que façam em si uma *desobediência epistêmica*. Esta última, de algum modo, parece que já foi desacreditada pela sapiência moderna e pós-moderna que ainda imperam nas reteorizações feitas no passado e nas novas teorizações feitas até hoje **sobre** o Brasil e a América Latina como decoloniais. Num tocante outro, nem vou argumentar agora da nossa diferença – nós brasileiros em relação aos *hermanos* latinos de outros países, como outrora propus ao Fábio – porque prefiro acreditar que todos e todas já compreendem perfeitamente de qual fronteira epistêmica falo e de quais várias outras fronteiras epistemológicas é preciso falar para entender a proposição de “DESTEORIZAÇÃO” para “RE-TEORIZAR A AMÉRICA LATINA” **sendo** cada qual do seu corpo(*bios*), lugar(*geos*) e narrativas(*grafias*) epistemológicos fronteirios para sempre fazermos-sendo.

O desnudamento que estou propondo, ao fim dessa reflexão (ainda que sem findá-la) que seria a exata compreensão da razão de desobedecer à retórica moderna, como argumenta Mignolo, é compreender que ter **consciência** e **sapiência** de ser-latino-americano desenvolve o exercício de re-existir – como sendo a terceira coisa a mais das duas que disse ser impossível de fazê-lo pensando sendo-europeu e/ou estadunidense – em que “O pensamento descolonial rejeita, desde o início, qualquer possibilidade de novos resumos universais que irão substituir os existentes (liberais e seus “neos”, marxista e suas “neos”, cristãos e seus “neos”, ou islâmicos e seus “neos”). A era da abstração “universal” chegou ao fim.” (2008, p. 321). Ora, pois, qualquer ideia de continuação, ruptura, devoração, galho ou mesmo de ocupação de lugares marginais às beiras das centralidades, como fizeram as teorizações históricas e fazem muitas contemporâneas imigradas da Europa e/ou dos Estados Unidos em relação ao Brasil e à América Latina, ainda são exercícios de obediência epistêmica para pensar arte, cultura e produção de conhecimentos **dos diferentes** lugares da exterioridade como é o caso do Brasil.

Por fim, uma perspectiva dos Estudos Comparados que se ativeram mais às comparações entre produções culturais de lugares diferentes, especialmente levando em consideração a situação geográfica dos lugares dessas culturas – separando-os entre grupos dos centros e lugares de margens –, ressaltando línguas, tempo histórico e/ou outras especificidades em culturas chamadas eruditas, fez um enorme trabalho (desserviço) de **se-pa-ra-ção** do que sejam as artes, culturas e as produções de conhecimentos de lugares circunscritos nessas dicotomias. Tudo feito a partir de um processo contínuo de manutenção teórica da teoria migrada dos centros: uma crítica comparatista teorizadora para manter as mesmas artes, culturas e conhecimentos no *hall* dos seus cânones. Ora mais, ora menos, as comparações entre artes, culturas e conhecimentos – dos lugares aos centros em relação aos lugares marginais àqueles – estiveram subsidiando e literalmente “norteando” comparativamente as geografias, políticas, ideologias, biografias e até a perspectiva teológica para circunstanciar cada vez mais na fronteira como o lugar do esquecimento as produções artísticas, culturais e os conhecimentos

emergentes em lugares que *experivivenciam* as exterioridades que os primórdios dos Estudos Comparados privilegiaram e que, de certo modo, também viraram e são “nortes” para muitas abordagens da arte, da cultura e dos conhecimentos não-europeus e/ou não-estadunidenses.

Desteorizar é, meus caros leitores, um ato necessário e primordial para as culturas latino-americanas: na arte, nos bojos das próprias culturas e na forma de como essas culturas compreendem reproduções de conhecimentos. Nesses tocantes, meu trabalho não quis, também sabiamente, rediscutir os mesmos pressupostos históricos já tratados em relação aos “velhos” Estudos Comparados em que priorizam as relações (também aqui já apontadas) de apadrinhamento pela morte do sobrinhado. Esse também foi um grande desserviço da crítica-teorizante brasileira. Aliás, foram lite(ra)is(r)ários assassinatos. Por último reforço, sem nenhuma pretensão de tornar-se método comparatista contemporâneo a partir de agora, esta proposta epistemológica descolonizada de **re-teorizar**, a meu ver, quer e deve evidenciar que comparatismo feito na toca da raposa, comparando coelho com urso, não vai dar nada além da morte da raposa. Do mesmo jeito, algum método que compara culturas não pode dar conta de evidenciar as diferentes práticas dessas culturas por meio das artes, das culturas ou das produções de conhecimentos nascem em seus bojos *biogeográficos* sob a situação/condição de diferenças coloniais. Pois, como penso da minha situação/condição *biogeográfica*, a intenção é comprovar que a arte, a cultura e os conhecimentos produzidos nas diferentes culturas **devem ser comparados exclusivamente a essas**: ou seja, se a arte, a cultura e os conhecimentos em estudos **estão se circunstanciando nas biogeografias** nas quais dizem emergir; diferente de “nortear-se” por culturas estrangeiras como a única porta de saída.

Estamos caminhando para chegar lá: e não é o fim. Trabalhos de diferentes naturezas neste rincão do Centro-Oeste do país têm mostrado que isso é possível. Construímos reflexões que podem contemplar as especificidades e *experivivências biogeográficas* nas produções artísticas. Diferente de ter que somente **desteorizar** para **re-teorizar**, nós precisamos ter consciência de que nossa sapiência também é capaz de produzir arte, cultura e conhecimentos. Todo sujeito é dotado de conhecimentos que não são comparáveis entre si. A *experivivência* mostra que a arte da literatura, da plástica, da dança, do teatro e de outras linguagens, bem como a cultura produzem conhecimentos **a partir de** Mato Grosso do Sul, no Brasil, na América Latina. Pois esses **têm** corpo; são corpos; nós, em muitos casos aqui, temos **consciência** da nossa **sapiência** de **fazer ciência, arte e cultura na exterioridade**.

REFERÊNCIAS

- Bhabha, H.K. (2007). *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila, Eliane L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG. (Humanitas).
- Bessa-Oliveira, M.A. (2020). *Educação, Tecnocolonialidade, Docência Remota & A Covid-19*. Campo Grande, MS: Life Editora.
- _____. (2020a). *Arte Biogeográfica, Processos Criativos & a Covid-19*. Campo Grande, MS: Life Editora.
- _____. (2020b). *Artevírus, Arte de Dentro de Casa & a Covid-19*. Campo Grande, MS: Life Editora.
- _____. (2018). *Poéticas de processos artísticos biogeográficos: modos outros de cartografar bio-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas*. Cadernos de Estudos Culturais: Tendências Artísticas do Século XXI. Campo Grande, MS. Editora UFMS, v. 1, n. 19, p. 59-84. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7729>. Acesso em: 14 jul. 2019.
- Candido, A. (1959). *Formação da Literatura Brasileira*. 7. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia.1
- Carvalho, T. (1999). *Literatura comparada*. São Paulo: Editora Ática. (Série Princípios.)
- Cevaco, M. (2003). *Dez lições sobre estudos culturais*. 2. Ed. São Paulo: Boitempo.

- Derrida, J. (2009). *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. (Estudos; 271/ dirigida por J. Guinsburg).
- _____. (2008). *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva. (Estudos; 16).
- _____. (2001). *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Dussel, E. (1993). *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt*. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1986). *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. Tradução Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (1982). *Filosofia na América Latina. Filosofia da libertação*. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP.
- Giuliano, F. (2018). *¿Podemos pensar los no-europeos?* Buenos Aires: Del signo.
- Machado, F. (2021). *Os meandros para desteorizar e re-teorizar a América Latina: o biolocus por entre descolonialidades epistêmicas da crítica biográfica fronteiriça*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Faalc – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.
- Mingolo, W.D. (2017). *Desafios decoloniais hoje*. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. Revista Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, p. 12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- Mignolo, W.; Gómez, P. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad. Distrital Francisco José de Caldas.
- Mignolo, W. (2008). *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. In: Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf – acessado em: 08/07/2018.
- _____. (2003). *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG. (Humanitas).
- Nolasco, E. (2013). *Perto do coração selbaje da crítica fronteiriça*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Pradella, D. (2021). *Resposta à Prova Avaliativa na disciplina de Artes Visuais*. Curso de Dança. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.
- Perrone-Moisés, L. (1990). *Flores da escrivantina*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santiago, S. (2000). *Uma literatura nos trópicos: ensaios de dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Schwarz, R. (2007). *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 5. Ed.. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.
- Souza, E. (2002). *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG. (Humanitas).

Políticas para uma pedagogia descolonial: linguagens e práticas educacionais na América Latina contemporânea

Politics for a decolonial pedagogy: languages and educational
practices in contemporary Latin America

Fábio do Vale

Faculdade Insted, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8713-309X>

e-mail: professorfabioletras@gmail.com

Edgar Cézar Nolasco

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8180-585X>

e-mail: ecnolasco@uol.com.br

Recibido: 25/09/2021

Aprobado: 17/11/2021

RESUMO

O presente artigo busca sequenciar as práticas discernidas no período de doutoramento focalizando o vislumbre para (des)britanizarmos, ou seja, promovermos práticas acadêmico-educacionais (des)teorizando teorias para re-teorizar as ações de grande parte dos professores latino-americanos. A proposta deste projeto, portanto se ancora e abaliza na intencional ação de angariar respostas para a docência (i)voluntária de muitos professores latino-americanos que não tematizam a partir das necessidades brasileiras e outras latinidades, mas sobretudo, do replicar educacional hegemônico que (re)tarda a forma-maneira pedagógica do professor na América Latina para desenvolver ações que deem conta do alunado contemporâneo latino-americano. Propomos nesta esteira em diálogo profícuo com os autores Enrique Dussel, Edgar Cézar Nolasco, Paulo Freire, Marcos Antônio Bessa-Oliveira, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Zulma Palermo, Glória Anzaldúa e outros confluentes autores como Gabriel García Márquez que não apenas falaram – falam – sobre as nossas culturas latino-americanas, mas, sobretudo, enunciam a partir e com as nossas criticidades, logo, as diversas latinidades que nos circundam. Para tanto é condição sine que non neste trabalho que a proposta final é de publicar e propagar à sociedade latino-americana, que o professor latino-americano utilize práticas amodernas, assim e por isso mesmo, ações pedagógicas que não eternize pedagogias que não dão conta das demandas do alunado latino-americano, mas versando – assiduamente – por criticidades descoloniais políticas erigidas neste artigo que trabalharão as experiências dos professores contemporâneos, aprimorando um olhar desviante para um diálogo crítico biográfico fronteiriço com o fito de sugerir olhares outros, modus operandi outros, logo, descoloniais, para o exercício da docência na contemporaneidade latino-americana tendo como ferramentas linguagens não dependentistas.

Palavras-chave: Pedagogia descolonial; educação latino-americana; (Des)britanizar.

ABSTRACT

The present article seeks to sequence the practices discerned during the doctoral period focusing on the glimpse to (de)britanize, that is, to promote academic-educational practices (de)theorizing theories to re-theorize the actions of many Latin American teachers. The proposal of this project, therefore, is anchored in the intentional action of gathering answers to the (i)voluntary teaching of many Latin American teachers who do not theme from the Brazilian needs and other latinities, but, above all, from the hegemonic educational replication that (re)delays the pedagogical way of teaching in Latin America to develop actions that take into account the contemporary Latin American students. We propose a fruitful dialogue with the authors Enrique Dussel, Edgar C  zar Nolasco, Paulo Freire, Marcos Ant  nio Bessa-Oliveira, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Zulma Palermo, Glória Anzaldúa, and other confluent authors such as Gabriel García Márquez, who not only talked - talk - about our Latin American cultures, but, above all, enunciate from and with our criticalities, therefore, the diverse latinities that surround us. Therefore, it is a sine qua non condition in this work that the final proposal is to publicare et propagare to the Latin American society, that the Latin American teacher uses amodern practices, thus and for this very reason, pedagogical actions that do not eternalize pedagogies that do not account for the demands of the Latin American student body, This article will work on the experiences of contemporary teachers, enhancing a deviant look for a critical biographical border dialogue in order to suggest other looks, other modus operandi, therefore, decolonial, for the exercise of teaching in Latin American contemporaneity, using non-dependent languages as tools.

Keywords: Decolonial pedagogy; Latin American education; (De)britanizing.

INTRODU  O

Somente um olhar de pesquisador lançado a partir desse lócus pode mirar para além das disciplinas e da geopolítica do conhecimento, ambas embutidas nos estudos de área, como observa Mignolo.    por isso que, qualquer pesquisa de base subalterna, periférica ou fronteira  a, como as que coerentemente não são articuladas dos grandes centros ou eixos, mas, sim, das bordas nas quais se encontram os sujeitos subalternos e suas respectivas produ  es periféricas, pode e deve ser entendida pelo pesquisador, sobretudo, como uma forma subalterna de pensar outra, e não como apenas mais uma forma de pensar como tão comumente se faz dentro da academia. Nesse sentido, não basta empregar conceitos advindos de teoriza  o fronteira  a, ou mesmo nomes e sobrenomes de pensadores desse pensamento, entendendo que, agindo assim, estaria pensando descolonialmente (Nolasco. 2018, p. 12).

A liberta  o, por isto,    um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto    um homem novo que só    viável na e pela supera  o da contradi  o opressores oprimidos, que    a liberta  o de todos. A supera  o da contradi  o    o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 1987, p. 19).

“Se    um professor de Universidade, ao declinar-se a sua condi  o de professor universitário, já se poderia discutir com o povo o que lhe pareceram as universidades de seu país.” (Freire, 1987, p. 67).

Como proposta para este diálogo fruto da discussão no II Congresso Paraguaio de Linguística Aplicada sediado remotamente em Assun  o Paraguai – ancorado em premissas não dependentista – vislumbramos a tematiza  o de se buscar para encontrar saídas para que não se replique propostas pedagógicas no ensino latino-americano cuja veste contempor  nea, majoritariamente, transita entre a classe promovendo tematiza  es e culturas que não valoram as nossas questões curriculares e, sobremaneira, formativas. Nesse íterim elucidamos que o professor latino-americano ao não se atentar para a dinamiza  o pedagógica (in)corre no equívoco de desdobrar-se como formador de propostas que valoraram ideias centristas, sobretudo, eurocêntrico e estadunidense, cotejando a incentivo da expansão do compromisso acadêmico externo quando o interno ainda lamuria as feridas coloniais que não foram totalmente cicatrizadas.

Defendemos neste diálogo cultural e epistemológico que ao se promover teorizações que suportem grande parte das demandas contemporânea do Brasil e demais países da América Latina (Mignolo, 2008) estamos (des)teorizando ações pedagógicas isolacionistas e departamentais que não permitem ao educando – por frívola prática docente dos seus professores, chegarem a pontos ainda não atingidos por serem instruídos a ver o mundo com receitas não arqueáveis. Nesse prisma o presente trabalho valora que na docência latino-americana, muito mais que um responsivo detrimento de teorizações se conceba que ao (des)ver o mundo, sobretudo práticas culturais, essas que ainda não formatadas pelas mãos de muitos docentes contemporâneos deva emergencialmente acontecer.

Discernimos também que os professores latino-americanos em suma maioria acaba sendo impelido em se preocupar com o cumprimento curricular tendo que se dedicar com a particularidade das instituições em que leciona onde os valores institucionais e, sobretudo, lemas, engessam práticas que são absurdamente reforçadas nas assíduas reuniões pedagógicas com o corpo docente, coordenativo e diretivo. Pensar políticas para uma prática pedagógica descolonial requer – antevendo a qualquer decisão – a ancoragem libertadora do professor-docente. Vemos que na América Latina, sobretudo no Brasil, há falta de expertise e qualificação em muitos dos casos. Existem também universidades especificamente em nossa América Latina (Dabashi, 2018) em que grande parte dos docentes, por exemplo, não são especialistas, minorando com intensidade as chances de o professor aprofundar as práticas pedagógicas que devem ser aplicadas.

Para isso discerniremos as diferenças em teorias e teorizações o que impacta assertivamente nesse plano pedagógico contemporâneo que estamos – através deste diálogo de libertação – sequenciar e assim *publicare et propagare* com o fito de trazer contribuição cultural e epistemológica à comunidade educacional da nossa América Latina.

Decidimos também a partir deste artigo, trazer esclarecimentos para professores e, sobretudo, aqueles que almejam a docência percepções e práticas pedagógicas na e da contemporaneidade. Muito se aplica o arcabouço de teorias não apenas na dinâmica das aulas, mas também na condução do processo de ensino-aprendizagem. O professor latino-americano não pode (in)correr de práticas que replicam saberes, pois, esses ditos saberes foram pensados, experimentados, grande parte das vezes em contextos não latino-americanos, prefigurando assim receitas que não dão conta de suprir a necessidade do cenário educacional latino-americano.

APRECIACÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Quando o docente utiliza em sua prática a aplicabilidade de teorias como único endosso informativo ele recorre – mesmo que não perceba – a uma prática tradicional de ideias e ações pensadas em momentos que podem não representar o contexto ao qual estamos como transeuntes. Dessa feita os revérberos desse ensino não apenas prejudicam, mas causam interrupção na evolução das artes e condições evolutivas necessárias para o desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos no contexto de sala de aula que perpassa por todos os segmentos.

Trazer essa discussão como preocupação na academia incita – principalmente – que o professor abarque para dentro das suas práticas pedagógicas não apenas teorias, prontas, estipuladas, determinadas por experimentos e concepções daquele momento, mas que esse docente também esteja consciente das práticas pedagógicas que unificam o Brasil pelo mesmo objetivo: a libertação do indivíduo através da cultura, portanto, através da educação.

De acordo com Mignolo (2008), o conhecimento imperial ocidental foi moldado em línguas imperiais e fundamentado teopolítica e egopoliticamente. Tais fundamentos legitimam

os pressupostos e afirmações de que o conhecimento está além dos corpos e lugares, e que a teologia cristã e a filosofia e ciência seculares são os limites transcendentais e espaciais da criação de conhecimento, limites que faltava em todo o conhecimento anterior: Os conceitos de folclore, mito, conhecimento tradicional, foram inventados para legitimar a epistemologia imperial.

Essas condicionalidades dar-se-ão com a aliança entre teorias, mas neste caso – de forma enaltecida – a prática de teorizações, ou seja, que as graduações permitam e possibilitem que seus alunos compreendam que é possível penar fora do estipulado, fora das teorias prontas e determinadas, assim esse indivíduo passa a gozar e se ancorar em metodologias ativas em que o estudante não é meramente parte do processo, mas genuinamente partícipe de todo o processo educacional.

Isso só se dá através de teorizações, ou seja, práticas sugestivas a partir, sobretudo do seu *biológus*, ou seja, seu local de enunciação que considera suas questões de vida e o que isso representa para ele e para a sociedade. O professor latino-americano precisa (re)conhecer o contexto das feridas para que os referenciais sejam coesos.

Conforme Anzaldúa (2007), a fronteira entre os Estados Unidos e o México é uma ferida aberta onde o Terceiro Mundo roça contra o primeiro e sangra. E antes que se forme uma crosta, volta à hemorragia, a seiva vital de dois mundos que se funde para formar um terceiro país, uma cultura de fronteira. As fronteiras estão desenhadas para definir os lugares que são seguros e aqueles que não são, para distingui-los. Uma fronteira é uma linha divisória, uma fina linha ao longo de uma fronteira erguida. Um território fronteiriço é um lugar vago e indefinido criado pelo resíduo emocional de uma fronteira como a natureza.

Quando apresentamos neste projeto a ideia de compreendermos individualmente a distinção entre teoria e teorização passamos a esclarecer as práticas pedagógicas de muitos professores. É, portanto a partir dessa leitura que a libertação teórico-pedagógica começa a ser nutrida prefigurando amparo e sustentação às demandas educacionais da contemporaneidade latino-americana com enfoque no Brasil (Márquez, 2011) ainda que reconheçamos os conflitos das latinidades *outras*, como o triste entrecho compartilhado entre Estados Unidos e México. Dessa forma destacamos que o professor contemporâneo precisa – sensivelmente – buscar pedagogias descoloniais para que o cenário fronteiriço seja por ele compreendido para sanar as demais as quais estamos inseridos curando feridas coloniais como endossa Anzaldúa (2007).

Nesse liame de discussão acadêmica ressaltamos que o ensino superior brasileiro passa a ser – nesse processo – o maior responsável por essa transição consciente e necessária. Propomos discutir também que a formação de professores no Brasil – principalmente nos basilares da graduação – refletirão claramente nos passos subsequentes da pós-graduação nos níveis existentes: especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, o que nos faz refletir e buscar saídas para que as práticas sejam confluentes com a mescla de teorias e teorizações.

Trazer esta proposta através do evento internacional de Assunção no Paraguai é – responsiva(mente) – ofertar sugestões para que as práticas tradicionais sejam (re)pensadas não mais como única-fonte balizadora, mas como uma das fontes consultivas. Frisamos que a unidade de trabalho entre países latinos busca propor à academia que os docentes apliquem um olhar desviante ao dependentismo que fomenta departamentizar os saberes. Caso frequente no *modus operandi* de muitos docentes latino-americanos, pois, naquele meio seu discurso é acessível porque é autorizado, naquele meio, portanto, ele consegue angariar credibilidade discursiva por produzir sempre um discurso polido àquele contexto. Por isso discerniremos neste artigo que o professor – responsável por direcionar a libertação teórica – esteja munido de ideias que não se pode produzir um discurso que será sempre autorizado, por isso a necessidade da desobediência epistêmica tão bem lapidada pelo escritor argentino Walter Mignolo.

Nessa linha de discussão sobre cultura educacional, portando vislumbrando ofertar a discussão de que não se conceba mais a construção do discurso pronto e estabelecido, mas dos discursos que atravessem as nossas brasilidades, as nossas latinidades mediante às demandas requerentes chegamos até aqui para convalidar a nossa proposta que demais pesquisadores que estão – por necessidade – buscando respostas para suas fendas pessoais e impessoais no cenário acadêmico-cultura através das escolas latino-americanas.

As práticas pedagógicas dos docentes precisam de esclarecimento. Vejam que hoje nas diversas formações pedagógicas existentes e aplicadas na América Latina (Quijano, 2005), fala-se em práticas atemporais e propostas atemporais. Discernimos que a leviana aposta desconecta a verdade da hipotética vontade do discurso impraticável. Buscar políticas para uma pedagogia descolonial, é reconhecer principalmente a ideia do falar sobre para o enunciar com e a partir do seu local de fala com o fito de buscar referenciais coerentes para se perceber as práticas frívolas que transitam nos corredores da academia na docência do ensino superior latino-americano, sobretudo, no ensino brasileiro. A visada deste artigo ancora-se, portanto na crítica biográfica fronteira:

A visada teórica defendida pela crítica biográfica fronteira se, por um lado, não ignora as demais abordagens teórico-críticas, como a moderna e ocidental, por outro lado, entende que é por meio da articulação de uma epistemologia fronteira que se pode compreender e abarcar melhor as histórias locais desses loci epistemológicos e suas produções que continuam não encampados pelas críticas modernas geralmente pensadas dos grandes centros do país e do mundo moderno. O intelectual crítico fronteiro aprendeu que somente uma crítica desse lócus pode considerar em suas discussões as sensibilidades biográficas e locais dos sujeitos e das produções envolvidas, inclusive do próprio intelectual que optou por aprender a desaprender as lições canonizadas e cristalizadas nas bordas dos pensamentos fronteiros. Esse crítico sabe da importância de sua inscrição na discussão prática teórica defendida por ele, sabe que, ao agir assim, não cai na velha prática herdada pelas bordas do grande centro moderno de repetir à exaustão uma lição teórica falida e põe em execução uma teorização pós-colonial (Mignolo) que se articula por fora das demais teorias aquilataadas dentro do grande sistema moderno que ensombrou o mundo até o final do século 20 (Nolasco, 2015, p. 60).

Não podemos deixar de destacar que por se tratar de um projeto de libertação crítico-acadêmica que as práticas acionadas sugestivamente neste trabalho devam chegar como proposta pedagógico-acadêmica para as graduações do Brasil e demais países da América Latina. Como professores no ensino superior tematizamos essa discussão através das nossas *experivivências*, ou seja, propomos um olhar que circunscreve aquilo que nos atravessa cultural e epistemologicamente. O contexto do professor latino-americano transviou-se para perspectivas de reconhecimento na posteridade de ação por isso é mister que discutamos os próximos passos:

Nesse novo contexto, estão hoje ativos outros componentes do debate latino-americano que apontam para uma nova ideia da totalidade histórico social, núcleo de uma racionalidade não eurocêntrica. Principalmente, as propostas sobre a colonialidade do poder e sobre a heterogeneidade histórico-estrutural de todos os mundos de existência sócia (Quijano, 2005, p. 76).

O compromisso dorsal deste artigo circunda a premissa que visa esclarecer e proporcionar aos docentes das nossas latinidades diversos caminhos para que o estudante que está se graduando no cerne contemporâneo tenha condições de aplicar práticas além do mero-estágio ordinário, partindo para ações extraordinárias promovendo esse indivíduo – seus

futuros alunos – com faces intelectuais que versem as condicionalidades de um bom profissional contemporâneo abdicando-se do rito moderno (Palermo, 2010).

Assim e por isso mesmo passa a ser condição *sine que non* para as instituições de ensino superior que as formações no ensino universitário sejam regidas por pedagogias sugestivas, intuitivas, para que o acadêmico recém-formado não chegue ao mercado de trabalho estagnado com uma forma performaticamente singular. Por isso vislumbramos a ideia de aprender a desaprender para reaprender:

Dando um salto na discussão que proponho, lembro apenas que o primeiro passo dado em direção a uma gramática da fronteira — descolonialidad para Mignolo seria — aprender a desaprender, para poder así re-aprender. Nessa direção, pensar numa gramática expositiva do ensino descolonial faz todo sentido. Mas depois volto a isso (Nolasco, 2010, p. 11).

O ensino descolonial sugerido no recorte anterior proporcionará, através de eventos multidisciplinares que visem o compartilhamento de teorizações assim como práticas interdisciplinares correspondem às demandas da contemporaneidade, mas não pode ser considerado e esclareceremos isso neste trabalho, sendo o único ponto de partida. Apresentar ao professor latino-americano que as teorias trazidas para a nossa Pátria Grande são fontes-únicas de práticas culturais é trabalhar um declínio sem fim.

As pedagogias descoloniais não visam e nunca visaram exclusão, portanto é preciso que se aplique teorizações que estejam inerentes ao reconhecimento de que nem tudo que parte dos grandes centros mundiais dão conta daquilo que emerge das periferias. Destacaremos que agora não se trata mais em apenas teorizar, mas principalmente, promover as criticidades necessárias na docência latino-americana:

Agora não se tratava mais de uma questão de —situar¹ a América Latina. Tratava-se de situar todas as culturas que inevitavelmente se enfrentam em todos os níveis da vida cotidiana: a comunicação, a educação, a pesquisa, a política de expansão ou de resistência cultural ou mesmo militar (Dussel, 2016, p. 57).

Nesse preciso sentido este diálogo suscitado a partir do II Congresso Paraguaio de Linguística Aplicada sediado remotamente em Assunção Paraguai estará abalizado assertivamente na proposta da crítica biográfica fronteiriça que não emerge da descolonização para ensinar como fazer a partir das margens, mas sugerir que se pense para e com a margem contribuindo beneficentemente da proposta para as políticas para uma pedagogia descolonial na América Latina contemporânea, ora de resistência, ora de reflexão, ora de prática pedagógicas descoloniais para assim (des)britanizar saberes.

Com o presente artigo se espera destacar as formas como se tem lecionado na academia com a utilização de modelos não latinos prefigurando uma prática que não atinge nem atingirá as necessidades locais caso essa forma pedagógica seja (des)pensada. Ainda em prelo contributivo, buscamos demonstrar como se pode pensar as medidas acadêmicas com atividades pedagógico-contemporâneas apresentando como os professores agentes para disseminação do saber podem – juntos com seus partícipes alunos – promoverem propostas e ações objetivas dos caminhos que a academia pouco tem discernido e aplicado na América Latina. Publicando esta pesquisa acadêmica como contribuição cultural, pedagógica e acadêmica demonstrando devemos pensar a partir do nosso local de fala – lócus de enunciação – para que tenhamos correspondência das fendas que ainda não foram sanadas no ensino das práticas e teorizações no Brasil e restante da América Latina.

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G. (2007). *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. São Francisco: Aunt Lute Books.
- Bessa-Oliveira, M. A. (2018). Poéticas de Processos Artísticos Biogeográficos: modos outros de cartografar bio-sujeitos, geo-espacos, grafianarrativas. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, 1, 59-84, recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7729>
- Dabashi, H. (2018). ¿Pueden pensar los no-europeos?. Em: H. Dabashi, *¿Podemos pensar los no-europeos?: ética decolonial y geopolíticas del conocer* (75-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: uma interpretação sob a perspectiva da Filosofia da Libertação. *Transmodernidade: Revista de Produção Cultural Periférica do Mundo Luso-Hispânico*, 1(3), 68.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Márquez, G.G. (2011). *Eu não vim fazer um discurso*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.
- Mignolo, W. D. (2008). A opção de-colonial: desprendimento e abertura. Um manifesto e um caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-282.
- Nolasco, E.C. (2015). Crítica biográfica fronteira (Brasil\Paraguai\Bolívia). *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, 7, 54-76, recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3351>
- _____. (2018). Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, 1, 9-21, recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725>
- _____. (2019). Por uma gramática pedagógica da fronteira-sul. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, 1, 9-29, recuperado de <https://intermeio.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9688>
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Jujuy, 38, p. 79-88.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América. Em: E. Lander, (Org.), *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais* (107-126). Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Escrevo com o corpo: (inter)corporeidade em “A hora da Estrela”, de Clarice Lispector – uma teorização comparatista biográfica-fronteiriça

I write with the body: (inter)corporeity in "A hora da Estrela",
by Clarice Lispector – a biographical-border comparative
theorizing

Marina Maura de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2324-7829>

e-mail: marina.m.noronha@gmail.com

Edgar César Nolasco

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8180-585X>

e-mail: ecnolasco@uol.com.br

Recibido: 28/09/2021
Aprobado: 21/11/2021

RESUMO

O trabalho visa discutir a partir de uma teorização comparatista biográfica-fronteiriça sobre a presença da (inter)corporeidade (Pessanha, 2018) dos corpos que encenam na obra *A hora da estrela* (2020) da escritora Clarice Lispector. A ideia é realizar uma leitura outra, contrapondo aos moldes teóricos acerca da “literatura comparada” dita, tradicional ocidental/moderna. Para alcançar o objetivo do trabalho, a base teórica empregada é a crítica biográfica fronteiriça (Nolasco, 2015), além dos conceitos como desobediência epistêmica (Mignolo, 2017); intercorporeidade (Pessanha, 2018) e desprendimento (Mignolo, 2017), serão fundamentais para que embasemos nossas reflexões teóricas em uma epistemologia outra, a exemplo, a da fronteiriça-sul, propondo que sejamos desobedientes e nos desprendemos dos conceitos criados para delimitar as corporeidades, os lugares, os saberes e as culturas. A partir disso, abordamos nossas reflexões considerando os corpos outros como conceitos de uma episteme cultural, portanto, detenho-me na prática de teorização comparatista biográfica-fronteiriça a fim de pôr em “comparação” os corpos fronteiriços a partir da inscrição (inter)corporal descolonial do livro *A hora da estrela* em que a autora supostamente nos adverte sobre a presença dos corpos do autor-narrador-personagem Rodrigo S.M., o corpo da protagonista Macabéa e o corpo da autora Clarice Lispector. Na esteira disso, a primorosa obra é a que mais aproxima Clarice Lispector do existencialismo, com sua inscrição autoral/corporal. Por fim, entre os teóricos que embasam a metodologia adotada, sobressaem-se os críticos, como Walter Mignolo (2017), Edgar César Nolasco (2015) e Juliano Pessanha (2018).

Palavras-chave: Teorização comparatista biográfica-fronteiriça; crítica biográfica fronteiriça; intercorporeidade; *A hora da Estrela*.

ABSTRACT

The work aims to discuss from a biographical-border comparative theorization about the presence of (inter)corporeity (Pessanha, 2018) of the bodies that act in the work *A hora da Estrelas* (2020) by writer Clarice Lispector. The idea is to perform a different reading, opposing the theoretical molds about the so-called "comparative literature", traditional western/modern. To achieve the objective of the work, the theoretical basis employed is border biographical criticism (Nolasco, 2015), in addition to concepts such as epistemic disobedience (Mignolo, 2017); intercorporate (Pessanha, 2018) and detachment (Mignolo, 2017), will be fundamental for us to base our theoretical reflections on another epistemology, for example, that of the southern border, proposing that we be disobedient and detach ourselves from the concepts created to delimit corporeality, places, knowledge and cultures. From this, we approach our reflections considering the other bodies as concepts of a cultural episteme, therefore, I focus on the practice of biographical-border comparative theorizing in order to "compare" the border bodies from the (inter)corporal inscription decolonial from the book *The Hour of the Star* in which the author supposedly warns us about the presence of the bodies of the author-narrator-character Rodrigo SM, the body of the protagonist Macabéa and the body of the author Clarice Lispector. In the wake of this, the exquisite work is the one that brings Clarice Lispector closer to existentialism, with its authorial/corporal inscription. Finally, among the theorists who support the adopted methodology, critics such as Walter Mignolo (2017), Edgar C  zar Nolasco (2015) and Juliano Pessanha (2018) stand out.

Keywords: Biographical-border comparative theorizing; border biographical critique; intercorporate; The hour of the Star.

INTRODU  O

Nos duetos pr  -objetivos e formativos, constitutivos da vida, o outro    o complementarão íntimo e o g  nio aliado, mas nunca um objeto. Objeto    aquilo cuja 'deixabilidade' afeta a consistência do objeto. Já a perda do complementarão íntimo    de natureza, pois ela    simultaneamente a perda do sujeito em vias de constitui  o. (Pessanha, 2018, p. 113).

Escrevo porque sou um desesperado e estou cansado, não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse a sempre novidade que    escrever, eu me morreria simbolicamente todos os dias. Mas preparado estou para sair discretamente pela saída da porta dos fundos (Lispector, 2020, p. 42).

Este trabalho está pautado na teoriza  o comparatista biográfica-fronteiriça, cujo ato comparatista parte de um pensamento político, social,   tico e est  tico a partir da obra *A Hora da Estrela* (2020) da escritora Clarice Lispector, engendro, um exercício de teoriza  o que privilegie a encena  o de uma (inter)corporeidade de corpos na constru  o narrativa do livro. Diante ao pressuposto optei por uma prática epistemológica comparatista biográfica-fronteiriça na área dos estudos culturais (Descoloniais, fronteiriços) e biográficos (crítica biográfica) pensada a partir da fronteira-sul, do meu lócus geoist  rico de onde penso/escrevo epistemologicamente.

Vale ressaltar, que a literatura comparada aqui em reverifica  o dispõe do que conceituamos de teoriza  o comparatista biográfica-fronteiriça um pensamento outro, esboçado a partir da fronteira-sul, fronteira geoist  rico-epist  mica (Paraguai/Bolívia). Este estudo se deu no grupo de pesquisa (NECC   UFMS) Núcleo de Estudos Culturais Comparados embasados na crítica biográfica fronteiriça (Nolasco, 2015) uma reflexão crítica que estende a discussões para tratar a vida de todos a partir (viver com-, viver com a Natureza e com o corpo situado num lugar, no caso na fronteira-sul) (Nolasco, 2020, p. 262).

Partindo do princípio de que esta teoriza  o comparatista biográfica-fronteiriça opõe    ideia de métodos que muitos comparatistas continuam a debater-se, em nível teórico, com os mesmos problemas (Perrone-Moisés, 1990, p. 91) e que define a velha discussão comparatista, logo ao invés de me deter exclusivamente na sua defini  o, busco mostrar a problemática

acerca da conceituação da literatura comparada, pensando numa atualização que Leyla Perrone-Moisés pontua, para uma transformação radical (Perrone-Moisés, 1990, p. 91-92), e que está alicerçada a partir do que formulei de teorização comparatista biográfica-fronteiriça. Tal proposição justifica-se por visar uma reflexão de comparação conceitual a partir das semelhanças-na-diferença (Mignolo, 2003), pois desde o princípio a disciplina de Literatura Comparada se deu por meio da comparação a partir dos estudos pós-coloniais numa visada de que comparar é sempre ver semelhanças e diferenças (Perrone-Moisés, 1990, p. 96).

De acordo com a Literatura Comparada anticipo pensar a partir do corpo não moderno, mas da ótica do “corpo epistêmico fronteiriço”¹ como corpo produtor de conhecimento por (re)significar e estar apoiado em seu lócus de enunciação. Ainda acerca do corpo estabeleço uma relação (inter)corporal descolonial com aproximação significativa dos corpos que se encenam no livro de Lispector, podendo ser trabalhados nas semelhanças-na-diferença por uma leitura que emerge da exterioridade subvertendo a ideia de semelhanças e diferenças pensada pela literatura comparada universal vinculada às influências externas que insensivelmente os estudiosos efetuavam as suas análises. (Candido, 1993, p. 211).

Ressalta-se a importância de um estudo comparatista outro contrapondo à forma comparatista literária apresentada “ainda hoje com certo anacronismo, carregando, apesar das constantes tentativas de atualização, um ranço de século XIX” (Perrone-Moisés, 1990, p. 91) como se refere Leyla Perrone-Moisés em seu estudo comparatista. Nesse sentido, penso comparativamente na atualidade a partir de biografias, de epistemologias fronteiriças de biolócus, visando a presença dos corpos fronteiriços que se encenam na obra de Lispector, “[...]especificamente quando se percebe que a crítica clariciana brasileira não acompanhou devidamente o lugar e papel ainda ocupado pela obra dentro da realidade crítica brasileira e do Brasil” (Nolasco, 2021, p. 10).

INTERCORPOREIDADES EM “A HORA DA ESTRELA”

Este estudo de teorização comparatista biográfica-fronteiriça proposto por uma leitura comparatista descolonial a partir da obra *A hora da estrela* (Lispector, 2020) de Clarice Lispector, que adverte-nos a encenação a partir da (inter)corporeidade de corpos na construção narrativa do livro. Embasada, sobretudo, nos postulados teóricos da Crítica biográfica fronteiriça (Nolasco, 2013) e considerando as biografias existentes sobre a escritora, a teorização adotada deter-se-á nos conceitos fundamentais: desprendimento (Mignolo, 2017), Intercorporeidade (Pessanha, 2018) e Desobediência epistêmica (Mignolo, 2010; Anzaldúa, 2007).

Ressalto que tais conceitos, se, por um lado, parecem delimitados, por outro, são amplamente trabalhados dentro da teorização descolonial que, pode nos contemplar aproximando mais das questões sociais, culturais e políticas pensadas pela escritora. Também não é demais observar que outros conceitos se agrupam em torno desses, estabelecendo, por sua vez, a necessidade de os trabalhar, no decorrer dessas reflexões. Mesmo que de forma breve para tratar de questões tão complexas referente a obra aqui eleita, deve-se observar que, se, por um lado, a obra toda da intelectual Clarice Lispector já foi estudada em demasia, por outro, salienta-se que na visada teórica aqui proposta por uma teorização comparatista biográfica-fronteiriça não consta nenhum trabalho crítico relevante a respeito. Nesse sentido, merece

¹ A ideia de corpo epistêmico fronteiriço está assentada na formulação de espaços ocupados por corpos não reconhecidos e que não “existem” para o pensamento ocidental moderno que estabeleceu um modelo de corpo cientificista a ser per(seguido) que se pensa hegemonicamente, por isso existe.

destaque o trabalho de Facundo Giuliano, intitulado “La pregunta que luego estamos si(qui)endo: manifestaciones de una cuestion ética-geopolítica” (Giuliano, 2018, p. 11-68).

Portanto assentada nessa visada conceitual de teorização comparatista biográfica-fronteiriça, e sem desconsiderar a bibliografia teórica conceitual e literária sobre a obra em questão e sobre a escritora, o estudo volta-se, sobretudo para um método cuja reflexão buscada resultar numa teorização comparatista de ordem conceitual descolonial, que não exclui e não delimita as corporeidades, os lugares, os saberes e as culturas como forma de lançar o corpo a partir de uma leitura da obra sob a chave da descolonialidade. A discussão se volta para a presença do corpo do personagem-autor- narrador Rodrigo S.M e sua relação com a presença do corpo autoral da escritora Clarice Lispector. Nesse ponto em particular, a reflexão centra-se na comparação entre as vozes e os corpos ali presentes, demandando a necessidade de se deter, por exemplo, no conceito de “desprendimento” antes mencionado. Por conseguinte, a presença do corpo da própria escritora Clarice Lispector e a relação desse corpo com o corpo da protagonista Macabéa.

Aqui, tais relações intercorporeais dá-se por meio de uma relação biográfica, uma vez que a trajetória de uma espelha, em parte, a trajetória da outra. Não por acaso que estudiosos da escritora consideram a história narrada em *A hora da estrela* como uma biografia ficcional da escritora. Ainda nessa direção, buscamos contornar em torno do modo como o corpo da protagonista Macabéa se inscreve e se movimenta acompanhando as alterações do próprio modo de narrar empreendido por Rodrigo S.M/Clarice Lispector. Ressalte-se que em ambos os casos a discussão não se descuida da relação intercorporeia que acontece na estrutura da própria escritura por toda a narrativa.

O título deste artigo — *Escrevo com o corpo* (Lispector, 2020) — é uma afirmação feita pelo narrador-autor-personagem Rodrigo S.M, de *A hora da estrela*, novela da escritora brasileira Clarice Lispector (1920-1977). Tomamos tal assertiva como estofo para toda nossa discussão proposta no artigo por entender que ela contempla, e ilustra, de forma satisfatória os objetivos e que justifica nossa reflexão como um todo. Inicialmente, ao assumir que escreve com o corpo, o autor-narrador- personagem Rodrigo S.M adverte-nos de que vários corpos e várias personae se encenam em seu lócus enunciativo e se inscrevem na escritura da novela.

Considerando que nosso estudo se centra no entorno de comparar e, na medida do possível, nomear os corpos que ancoram tais vozes e discursos, levando-se, por conseguinte, a justificar, num primeiro momento, o subtítulo desse nosso trabalho – (inter)corporeidades em *A hora da estrela* – sobressai-se, inicialmente, uma interposição de vozes que se enunciam no plano da narrativa, vindo-nos a indagar, enquanto leitores da narrativa e estudiosos da literatura da escritora, quem de fato fala inicialmente desde o começo da narrativa do livro: Rodrigo S.M ou Clarice Lispector, ou vice-versa? Aqui vamos deter-mos na questão, e já como forma de um primeiro entendimento que justifique a importância do estudo, lembramos que a novela se abre por uma “Dedicatória do Autor”, trazendo entre parênteses a informação “(Na verdade Clarice Lispector)”. Esboça-se aqui, por conseguinte, uma possível hipótese que nosso estudo levanta e que pretendemos chegar a no mínimo um consenso: quem fala na narrativa? Ou quem fala mais na construção da narrativa? Ou há simplesmente uma interposição de vozes tramando o lócus enunciativo? Entendemos que qualquer resposta agora nesta reflexão seria apressada e não responderia satisfatoriamente a questão, considerando. Logo, somente por meio do estudo aqui proposto, que podemos chegar a uma resposta mais satisfatória acerca do que aqui apenas vislumbramos.

Como percebemos na leitura do livro que um jogo de corpos e de vozes, de loci enunciativos de personae se insinuam na construção da narrativa da novela que ancora e sustenta a escritura e a história em si, entendemos que para a fundamentação teórica aqui proposta seria importante indagar-se acerca de um corpo, ou corpos, epistêmicos fronteiriços.

Justificamos o motivo do recorte epistemológico, como mais uma forma, inclusive, de pontuar a relevância de nosso estudo aqui proposto: a rubrica “corpos epistêmicos fronteiriços” atende, por sua vez, à diversidade (Mignolo, 2003) da inscrição de diferentes corpos no plano da narrativa: num primeiro momento, temos a inscrição de um escritor homem, Rodrigo S.M, que cuja condição é falhada, subalternizada, vindo ele inclusive a afirmar que vai escrever a vida da insignificante protagonista Macabéa como forma de angariar para si um lugar definitivo na sociedade, já que era um escritor que não desfrutava de um reconhecimento literário; num segundo momento, podemos dizer que temos a própria escritora Clarice Lispector propondo (e escrevendo) a história de Macabéa narrada pela voz e perspectiva de um escritor-homem porque, segundo ela mesma adverte, uma escritora mulher podia lacrimejar piegas. Não temos de fato a escritora falando na narrativa, mas há todo um jogo de interposição e de encenação de vozes no plano do discurso que nos permite entrever ali a presença da escritora Clarice Lispector com seu bios enquanto uma escritora – mulher, feminina, que ironiza e dá mesmo uma gargalhada quando deixa a vida da insignificante Macabéa nas mãos do escritor – homem Rodrigo S.M; num terceiro momento, podemos pensar que a vida e a condição na qual se encontra a protagonista da novela, de uma forma muito específica, mimetizam a vida da própria escritora, quando consideramos que Macabéa vem dos Macabeus do Velho Testamento e está também para a condição de judeidade que marcou toda a travessia da pequena Clarice desde a Ucrânia (1920) até o litoral brasileiro (Alagoas).

Também não se pode desconsiderar que a trajetória da infante Macabéa do Nordeste brasileiro para a capital do país, o Rio de Janeiro, espelha a trajetória vivida pela jovem menina Clarice Lispector em anos anteriores. Nesse sentido, vale a pena lembrar do livro Entre passos e rastros (2003), de Berta Waldman, principalmente o capítulo dois intitulado de “O estrangeiro em Clarice Lispector, no qual a autora rastreia a trajetória da escritora e que, de forma bastante sutil e biográfica, alude à trajetória da própria Macabéa.

Afora as três situações pontuadas, nas quais temos o jogo que intercorporam, há indícios de outras aproximações, inclusive no nível de corpos que se dá pela linguagem, das interartes, da cultura, da literatura, como pretendemos mostrar nesse estudo. Dito isso, vamos, a partir de agora, determo-nos numa discussão mais de ordem conceitual, visando sistematizar a questão da presença do(s) corpo(s) na teorização comparatista biográfica-fronteiriça que embasa o trabalho como um todo.

Apesar de Clarice Lispector ter sido exaustivamente estudada, tanto no Brasil quanto fora, entendemos que quando nos valem de um aporte teórico pouco explorado ainda no Brasil, podemos propor leituras na diferença (des)colonial. A respeito do assunto, entre alguns poucos outros livros traduzidos e publicados no Brasil, mencionamos o livro Histórias locais/Projetos Globais (2003), de Walter Mignolo. Além do conceito de “diferença colonial”, o livro traz outros conceitos que são imprescindíveis para a sustentação de nossa discussão, como o de “exterioridade”, “gnose liminar”, “razão subalterna”, “fronteira”, entre outros. Essa presença conceitual aqui em questão, também ajuda a justificar a leitura que move este trabalho. Visando contornar o corpo fronteiriço e sua presença na escritura, afim de por em “comparação” com a inserção do bios e do lócus nos valendo dos postulados da Crítica biográfica fronteiriça, além, é claro, de estudos acerca do “corpo” propriamente dito. Conceitualmente, a crítica biográfica fronteiriza tem por preocupação:

Dessa forma, a crítica fronteriza articulada das histórias locais tem o poder de barrar aqueles discursos críticos acadêmicos e científicos articulados nos grandes centros mais desenvolvidos em todos os sentidos (econômico, tecnológico, etc). Não é demais reconhecer que o homem da fronteira sul, ou melhor, o homem-fronteira, a exemplo dos brasiguaios, do andariego do pântano e do cerrado, do vaqueiro, andarilho, do pantaneiro, do refugiado, do deserdado, do forasteiro, do sem-terra, entre outros

sujeitos atravessados da região fronteira, demanda uma epistemologia (ou epistemologia outra) crítica visando que seu lócus de movimentação (de não- lugar) seja compreendido em toda sua extensão e problematização (Nolasco, 2013, p. 78).

A relevância do estudo sobressai quando se pontua que o jogo da encenação das (inter)corporeidades, com todas suas variações, se inscreve neste trabalho como condição necessária para se pensar as práticas epistêmicas levadas a cabo em A hora da estrela. Entendemos, também, que os corpos fronteiriços, a exemplo do de Macabéa, são constituídos do seu “lócus de enunciação” (fronteira)², demandando, por conseguinte, uma epistemologia outra que compreenda seu lócus de movimentação em toda sua extensão e problematização. Corpos como o de Macabéa não estão fora do lugar; antes, e pelo contrário, situam-se na margem do sistema e do próprio pensamento. (Entre parênteses, apenas pontuamos que já tivemos a oportunidade de começar a trabalhar a respeito do assunto em nosso recente trabalho de dissertação defendido (2020).

É nessa direção que lembramos como essencial para a discussão proposta a presença do “lócus de enunciação”, conforme reitera Ramón Grosfoguel: “o essencial aqui é o lócus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do [indivíduo] que fala” (Grosfoguel, 2010, p. 46). Também Walter Mignolo, em Histórias locais/projetos globais (2003), partilha e defende da mesma ideia:

“(...) uma das versões da teorização que antevero e defendo é a de pensar a partir da fronteira e sob a perspectiva da subalternidade. Nesse caso, a partir da fronteira do conceito moderno de teoria e daquelas formas anônimas de pensamento silenciadas pelo moderno conceito de teoria: pensar teoricamente é dom e competência de seres humanos, não apenas de seres humanos que vivam em um certo período, em certos locais geográficos do planeta e falem um pequeno número de línguas específicas” (Mignolo, 2003, p. 159).

Neste artigo, e sem desconsiderar a importância do lócus geoistórico para uma reflexão assentada na visada descolonial, entendemos por “corpos fronteiriços” corpos que se lançam e se movimentam por fora do sistema colonial do pensamento (Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2010; Sousa Santos, 2010). Nesse sentido, o corpo de Rodrigo S.M, o corpo de Macabéa e o corpo da escritora Clarice Lispector podem ser entendidos como corpos fronteiriços. compreendendo: Rodrigo S.M é um escritor subalterno, desconhecido, que precisa tratar de uma temática complexa, como a fome, e de um ser da óptica sociocultural, atravessada pelos legados coloniais, um ser desprezível como o de Macabéa, para ter alguma visibilidade. Macabéa é ignorante e ignorada em todos os sentidos, deixando a suspeita ao leitor se de fato existe. A figura que o ser Macabéa ocupa dentro da sociedade brasileira (e da narrativa do livro) é correlato ao que o discurso descolonial diz acerca da “inexistência” e da “ignorância”. Sobre a condição e lugar do primeiro, Boaventura de Sousa Santos observa: “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.” (Santos, 2010, p. 32.) Não é demais lembrar que Macabéa não existe nem para seu próprio criador Rodrigo S.M. Na narrativa do livro, a morte, enquanto personagem principal ocupa a cena e fecha a narrativa. Já sobre a “ignorância”, o mesmo Boaventura esclarece:

Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de

² Mas compreende-se a importância em destaque que a fronteira da qual falo não é apenas física, mas também epistemológica e política.

conhecimento. [...] A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. (Santos, 2010, 56).

Já a escritora Clarice Lispector, se, por um lado, não precisava mais da notoriedade buscada por Rodrigo, por outro lado, permite, talvez pela primeira vez em toda sua vasta literatura, que o estudioso de sua obra a tome na chave do subalterno, ou melhor, do descolonial, ou fronteiriço. Talvez a proposição de tal leitura seja mais perceptível em *A hora da estrela*, por encontramos ali uma protagonista nordestina, mulher, pobre, mulata, subalterna e situada numa cidade toda feita contra ela. O corpo fronteiriço aqui pensado como produtor de saber é um corpo que (re)significa, por estar apoiado em seu lócus de enunciação sua própria história e memória subalterna latina.

Considerando o exposto, propomos teorizar acerca de um *corpo epistêmico fronteiriço* que se encena a partir da narrativa da novela, sem desconsiderar o fato de que o corpo do intelectual pesquisador também se insinua e se encena no jogo da teorização proposto no trabalho. Na verdade, há um jogo de intercorporeidades internas e externas encenando na reflexão teórica aqui almejada. É nessa direção que o conceito de “aliado hospitaleiro”, do filósofo brasileiro Juliano Garcia Pessanha (2018), nos ajuda nessa fundamentação teórica: Tudo depende da hospitalidade do aliado e da imersão no halo da atenção envolvente. E o que é um aliado hospitaleiro? Aliado hospitaleiro é aquele que permite ser devorado, canibalizado e criado pelo outro pólo no duo bipolar. O aliado hospitaleiro permite a confusão no tráfego de gestos e todo tipo de mergulho extático na área surreal da intercorporeidade. Aliado hospitaleiro é aquele que proíbe o uso do termo *objeto* para designá-lo e que não vê plágio e roubo por parte de seu em-frente. Nos duetos originários, o “roubo” é consentido, pois o outro é simultaneamente, outro e minha própria obra, isto é, eu mesmo (Pessanha, 2018, p. 71).

Ainda sobre a importância de nossa inquirição acerca de um corpo epistêmico fronteiriço a partir de nossa leitura do livro, e lembrando que tal corpo *esbarra* no projeto da modernidade, nossa teorização se sustenta naquele lugar, ou a partir daquele lugar o qual contempla a presença de todos os corpos excluídos (da exterioridade) do modelo de corpo moderno e do modelo de pensamento excludente defendido pelo sistema capitalista e mercadológico que impera no mundo e no pensamento. Nesse sentido, é preciso “aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305) com esses corpos *outros*. Em seu livro *Desobediencia epistémica* (2010), ao tratar acerca da teorização política da gramática da descolonialidade, Mignolo vota a afirmar:

Por lo tanto, el primer paso en la gramática de la descolonialidad podría ser dado, utilizando una expresión procedente de los documentos de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas del Ecuador, mediante el “aprender a desaprender, para poder así re-aprender”. Dussel e Fanon nos dan dos puntos de partida sólidos para hacerlo, el primero relacionado con la geopolítica epistémica y el segundo con la corpo-política epistémica. (Mignolo, 2010, p. 98)

Para pensarmos o(s) corpo(s) epistêmico(s) que se encena(m) na escritura do livro, é preciso entender que “o corpo é lugar de arquivo e memória” (Bessa-Oliveira, 2018, p. 5). Para tanto, vamos nos valer do conceito de “arquivo”, de *Mal de arquivo* (2001), de Jacques Derrida. Para o filósofo “[...] o arquivo tem lugar em lugar da falta originária e estrutural da chamada memória (Derrida, 2001, p. 22). Portanto, arquivo e memória caminham juntos na leitura do livro, mesmo que na diferença. Sobre isso, Coracini pontua:

[...] a memória é constituída de um sem-número de espectros, de fantasmas, de espíritos se assim quisermos, de fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência e que vão constituindo arquivos, ora mais, ora menos organizados, segundo a função que desempenha(ra)m na vida de cada um. Na maior parte das vezes, eles se misturam, se combinam, se confundem, constituem uma rede, fios emaranhados, cuja origem heterogênea e híbrida permanece, desconhecida, no inconsciente. (Coracini, 2010, p.129).

Arquivo, mais do que memória, e pensando conceitualmente, está para a vida e para a morte, ou melhor, ou, por conseguinte, para a sobrevivência. E é de sobrevivência e sobre corpos que trata o livro *A hora da estrela*. A morte é quase a personagem predileta da narrativa. Enfim, corpos e indivíduos ali se sobrepõem e se intercorporam, embaralhando a presença e a nomeação do que quer que seja. Corpo pobre, feminino, mulato, faminto e famélico se insinua na ordem do discurso, à espera de ser estudado pela ótica da visada descolonial.

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, G. (2007). *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. São Francisco: Aunt Lute Books.
- Bessa-Oliveira, M. (2018). “Corpos” da exterioridade nas artes visuais: processos criativos barrados por/em fronteiras. In: . *Disciplina de Artes Visuais – texto-tema das aulas de Artes Visuais do 1º ano da Graduação do Curso de Artes Cênicas – UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG – Unidade Campo Grande*. Campo Grande, MS.
- Candido, A. (1993). *Literatura comparada*. In: CANDIDO. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Coracini, M. (2010). A memória em Derrida: uma questão de arquivo e sobre vida. In *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: Crítica biográfica*. v. 2, n. 4. Campo Grande: Editora UFGS.
- Derrida, J. (2001). *Mal de arquivo: uma impressão Freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Grosfoguel, R. (2010). “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*.
- Lispector, C. (2020). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro. ed. Rocco.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- _____. (2011). *El vuelco de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- _____. (2008). *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 08 de fev. de 2019.
- _____. (2018). *¿Podemos pensar los no-europeos?: ética decolonial y geopolíticas del conocer*. Walter Mignolo; compilado por Facundo Giuliani. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- _____. (2010). *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de colonialidad y gramática de (Colección Razón política) la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Nolasco, E. (2013). *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza*. São Carlos. SP: Pedro & João Editores, 2013.
- _____. (2020). *Paisagens descoloniais*. *REVISTA DE ARTES VISUAIS (UNICAMP)*, n.11, v. 6.
- _____. (2021). *A hora da(s) estrela(s)* Clarice & Macabéa: fora da literatura, dentro da realidade. Ed. Campinas, SP: PontesEditore.
- Pessanha, J. (2018). *Recusa do não-lugar*. São Paulo: UBU Editora.
- Quijano, A. (2010). *Colonialidade do poder e classificação Social* In: SANTOS, Boaventura de Souza, MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editores.

- Santos, Boaventura de Sousa. (2010) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez.
- Waldman, B. (2003). Entre passos e rastros. São Paulo: Perspectiva; FAPESP; Associação Universitária de Cultura Judaica.
-

PARTE DOIS:
LINGUAGEM E
MULTIMODALIDADE

Representaciones en video clips de raperos de barrios marginales

Video clip representations of performances by rappers from peripheral neighborhoods

Martin Alejandro Biaggini

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-6033-9207>

e-mail: martinbia@hotmail.com

Recibido: 02/10/2021

Aprobado: 14/12/2021

RESUMEN

El presente artículo describe y analiza las representaciones que hacen en sus video clips, un grupo de raperos que habitan una villa de emergencia (barrio marginal) del conurbano de Buenos Aires desde la perspectiva teórica del Análisis Multimodal del Discurso. El análisis de los videos permite abordar la dupla discursiva nosotros/ellos, y a través de su discusión comprender la dimensión suburbana de los videoclips como representaciones territoriales. Así, se desarrolla la hipótesis de que el análisis de la producción audiovisual local es capaz de dar cuenta de la identidad local, de contextualizarla social y territorialmente.

Palabras clave: Rap; jóvenes; representaciones; videoclips.

ABSTRACT

This article describes and analyzes the representations made in their video clips by a group of rappers who inhabit an emergency village (marginal neighborhood) in the suburbs of Buenos Aires from the theoretical perspective of Multimodal Discourse Analysis. The analysis of the videos allows us to address the discursive duo us / them, and through their discussion to understand the suburban dimension of the video clips as territorial representations. Thus, the hypothesis is developed that the analysis of local audiovisual production is capable of accounting for local identity, of contextualizing it socially and territorially.

Keywords: Rap; youth; representations; videoclips.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación en curso, de carácter exploratorio y descriptivo, que se inició en 2018 en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Florencio Varela, Argentina), que se encuentra en su segunda etapa de ejecución, y que tiene como objetivo identificar, describir y analizar las prácticas, discursos y construcciones simbólicas de raperos del Área Metropolitana de Buenos Aires.

La práctica del rap es parte de la cultura hip-hop y tuvo su origen en los suburbios de EEUU en la década de 1970 (Chang, 2017), pero a mediados de 1980 la expansión de la cultura hip-hop alcanzó dimensiones mundiales gracias a los procesos de globalización de las tecnologías comunicacionales y a los medios masivos de comunicación. De esa manera,

durante la década de 1980 el hip-hop y el rap comienza a ser apropiados en Argentina (Biaggini, 2020, 2020b) momento desde el cual comienza a desarrollarse la escena local. Esta puede ser clasificada desde un sentido histórico, en tres generaciones de raperos: *la vieja escuela*, o raperos que comenzaron con su práctica en Argentina entre 1983 y 1992; *la primera generación* que abarca la conformación de una escena rap local y que cierra en el año 2004; y la última, los llamados *raperos 2.0* que surgen con la democratización de las tecnologías digitales y la aparición de la Internet 2.0 y las redes sociales, y continua hasta hoy día (Biaggini, 2021).

Entre fines de siglo XX y principios del XXI, la aparición y rápida distribución de las tecnologías de la información y la comunicación, y el entorno que instauran para la interacción y los flujos de intercambios entre máquinas y personas, produjeron una revolución en los diversos planos que componen las sociedades contemporáneas. (Urresti, Linne y Basile, 2015: p. 9-11). En este contexto de intercambio y democratización, cada vez fueron más los usuarios que creaban, recreaban y circulaban su producción en las redes. Este nuevo actor denominado prosumidor (acrónimo conformado por los conceptos productor y consumidor) adquirió un rol cada vez más importante al decir de Garcia Canclini (2012). De todos los géneros musicales, en el conurbano de Buenos Aires fue la práctica del rap una de las más beneficiadas en este nuevo contexto (Semán, 2017): gran número de raperos han logrado grabar temas y producir videoclips distribuyéndolos a través de diferentes redes sociales con la finalidad de dar a conocer “lo que vienen haciendo”¹.

METODOLOGÍA

El presente artículo da cuenta de un estudio descriptivo-analítico, que aborda las representaciones en los videoclips de raperos del conurbano, utilizando el análisis crítico del discurso multimodal (ACDM). La tradición monomodal de la comunicación planteaba que las únicas representaciones racionales en concepto de comunicación se lograban completa y exclusivamente mediante el uso del lenguaje como lugar central de la comunicación. En contraste a este enfoque, el Análisis del Discurso Multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001, p.20), estudia los discursos en los que se combinan diferentes sistemas de signos y los mecanismos que se emplean para su producción, distribución y comprensión. En consecuencia, el presente estudio se inscribe en el ACDM teniendo en cuenta que los videoclips son discursos que nacen como tema musical, se conforman como producto audiovisual y se distribuyen vía canales de YouTube, lo que a su vez configura un nuevo modo semiótico.

Kress y Van Leeuwen (2001) plantean que la comunicación es inevitablemente multimodal. Y proponen un análisis basado en tres instancias: El discurso, el diseño y producción, y por último, la distribución. Para la primera instancia se utilizarán distintas herramientas metodológicas para el análisis de la figura del narrador, el espacio y el tiempo, y las representaciones tanto en imagen como en sonido, en el video clip seleccionado. Para Jaques Aumont (2006) no existe un método universal de análisis fílmico, y no existe ningún método que pueda aplicarse de igual manera a todos los films. En ese contexto se aplicarán herramientas de los estudios literarios (López Casanova M. y Fonsalido M. E. coords., 2018), y de estudios audiovisuales (Aumont y Marie, 2006, Barthes, 2017). Si bien Michel Chion, padre del concepto de *Audiovisión*, plantea la imposibilidad de analizar un audiovisual como imagen y sonido por separados ya que ambas se conforman en un proceso de síncreis (Chion, 1998), en este caso particular el género video clip, no es una obra audiovisual pensada y producida como tal, sino que consiste en una obra sonora independiente y preexistente, la que

¹ Desde una perspectiva antropológica se utilizarán comillas en palabras o frases utilizadas por los raperos.

luego se convierte en una obra audiovisual anexándole imágenes en movimiento para cumplir (en el caso analizado) los requerimientos de la plataforma Youtube².

Para la segunda, se realizarán cuestionarios y entrevistas estructuradas a los raperos seleccionados. En cuanto a los primeros, se indagará accesibilidad a la tecnología, procesos formativos y usos tecnológicos. En cuanto a las segundas se ampliarán los resultados del cuestionario y se abordarán las dimensiones de producción y distribución de los video clips seleccionados.

Para la tercera instancia se analizará el canal de Youtube de cada uno de los grupos, en los cuales fueron alojados los mencionados video clips, tomando en cuenta la cantidad de visitas, los comentarios dejados por los visitantes, cantidad de suscriptores, e intercambio de respuestas administrador del canal - publico.

Los sujetos de investigación pertenecen a una crew de *raperos 2.0* conformada por Ariel Cros (15), el Liendre (20) y Zorro (25) quienes, si bien habitan el mismo barrio, se conocieron y relacionaron gracias a las redes sociales al enterarse que todos estaban haciendo rap. El criterio de selección de los sujetos fue la cercanía geográfica y la existencia de un lazo establecido con anterioridad, lo que me facilitó el trabajo de investigación. El trayecto educativo formal que transitaron los raperos es variable, mientras dos de ellos no finalizaron los estudios de nivel medio, uno de ellos no finalizo los de nivel primario. Uno de ellos aprendió a utilizar una computadora en el colegio, mientras que los restantes aprendieron de forma autodidacta. Solo uno de ellos posee computadora en su hogar y no es de uso personal. Ninguno fue beneficiario del programa *Conectar Igualdad*. En cuanto al trayecto de aprendizaje de uso de los programas de grabación/edición, así como el uso de la plataforma YouTube, todos declaran que el proceso se realizó “investigando solo” aunque se pudo observar en las entrevistas semi estructuradas, y las observaciones participativas realizadas en el Home Studio, que el aprendizaje del uso de la PC en el colegio por una parte, y el trabajo asociativo y colaborativo entre ellos, sumado al uso de tutoriales buscados en internet, configuraron un proceso mixto de educación formal la primera, e informal la segunda, logrando los raperos adquirir las herramientas tecnológicas y de uso para la grabación en audio, grabación audiovisual, posproducción y alojamiento en la plataforma Youtube.

Sin embargo, los tres raperos reconocen su trayecto educativo formal (inconcluso en los tres casos), y lo retoman reconociendo que mejorarían su práctica de rap leyendo más. Es notorio que la búsqueda de la lectura se remite a libros escolares o que conocieron en el trayecto escolar propio o de algún hermano. El grupo tiene realizados un total de cinco videos clips en su canal de Youtube, los cuales se puede apreciar a simple vista que se fueron complejizando en cuanto a técnicas de realización y posproducción. En ese sentido se tomará para el presente artículo solamente el primer video clip, para poder luego, en otra instancia del proyecto, comparar o indagar los cambios en su producción audiovisual siguiente.

EL DISCURSO

El objeto de análisis es un video clip de música rap del subgénero gangsta rap, que fue realizado para su publicación en la plataforma YouTube. Este subgénero surge como

² Nota: La necesidad de aprender a realizar video clips en los grupos analizados, surge ya que los “pibes” de su barrio (a quienes están dirigidos los temas musicales), empezaron a “escuchar” la música en los ciber, a través de Youtube, y las características audiovisuales de la mencionada plataforma, requiere que el archivo sea audiovisual y no solo sonoro. En ese contexto, los raperos tuvieron la necesidad de formarse en la realización audiovisual.

consecuencia del proceso de mercantilización del rap en los años 1990 en EE.UU., cuando se apodera de la escena y comienza a exportarse. Como explica Jeff Chang: "...el estilo gangsta se había transformado en la última tendencia. Al igual que el blues había conquistado antes a la generación de baby boomer: blancos, estas historias desaforadas y pobladas de negros borrachos, drogadictos, lascivos, irresponsables, criminales, homicidas y desafiantes eran, aparentemente, justo lo que las masas de la nueva generación estaban buscando" (Chang, 2017, p.417)

En el presente caso, los raperos de referencia escribieron un rap que los describe a ellos y a su barrio, lo grabaron utilizando una base musical (beat) "bajada" de internet, que es de autoría de Daddy Yankee, un conocido reguetonero, y que formó parte de su film *Talento de barrio*, que narra la historia de un habitante de un barrio humilde que logra triunfar gracias a la música, y el videoclip que fue alojado en las redes.

En cuanto a los "narradores" o "enunciadores" (emisores ficcionales), nos referimos a un procedimiento que permite narrar una historia. Según Vasallo (2018, p. 113): "La palabra narrador remite, en tanto concepto específico dentro de los estudios literarios, a la voz que enuncia desde un texto narrativo". En el caso del videoclip que analizamos, realizado por los mismos autores de la letra, no existe un narrador en tercera persona objetivo, sino que los narradores aparecen, por un lado, en la primera persona del plural (utilizada por cada uno de los tres integrantes del video): "Somos los mejores", enunciando un nosotros colectivo, y, a su vez, se individualizan en una primera persona: "Nacido en la villa / Me crie en la calle".

Pero los autores de la letra utilizan seudónimo: Ariel Cros, Zorro y el Liendre. Según Vasallo (2018, p. 113) "narrador no es quien escribe materialmente el relato, el autor de carne y hueso, sino la persona gramatical, la forma lingüística que, inventada y dispuesta por el escritor, sostiene el enunciado narrativo". Estos seudónimos no remiten directamente a los autores de carne y hueso, sino a los enunciadores en el tema. Viven los tres en el mismo barrio, pero no se conocían. Las redes sociales y el gusto por el rap los unió y decidieron formar un trío al que pusieron de nombre MDR (consonantes de la palabra Madero, nombre de la localidad en la que habitan, y referencia directa para enunciar donde viven). Empezaron juntos en el 2016. Entrevistado, Liendre contaba su acercamiento a este género musical: "Yo trabajaba en el taller y no me gustaba mucho, me agarraba los auriculares y empezaba a escuchar distintas músicas, y después agarré el rap y me gustó más porque se expresa más, y me quedé con eso" (Comunicación personal con Liendre, 2018).

Por su parte, Zorro recordaba cómo se unieron: "Yo escuchaba todo de Daddy Yankee, todo eso, y él fue la inspiración para que yo este acá, tipo músicas urbanas, no me gusta la cumbia para nada, y después empecé escuchando y después se me vino a la mente con el querer cantar rap" (Comunicación personal con Zorro, 2019). Gracias a las redes sociales, reconocieron su gusto musical común, y decidieron conformar un grupo: MDR Records.

De esa manera, y siguiendo a los raperos que escuchaban, se inventaron seudónimos y comenzaron a escribir temas. Desde el punto de vista de Genette (Citado por Vasallo, 2018, p. 114), nos encontramos ante un narrador intradieгético, ya que la voz que narra coincide con la de los personajes que narran. En esa misma línea, desde el punto de vista audiovisual la canción es rapeada dieгéticamente, los enunciadores se encuentran dentro del plano de enunciación mirando a cámara y cantando hacia ella. El efecto que causa que los enunciadores miren a cámara (conocido como ruptura de la cuarta pared) es la ruptura del pacto de ficción. Pero una de las particularidades de los videoclips es la posición que adoptan los intérpretes, al contrario de los films narrativamente clásicos en donde se mantiene la ilusión de ficcionalidad, en el videoclip los intérpretes en general miran a cámara logrando contacto visual con el público. Pero esta ruptura de la cuarta pared dentro del discurso del videoclip no significa una ruptura

con el realismo del modo de representación institucional, sino que se trata de una convención más de la actuación musical (Mundy, 1999).

Los narradores representan el barrio no como un lugar geográfico, sino a partir de la experiencia que implica recorrerlo y habitarlo. Las tomas solo muestran a los raperos y sus amigos en el espacio público: los pasillos, el descampado y el salón abandonado. En todas las tomas se puede ver el cielo. Son lugares en los cuales se pueden desarrollar las actividades públicas del barrio. No aparece ninguna imagen de los interiores (el hogar, el espacio privado), ni tampoco se los enuncia en la letra. De las cuatro únicas tomas en la que los raperos caminan a nivel del suelo, tres de ellas son calles de tierra. En el resto de las tomas los raperos están en terrazas, subidos a una viga o en el salón abandonado del colegio.

Las ciudades como todo territorio se organizan a partir de las diferencias sociales de los grupos que las conforman: los sectores más aptos a ser urbanizados son ocupados por clases medias y altas. Por otra parte, las clases social y económicamente menos favorecidas se ubican en las áreas marginales a estos, como zonas bajas, inundables o terrenos fiscales sin uso. En el caso del barrio de referencia, conocido localmente como “3 de marzo”, dentro de la localidad de Villa Madero, La Matanza, se formó en dos etapas por la ocupación de terrenos fiscales estatizados durante el primer peronismo. La primera durante la década de 1970, mientras que la segunda durante la década de 1990. En general, la diagramación de estos asentamientos es totalmente informal y responde a cómo se va realizando la ocupación del terreno. El crecimiento es azaroso, los espacios privados son pequeños, y con el crecimiento poblacional muchas familias viven apretadas en algunos pocos ambientes. Ante esta escasez de espacio, el exterior es entonces el lugar donde estar. En una de las tomas los raperos y sus amigos están sentados sobre la baranda que protege a los transeúntes de no caer en el arroyo de aguas servidas del barrio (que carece de sistema de cloacas).

Estos raperos exponen sus experiencias subjetivas como vivencia colectiva. De ahí que el barrio ya no es una mera categoría jurisdiccional, sino, como lo plantea Gorelik (2013), un dispositivo cultural. Por eso hablamos del barrio como discurso. El espacio, según Michel de Certeau, es un lugar practicado, un cruce de elementos en movimiento: los caminantes son los que transforman en espacio las calles, los pasillos y los descampados. Marcar el territorio que habitan por momentos, crear sus propias matrices de comunicación y conformar identidades en torno a determinadas temporalidades y espacios. Se diría que para estos raperos el factor de arraigo es la intensidad de sentido con que el grupo inviste una esquina, un descampado, el salón abandonado, un baldío, que deviene así en territorio propio. Pero Seguro (2010) se refiere al espacio público en tanto lugar practicado que no debe idealizarse como el lugar de todos, sino entendiendo que en su producción intervienen desigualdades, exclusiones y conflictos, al igual que en todas las dimensiones de la vida social.

Entrevistados los tres raperos expresan: “Queremos contar lo que vivimos, lo que hacemos, lo que vemos. Tratamos de ser reales, cantamos lo de nosotros, es un tema para el barrio. Contamos muchas cosas, más que nada, lo de hoy en día”. (Comunicación personal con Liendre, Zorro y Ariel en 2018)

La frase “keep ti real” (“sé real o muéstrate real”), eslogan presente en numerosos raperos y letras de EE.UU., y luego en el resto del mundo, ha sido un elemento esencial dentro del rap (Basu, 1998). La medida en que uno puede “mostrarse real” está relacionado con la medida en que cada cual es capaz de poseer y mostrar formas relevantes de capital cultural (Bourdieu, 1986). El capital cultural del rap depende fuertemente en conocimiento y expresión de la cultura local y del hip-hop. Armstrong (2004) sugiere que los valores culturales del rap se desarrollan como una identidad principalmente en oposición a la cultura normativa. Afirma tres características de autenticidad en lo que respecta a este género: ser fiel a uno mismo, tener

una fuerte lealtad local y establecer y mantener el requisito de relación y proximidad respecto de la fuente original del rap.

La práctica del rap los transformó en raperos. El barrio los reconoce como tales. Este hecho se puede identificar no solo en los comentarios del canal de YouTube, sino que los mismos raperos lo narran en la entrevista. La palabra “representando” es utilizada en el ambiente del hip hop para establecer la lealtad local y demostrar que el rapero no “se vende”, sino que representa a su barrio con su música y su arte. A donde ellos vayan, estará su barrio. Y nuevamente enuncian el barrio como elemento de importancia y defensa: es el mejor barrio, el más conocido, y no se aceptan críticas. Estos lugares, explica Martín (2006) analizando la cumbia villera, que para nuestra visión serían marginales, para los raperos son “su lugar”. Son pobres que no se consideran pobres, ni carenciados ni pasibles de pena, sino que positivizan aquello que en la mirada dominante los estigmatiza.

El videoclip busca en todo momento desde la letra y las imágenes la construcción verosímil de la villa “real”. Se empieza identificando a los enunciadores con la voz de autoridad, las imágenes son filmadas íntegramente por los raperos en su barrio “real” con sus amigos “reales” y con elementos “reales” (se utilizó una cámara en mano). Estos elementos se ven reforzados por letra de la canción: “No vengo con chamuyos”, “Si no me creés preguntá” o “No compramos con fantasmas”. Según ellos, “ese es el barrio, se filmó ahí y así es” (Entrevista realizada en 2018), pero de lo que no son conscientes es que operó en ellos una selección de elementos de esa realidad para construir su verdad.

Margarita Ledo (2004) explica que cada época elabora una definición operativa de los procesos que permiten el debate sobre el conocimiento, sobre la verdad referida a un objeto y sobre sus manifestaciones en un sujeto colectivo en el que la persona y su clan están inmersos en un mismo sistema de relaciones de disensiones, un sistema que reconocemos y que transitamos como sociedad.

Para Farré (2004), el destinatario ideal se concibe como alguien que acepta ver, saber y creer lo que el enunciador le propone. El destinatario asume que todo lo que se cuenta es real y que corresponde al mundo de referencia, gracias a los recursos utilizados por el realizador para lograr la verosimilitud. Esta se basa en elementos hegemónicos para retratar una villa miseria: pasillos con calles de tierra, paredes grafiteadas, pibes en situación de ocio, armas, alcohol, etc. Evidentemente los elementos elegidos por los raperos para construir el verosímil del barrio son los elementos dominantes.

Lo que no aparece: es notoria la ausencia de ciertos elementos de la vida de los raperos, que no aparecen reflejados ni en la letra ni en los videoclips. El trabajo, por ejemplo, no es enunciado ni en la letra ni en las imágenes. Según las entrevistas cerradas realizadas a los autores del rap que estamos analizando, dos de ellos se encuentran en situación laboral estable, mientras que el tercero, habiendo sido excluido del sistema educativo y siendo menor de edad, no. Tampoco aparecen mujeres, ya sean amigas, hermanas o familiares. En cuanto a la comunidad, si bien podemos inferir que está representada por los “pibes” que se encuentran en la esquina o los pasillos para “ranchar”, no encontramos alusiones al concepto de familia ni comunidad vecinal. Tampoco aparecen situaciones que aludan al estudio o la escuela (solo aparece el salón abandonado de la escuela). Refuerzan la idea dominante de los elementos que conforman una villa.

En el texto de De Nora en Cumbia: nación, etnia y género en Latinoamérica (Semán y Vila, 2010), se plantea que la música es concebida y descripta como un elemento crucial dentro de un dispositivo que lo habilita. Por su parte, Martín (en el mismo libro) plantea que la cumbia villera es parte de la construcción de experiencia de un grupo que vive una transición social específica (la de la salida de la una sociedad integrada en base al pleno empleo, el valor de la

educación y la posibilidad de ascenso social). Es interesante porque en su carácter de música de uso de un grupo social nos ayuda a interrogar y entender una época: ¿cuál es el sentido o los sentidos con los que circulan estas canciones entre su público?

Los mismos raperos comentan que quieren que el barrio “escuche” el tema. Y en ese caso, aparece el elemento que rompe lo hegemónico. Por vez primera son ellos los que enuncian, los que ponen la voz, los que relatan su propio barrio a sus vecinos. Los enunciadores expresan los males en un presente simple. En general, observamos un rechazo al sistema, a la clase política, al campo cultural institucional, a las instituciones de vigilancia y control. Pero no con una militancia que suscribe cierto ideario, sino desde un territorio político más centrado en el estar en contra que estar con. Los enunciadores hacen de su creación artística un instrumento adversativo para formular críticas, verbalizar su descontento, objetar conductas de la dirigencia política e intelectual. Estos elementos no serían posibles en otro tiempo. Los jóvenes protagonistas de estas prácticas antes no accedían a los medios necesarios para la producción y o distribución de música o videoclips. La democratización del talento tributaria de las nuevas tecnologías permite rapear, musicalizar, editar, grabar y difundir con módicos recursos. Ahora son ellos los que hablan de sí mismos.

EL DISEÑO Y PRODUCCIÓN

Kress y van Leeuwen (2001) denominan producción a la organización de la expresión, es decir, la producción material concreta de un artefacto semiótico. En el presente caso el videoclip de referencia es realizado con una cámara de fotos que permite filmar digitalmente, utilizada sin trípode por no “haber conseguido uno” (cámara en mano), en el barrio 3 de marzo, partido de La Matanza, con los “pibes” del mismo barrio. No se utilizó para su realización ni escenografía, ni vestuario, ni utilería (aunque podamos inferir que algunos elementos, como el arma, fueron colocados adrede). Los escenarios fueron elegidos arbitrariamente, según los propios realizadores, son los lugares en los cuales “paran”, y fueron elegidos mientras “filmaban”.

El video se nutre de diferentes medios: las imágenes seleccionadas que documentan el barrio, el lenguaje rapeado sobre la base rítmica, los símbolos y su organización en la pantalla, los ritmos y tiempos y los efectos sonoros (Raiter y Zullo, 2008). Entre los símbolos podemos mencionar el uso de una remera de fútbol de la selección argentina, un arma, la botella de bebida alcohólica, algunos tags y grafitis, etc.

En cuanto a la instancia enunciativa del videoclip, según la clasificación de Martinec y Salway (2005), la relación entre la imagen y el sonido es parapráctica complementaria, o sea, tanto la imagen como el sonido intentan lograr una unidad completa o sintagma. Las imágenes completas se vinculan al sonido. Estas corresponden a un plano general que se mantiene en casi todo el video (solo en algunas oportunidades la proximidad de los cantantes a la cámara hace que el tamaño de plano se achique, hasta un plano americano o medio), una cámara en mano que, estática o siguiendo a los raperos en su recorrido por el barrio, registra en exterior y con luz natural, con los raperos en el centro mirando a cámara, siguiendo el estilo de los videoclips del mismo género.

Según los propios realizadores, la decisión de los tamaños de plano y la puesta de cámara no responde a decisiones estéticas premeditadas, sino solamente al desconocimiento del lenguaje audiovisual, y a que se trata de la primera experiencia de este tipo del grupo de referencia; intentaron replicar videoclips similares. La cámara “solo seguía lo que hacíamos”. Sin embargo, el consumo de videoclips del género hace que estos realizadores logren incorporar la experiencia del consumo cultural y sistematizarlo, y puedan tomar decisiones de realización y enunciación dentro de lo que se denomina educación no formal.

Estas tomas, por sus características, se pueden clasificar en dos grupos: por un lado, los tres raperos, y por el otro, los tres raperos acompañados por sus amigos. En el primer caso, los raperos (solos o de a tres) miran a cámara y rapean. La mirada a cámara del cantante o los cantantes es un elemento clásico en todos los videoclips, pero en este caso específico, refuerza la idea central del tema musical, en el cual los enunciadores intentan “hablarle a la cara” a su público: el mismo barrio.

Por el otro, los raperos acompañados (en un segundo plano) por sus amigos, los “pibes”. Los lugares son emblemáticos para ellos: los pasillos de la villa, la esquina, el paredón del salón abandonado, lugares donde “parar” en un barrio sin otro espacio público (ausencia de plazas, parques y diagramación urbana). Estos espacios son referentes de cualquier habitante del barrio. Al no existir una plaza o centro urbano, son las esquinas y los descampados los que ocupan el lugar de intercambio social. No encontramos presencia de mujeres (ya sean amigas, madres, hermanas o vecinas en el video clip).

En cuanto a los elementos de imagen que podemos destacar se encuentran: paredes sin revocar, grafitis (en su mayoría tags) y pintadas políticas. Estos elementos demarcan la diferencia entre paredes y muros. La primera corresponde a separadores de material que pertenecen a algún vecino, en cuanto al muro, en su mayoría no tienen propietario o simplemente no están al cuidado de uno. Pueden ser separadores de una fábrica, establecimiento estatal o similar. Lugares típicos para un grafiti o pintada política, ya que nadie lo va a tapar ni realizará un reclamo. Por otra parte, en cuanto a utilería, encontramos una pistola 9 mm y una botella que se puede identificar como bebida alcohólica. Estos elementos, que representan la delincuencia y las adicciones, refuerzan la idea de prácticas delictivas de un barrio marginal. Entrevistados los enunciadores, algunos de ellos reconocen haber tenido relación con estas prácticas, y hasta problemas con la policía, pero no intentan enunciar su experiencia personal sino una colectiva: “lo que sucede en el barrio”. Las adicciones y la delincuencia son parte de las prácticas barriales, y refuerzan el “ser real”: “nosotros vivimos así”.

El montaje y la edición plantean un ritmo bastante marcado, que tiene al rapeo como guía e hilo conductor. Las imágenes se van sucediendo unas tras otras, logrando un videoclip de gran ritmo, estructura típica en los videoclips comerciales. El ritmo del montaje visual no responde a una planificación preplantada, sino que es la primera edición que Ariel Cros realiza con el programa Sony Vegas, por lo que replica el estilo de edición de otros videoclips del género.

LA DISTRIBUCIÓN

El video fue realizado en el 2016 y luego editado por Ariel Cros en el 2017, para poder ser alojado en su canal de YouTube. Dicho canal está anclado en su lugar geográfico, Villa Madero, y asciende hoy a 351 suscriptores, y el video tiene 8139 visitas. La decisión de alojarlo en dicha página es porque justamente ahí se escucha la música en el barrio. Con 186 “me gusta” y 13 “no me gusta”, el video contiene un gran número de comentarios.

La organización del canal tiene similitudes con un canal profesional de música (un logo o marca, que pisa a todos los videos “subidos”, y que representa al rapero Ariel Cros con gorra y visera, elemento que identifica a los “pibes” del barrio. Los datos del video invitan a seguir al rapero en las redes sociales utilizando íconos.

En cuanto a los comentarios dejados por el público, ascienden a 47, y podemos dividirlos en cuatro categorías:

- a) Mensajes de felicitación: 17 mensajes felicitando a los raperos o al dueño del canal por el videoclip. Los cuales todos fueron contestados por un “like” o respuesta formal. Por los perfiles de usuario de YouTube y el rigor de los comentarios se infiere que son amigos y vecinos del barrio de los raperos.
- b) Mensajes propios de los raperos: los mismos raperos publicaron mensajes debajo de su video, dos el Zorro, uno Ariel y uno el Liendre. Los mensajes en general son de agradecimiento por las palabras.
- c) Mensajes de crítica: dos. Una ironía saludando a Daddy Yankee (autor de la música), y otra, una crítica formal a la temática gangsta rap: “cierren el orto manga de boluditos, se hacen los sicarios, muertos de hambre”.
- d) Otros: “Qué onda, desbloqueame del face, soy el chu”.

Podemos denotar que los comentarios positivos son los mayoritarios y pertenecen a amigos, conocidos y vecinos del barrio, y en cuanto a los dos únicos comentarios negativos, el que critica directamente la temática del tema es contestado tanto por los raperos (Ariel y Zorro) como por el público que defiende la postura de estos.

CONCLUSIÓN

Como conclusiones iniciales podemos mencionar que en las representaciones analizadas se denota el autorreconocimiento de los raperos como enunciadores. No solo son artistas, son buenos en lo que hacen y tienen la potestad de contar y contarse, y utilizan esa potestad con intencionalidad de testimonio. Desean progresar y mejorar su arte y para ello retoman su formación escolar. Esta posibilidad les dio entidad dentro de su universo simbólico. Son reconocidos por sus vecinos y amigos como artistas.

Por otra parte, el fuerte arraigo territorial: el barrio es un elemento clave que los constituye como sujetos y está presente en el nombre del grupo o crew, el título de los temas, las letras o las imágenes. Y no solo el barrio como elemento territorial, sino como espacio vivido, recorrido, que incluye los pasillos, las calles de tierra, pero también las diferencias sociales, la forma de vida en ellos, la creatividad al adaptarse. El barrio como elemento cohesionador.

Si bien la práctica del rap es originaria de Jamaica, es incorporada en nuestro país desde EE.UU., por medio del estreno de films comerciales como Flashdance, Breakdance y Breakdance 2 y por medio del mercado de la música, que impone una versión hegemónica de lo “latino”, y que se puede reconocer en las letras analizadas a partir de la adaptación de varios vocablos del inglés escritos fonéticamente conviviendo con vocablos del lunfardo adaptados. Este es un ejemplo de cómo las prácticas populares logran filtrar, apropiarse y reorganizar los discursos hegemónicos. Tal como sostienen Laclau y Mouffe (1987) para que exista hegemonía debe existir una práctica de articulación, en la cual dos elementos (dos identidades, dos culturas) se ponen en relación, y al relacionarse cada uno contribuye a la formación de una situación cultural diferente a ambos, que sin embargo no anula a ninguno de los dos elementos.

El estilo del discurso y el lenguaje utilizado es informal y coloquial, incluso vulgar. Ellos procuran crear una identidad propia diferenciándose lingüísticamente de la sociedad general, en la cual encontramos la identificación de un discurso político que subyace: crítica a la ausencia del Estado y al orden establecido, pero por sobre todo se evidencia aquello que Reguillo (2000) denominó la transformación del estigma en emblema. Estos raperos se

apropian de algunas características estigmatizantes y de sus significados, pero revierten sus sentidos negativos. O sea, afirman su supuesta condición de “villeros”, “chorros”, pero le dan a eso un valor positivo, juegan también ellos con esas ideas aun en los casos en que no crean que los definan.

Por otra parte, en esta primera experiencia de los raperos de crear un texto audiovisual, lograron aprender el lenguaje de manera autónoma y autodidáctica, en general observando y replicando otros videos similares, los que el mercado distribuye en internet y se establecen como discursos hegemónicos. Esto se ve reforzado por el hecho de que estos dos videos son los primeros que cada grupo realizó, por lo que se encuadran en un periodo de aprendizaje. Si visualizamos siguientes los videos dentro de la trayectoria de cada grupo, podemos ver que tanto la calidad de imagen como la edición y temáticas elegidas van cambiando, los raperos lograron tomar diversas decisiones estéticas y comunicativas. En ese sentido, es mi intención continuar analizando estos ejemplos, en futuras actualizaciones de formación académica.

Considerando sobre todo las recomendaciones mencionadas, la investigación permite sentar las bases para articular una propuesta teórica donde el rap se constituye no solo como un generador de identidad, sino sobre todo como una construcción cultural que elaboran los jóvenes de barrios marginales, en la cual están representadas sus vivencias y los aspectos más importantes de la cotidianeidad en la que se desenvuelven, ya sea individualmente o como grupo. Es por esto que el rap representa una forma de integración donde los jóvenes realizadores y los grupos que los escuchan se identifican. Y esto se debe a que el rap ha logrado una masificación y un reconocimiento dentro de las clases populares.

REFERENCIAS

- Armstrong, E. G. (2004). “Eminem’s Construction of Authenticity”, en *Popular Music and Society*, 27(3).
- Aumont J. ; y Marie M. (2006). Analisis de film. Buenos Aires: Paidos.
- Basu D. (1998) “What is real about ‘keeping it real’?”, en *Postcolonial Studies*,
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13688799890039?journalCode=cpcs20> [última consulta: 9 de marzo de 2020].
- Barthes R. (2017). Un mensaje sin código. Ensayos completos sobre comunicación. Buenos Aires: Godot.
- Biaggini, M. A. (2020). Orígenes de la práctica de rap en la República Argentina (1982-1992).
(2021). *Cuadernos De Investigación Musical*, (12), 102-118.
<https://doi.org/10.18239/invesmusic.2021.12.05>
- _____. (2021). Orígenes de la práctica del rap y el Hip Hop en el conurbano bonaerense (1982-1992).
Antigua Matanza. *Revista de Historia Regional*, 4(2), 47-67.
- _____. (2021). Practica del rap estilo libre en Argentina: antecedentes históricos. *Análisis*, 53(99).
<https://doi.org/10.15332/21459169/6419>
- Bourdieu, P. (1986). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Chang, J. (2017). *Hip Hop. De la guerra de pandillas y el grafiti al gansta rap*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Chion M. (1998). *La Audiovision. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Buenos Aires: Paidos.
- Farré, M. (2004). *El noticiero como mundo posible*. Buenos Aires: Ediciones La crujía.
- García Canclini, N.; F. Cruces, M. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Buenos Aires: Ariel.
- Gorelik, A. (2015). “Terra incognita. Para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires”, en Kessler, G., *El gran Buenos Aires. Historia de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNIPE/Edhasa.

- Kress, G.; y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold Publishers.
- Laclau, E.; y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Ledo, M. (2004). *Del Cine-Ojo al Dogma95, paseo por el amor y la muerte del cinematógrafo documental*. España: Paidós Comunicación.
- Martín, E. (2006). “La cumbia villera y el fin de la cultura del trabajo en la Argentina de los 90”, en Semán, P. y P. Vila, comp., *Cumbia. Nación, etnia y género en Latinoamérica*. Buenos Aires: Gorla.
- Martinec, R.; y Salway, A. (2005). “A system for image-text relations in new (and old) media”, en *Visual Communication*, 4 (3).
- Mundy, J. (1999). *Popular Music on Screen*. Manchester: University Press.
- Raiter, A.; y Zullo, J. (2008). *La caja de Pandora. La representación del mundo en los medios*. Buenos Aires: La Crujía.
- Reguillo, R. (2000). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Seguro, SN. (2010). “Lo público como lugar practicado. Regulaciones sociales, temporalidades colectivas y apropiación diferencial de la ciudad”, en Fernández, M. y M. D. López (eds.), *Lo público en el umbral los espacios y los tiempos, los territorios y los medios*. La Plata: UNLP.
- Semán, P. (2017). “Géneros musicales, identificaciones y experiencias en el Conurbano. La periferia influyente”, en Zarazaga, R. y L. Ronconi, *Conurbano infinito. Actores políticos y sociales, entre la presencia estatal y la ilegalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Semán, P.; y Vila, P. (1999). “Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal”, en Filmus, D. (comp.), *Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: FLACSO, Eudeba.
- Vasallo I. (2018). “Narrador”, en Lopez Casanova y Fonsalido (coords.) *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Camelot 3000: observando a multimodalidade no aspecto verbal e não verbal minissérie inglesa em quadrinhos

Camelot 3000: observing multimodality in the verbal and non-verbal aspects English Comic Miniserie

Antônia Aparecida da Silva Lemes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7259-3851>

e-mail: antonia.le@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3911-1552>

e-mail: natanielgomes@uol.com.br

Recibido: 16/09/2021

Aprobado: 10/11/2021

RESUMO

O presente trabalho tem a intenção de observar, brevemente, o fenômeno dos distintos modos semióticos da multimodalidade, que atualmente vem ampliando o contexto científico com notoriedade. Rocha e Maciel (2019) afirmam que: “A mudança na paisagem semiótica contribuiu para a visibilidade da multimodalidade como fenômeno da comunicação contemporânea”. E, que se apresenta no aspecto verbal e não verbal do universo narrativo das histórias em quadrinhos, doravante HQ. Trata-se da minissérie de Mike W. Barr, americano, escritor e roteirista, e Brian Bolland, britânico e desenhista: Camelot 3000, da nona arte. Obra essa, que é o corpus de pesquisa em construção de dissertação do mestrado e que será o instrumento desse texto. O método consiste em selecionar figuras e/ou fragmentos da minissérie para pontuar sobre os conceitos que postulam a discussão na perspectiva dos signos linguísticos, isto é, os elementos constitutivos dos quadrinhos, no caso, dos diversos traços como desenho, ilustração, foto, imagem, etc. Assim, o objetivo é tentar contribuir na representatividade da linguagem pictórica agregada ao texto escrito, ou seja, as manifestações das características da linguagem híbrida que propicia um texto multimodal no resultado de escolhas em relação às modulações, inclusive dentro da mesma semiose (Ribeiro, 2016). Nesse sentido, os quadrinhos que compõem Camelot 3000 enquanto cultura de massa infere inúmeros recursos multimodais e que se explicita nas práticas de leituras e de ação determinante na dependência dos significados no processo de criação do verbal e não verbal da arte sequencial.

Palavras-chave: Camelot 3000; multimodalidade; quadrinhos.

ABSTRACT

The present work intends to observe, briefly, the phenomenon of the different semiotic modes of multimodality, which is currently expanding the scientific context with notoriety. Rocha and Maciel (2019) state that: "The change in the semiotic landscape has contributed to the visibility of multimodality as a phenomenon of contemporary communication". And, which presents itself in the verbal and non-verbal aspect of the narrative universe of comics henceforth HQ. It is the miniseries by Mike W. Barr, American, writer and screenwriter, and Brian Bolland, British and artist: Camelot 3000, of the ninth art. This work, which is the corpus under construction of the master's dissertation, and which will be the instrument of this text. The method consists of selecting figures and/or, fragments of the miniseries to punctuate the concepts that postulate the discussion from the perspective of linguistic signs, that is, the constitutive elements of comics, in this case, the various traits such as drawing, illustration, photo, image, etc. Thus, the objective is to try to contribute to the representativeness of the pictorial language added to the written text, that is, the manifestations of the characteristics of the hybrid language that provides a multimodal text in the result of choices in relation to modulations, even within the same semiosis (Ribeiro, 2016). In this sense, the comics that make up Camelot 3000 as a mass culture infer numerous multimodal resources and that are made explicit in the practices of readings and decisive action in the dependence of meanings in the process of verbal and non-verbal creation of sequential art.

Keywords: Camelot 3000; multimodality; comics.

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos vêm se avolumando de forma expressiva no campo científico da linguística aplicada contemporânea. A pesquisa do gênero está ganhando força e espaço em várias dimensões no aspecto formal, isto é, o nicho dos quadrinhos com suas diversas possibilidades linguísticas contribui sob maneira na ampliação ou outra concepção para o conceito do gênero textual. A linguagem verbal e não verbal proporciona repertório arraigado de gêneros devido ao surgimento da combinação de diferentes tipos de códigos que imprime em diferentes interpretações no processo comunicativo proveniente da realização da criatividade humana que se traduz da nona arte.

[...]. Como as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis e como cada esfera tem seu repertório de gêneros, à medida que a própria esfera se desenvolve, surgem, também diversos gêneros. Os gêneros, portanto, não são modelos estanques; ao contrário, são plásticos, maleáveis, pois se adaptam às necessidades socioculturais e históricos da ação humana. (Júnior, 2017, p. 38)

Nesse sentido, as histórias em quadrinhos, complexas em suas definições, mas para desenvolver uma melhor análise exige certo olhar na disposição dos elementos específicos que elas possam assumir característica de linguagem. O esperado é que o leitor moderno tenha entendimento facilitado pela semiose da imagem e da palavra no contexto de leitura. Pois os quadrinhos se utilizam de uma linguagem autônoma porque possui mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Eisner afirma que:

As histórias em quadrinhos comunicam numa "linguagem" que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público. É de esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação do texto. A história em quadrinhos pode ser chamada "leitura" num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo. (2010, p. 1)

Assim, o universo das histórias em quadrinhos (HQs) se torna uma premissa provocante que a semiótica revela em uma de suas faces, ou seja, outros modos ou recursos do fenômeno da multimodalidade. As HQs, produções de circulação popular, viabiliza abordagens de

distintos aspectos naturalmente, pois não se trata de texto monomodal, todavia da relação do verbal e não verbal. A escritora Ribeiro amplia a discussão e acrescenta:

Muitas pesquisas em linguística vêm se debruçando sobre a multimodalidade. Diversas investigações têm como o objeto de estudo a relação imagem/texto em livros didáticos, revistas e jornais. Inúmeras pesquisas vêm sendo empreendidas para mostrar relações entre leitura e gráficos, infográficos, imagens, fotos etc.; como se apenas nessas condições a página (impressa ou digital) pudesse deixar de ser monomodal. O pressuposto, então, é o de que a página “só” de texto não tem mais do que isto: texto verbal. Ao leitor e à leitora cabe apenas ter desenvolvido habilidades de compreensão, tanto voltadas para o elemento verbal quanto para a relação entre este e a imagem. (2021, p. 45)

Nessa perspectiva tentaremos pontuar no desenvolvimento do texto, breve análise descritiva, dos elementos multimodais que se apresenta no objeto de estudo da dissertação (em andamento) – a minissérie Camelot 3000 dos autores Mike W. Barr, americano, escritor e roteirista, e Brian Bolland, britânico e desenhista. Obra essa reimpressa no Brasil, em 2005, pela editora Mythos e que nos remeteu a curiosidade científica, pois se trata de um encadernado em brochura de 308 páginas. Com o intuito de explorar as várias formas de construção de sentido nos quadrinhos. No seguimento, pontuaremos em como surgiu a obra Camelot 3000 e o contexto, de forma resumida, para situar o leitor.

METODOLOGIA

O aspecto metodológico para este trabalho é observar as manifestações que se apresentam na linguagem híbrida dos quadrinhos por meio dos elementos constitutivos da linguagem verbal e não verbal. Logo, estamos nos referindo a relação entre texto e imagem e que não pode ser tratada apenas como uma interação meramente ilustrativa. O pressuposto teórico para o desenvolvimento desse texto é respaldado pelos conceitos semióticos.

[...] pode-se dizer que a semiologia equivale a uma metalinguagem na medida em que se apresenta como uma semiótica de uma semiótica ou como um texto (sintagmática fruto de uma paradigmática ou língua) que se debruça sobre outro texto a fim de descrever seu funcionamento e, eventualmente, seu sentido. (Netto, 1983, p. 34)

Há uma orquestra na composição das HQs que nos estudos linguísticos da semiótica que se destaca no viés da multiplicidade, isto é, recursos multimodais e que nos direciona e nos permite abordar na arte sequencial a percepção das evidências pela mutação dos letramentos. Assim, selecionamos figuras e/ou fragmentos da obra, sendo os elementos constitutivos das cenas do enredo da narrativa ficcional como traços, desenho, ilustração, foto, imagem e outros. O objetivo é tentar mostrar na representatividade da linguagem pictórica, a característica multimodal, numa relação semiótica analítica.

CAMELOT 3000

A obra inglesa Camelot 3000, dos autores Mike W. Barr (verbal) e Brian Bolland (não verbal); traz a história no suporte em quadrinhos. Originalmente a produção tipográfica surgiu como uma minissérie. Ou seja, a primeira publicação foi pela DC Comics entre 1982 e 1985, como um projeto chamado de maxisséries para a época, com 12 edições de vinte páginas ou mais. De acordo com a opinião de alguns leitores: os capítulos, nem todos, eram semelhantes aos gibis de heróis. Porém diferente do padrão americano. A série, mesmo longa, apresentara em sua estrutura: início, meio e fim. E, como o passar dos anos passou a ser considerada no

conceito de graphic novel, isto é, uma nova concepção porque reuniu todas as histórias em um único encadernado. O próprio autor, Barr, esclarece como foi o aceite para publicar o projeto inicial das edições:

Ao início dos anos 1980 eu estava trabalhando como editor para a DC e a companhia estava em busca de novos projetos. Eu apresentei uma reformulação de Pendragon como CAMELOT 3000 que, depois de ser rejeitada e reapresentada, finalmente foi aceita, me levando a largar meu cargo na equipe e me tornar um escritor em tempo integral. O departamento de marketing da DC escolheu então o formato e o ponto de vendas; eu não tive nada a ver com isso. (2010, s. p.)

Além de ser uma produção atemporal, a HQ foi considerada pioneira para os anos 1980. As narrativas precedentes compiladas e/ou reformuladas são fontes do romance do inglês Sir Thomas Malory em sua famosa obra *Le Morte D'Arthur*, publicado originalmente em 1485, sendo o norte de inspiração e que ressignificou a tão aclamada *Camelot 3000*. A Idade Média ressurgiu no contexto do universo da narrativa ficcional com o personagem lendário Rei Arthur e seus cavaleiros da Távola Redonda, ele o protagonista heroico do povo inglês e o esperado salvador da nação. O contexto da história é marcado pelo personagem Rei Arthur Pendragon, o monarca que emerge do passado para o futuro, na Inglaterra.

(...) A superaventura implica em um compromisso do super-herói com a humanidade. De forma semelhante, as histórias de salvação, as sagas e as lendas religiosas sempre expressam uma relação, um compromisso de Deus com a humanidade. Há, portanto, uma proximidade temática entre a superaventura e as histórias de salvação (...). (Reblin, 2015, p. 234)

A vinda do monarca é justamente quando o planeta Terra enfrenta uma situação de caos. Os conflitos se alastram e envolvem situações existenciais, sociais, políticas e morais. A narrativa ainda proporciona elementos estabelecidos pelas expressões linguísticas como a fé, sacrifício, amor, traição, coragem, poder, reencarnação, magia, seres alienígenas, mago, feiticeira, neo-humanos etc. Rei Arthur é considerado um tipo de messias na representatividade das passagens do texto bíblico, ele se religa a sua espada Excalibur e aos seus cavaleiros da Távola Redonda na perspectiva missionária de restabelecer a paz entre os povos, afinal se espera que a profecia sempre seja cumprida pelo o herói e mito das lendas arturianas.

MULTIMODALIDADE E QUADRINHOS

Selecionamos para este ensaio dois quadrinhos (recorte das páginas da obra *Camelot 3000*) para olharmos as características ou presença do aspecto da multimodalidade exposto na complexa linguagem pictórica. O primeiro refere-se a um requadro, isto é, quatro cenas (verbal e não verbal) de ação do enredo narrativo, na qual, visualizamos e lemos (Júnior, 2017) o conceito de cognição, que nas interações do personagem no ambiente da luta, vão sendo construídos a partir de uma integração do processo de conhecimento e ação dos envolvidos. Os modos semióticos, num conjunto combinações co-presentes nos vários modos integrados e que aparecem nas representações visuais, gestuais, idiomáticas.

Assim, nossa abordagem nos direciona a observar as possibilidades linguísticas na construção de sentidos nas seguintes características que se apresentam nos quadrinhos a seguir:



Figura 1: Sequência da luta do Rei Arthur com seu filho Mordred (página 286 do capítulo 12)

A figura 1 trabalha a imagem dos personagens Rei Arthur e o seu filho (então inimigo) Mordred. Eles se digladiam, ou seja, travam uma luta corporal (física) e que os elementos – força física, inteligência – sentimentos se misturam nesse duelo. Sentimentos como ódio, rejeição, inveja e até revolta por parte do filho compõem a ação das cenas. Já para o pai, há o instinto de vencer o inimigo, que independe dos seus sentimentos, pois Rei Arthur mostra descrença no que sente pelo filho. As vestimentas de ambos (armaduras) carregam suas especificidades simbólicas: Rei Arthur veio trajado como outrora, roupa medieval, mais sua arma mística, isto é, sua emblemática espada Excalibur. O filho veste literalmente o Santo Graal, ou seja, o cálice transformado por ele numa roupa de poder sobrenatural ou místico de proteção. Ambos possuem ambições distintas: o guerreiro do futuro deseja destruir o inimigo em detrimento da maioria, o povo. Já o filho; poder político, social e econômico. O texto escrito nos balões no contexto interpretativo nos informa e possibilita um inventário de ideias para ser analisadas na descrição. Isso agrega percepções nos diversos modos para o leitor entender e compreender os acontecimentos narrativos. As características estruturais do cenário como, por exemplo, grande regular, plano médio, ângulo reto, alternância entre câmaras que está em ângulos opostos, etc., pressupõe (o que os artistas de HQs esperam) que o leitor faça a leitura pela conversa, isto é, no que se transmite com objetividade.

E, para que os leitores aprendam a entender integralmente os quadrinhos, devem ter em mente ao todo, ou a “coerência global”, uma vez que são eles que fazem o trabalho de interpretação dos vários signos em uma obra em quadrinhos. Dessa forma, ainda que “o sistema complexo”, que são os quadrinhos, exija inúmeras estratégias diferentes para interpretar os diferentes códigos, deve-se ter em mente a “coerência global” de como os sistemas de códigos se inter-relacionam. (Postema, 2018, p. 31)

A segunda imagem escolhida trata-se de uma busca pela observação de como a multimodalidade integrada evidencia-nos diferentes modos que se descreve na sequência de cenas extraída da graphic novel Camelot 3000. Postema (2018, p. 32) afirma que:

As imagens de quadrinhos com frequência, trazem elementos pictóricos que desempenham funções de inúmeros códigos diferentes de uma vez e ao mesmo tempo. Esses elementos trarão significado simultaneamente e de múltiplas maneiras.

Isto é, a referência ao texto escrito (verbal) dos balões com os elementos visuais (não verbal) no que tange os recursos gráficos, as cores, os requadros na (re) elaboração de sentidos da narrativa híbrida.



Figura 2: Sequência de cenas que são paródias de líderes do século XX do mundo real que representa o ‘Conselho de Segurança’ da ONU do terceiro milênio (página 81 do capítulo 4)

A seguir, temos a figura 2 que mostra o requadro com quatro cenas e que remete a questão social no aspecto político. A possibilidade de interpretação infere (Postema, 2018) da soma da aparência das palavras e das letras pela manipulação frequente das palavras num sentido puramente linguístico e que se constrói pelos significados da dimensão visual do texto. O recorte desses quadrinhos se localiza na página 81, que nos permite observar na referência verbal, uma reunião entre o Diretor de Segurança da ONU (Organização das Nações Unidas), senhor Jordan Matthew (encarnação do filho do Rei Arthur, Mordred) e os representantes: Presidente Marks, Secretaria-Geral Feng, Premiê Syerov e o Senhor Supremo Rakma de outras localidades – que é a personificação representativa das lideranças mundiais da época. Pois o objetivo de tal evento era a ação do voto para formularem uma decisão, e se possível favorável da minoria, considerado os poderosos, para eliminar o personagem principal, Rei Arthur. O motivo da votação somado a insatisfação popular, no contexto da narrativa, nos possibilita a comparação por meio da intertextualidade as interfaces entre o caos de Camelot 3000 com a ausência de esperança que pairava no contexto dos ingleses na década de 80, ou seja,

movimentos sindicais de grande impacto da classe operária de tradição pelas lutas e a resistência.

O neoliberalismo inglês teve, entretanto, que se defrontar com movimentos de oposição de grande envergadura, como as greves do (sic) mineiros em 1982 e especialmente a histórica greve de 1984-85, voltada contra a política de fechamento das minas, que durou quase um ano. Mais de 220 mil postos de trabalho nas minas foram eliminados pela política thatcherista desde 1979. (...). (Antunes, 1999, p. 12)

Ainda, na referência das imagens temos outras leituras, ou seja, no plano imagético observamos os traços dos desenhos bem definidos com cores suaves no plano de fundo e de colorido forte na vestimenta dos personagens e que são atraentes para o leitor. As cores simbolizam a origem da nacionalidade dos representantes. Além do tamanho retangular dos quadros que oferece certa facilidade visual.

Nos quadrinhos, o registro textual fornece, muitas vezes, uma especificidade contextual, mas não é essencial para medir a ação. Certamente, o texto auxilia a compreender o sentido dos significantes suspensos na imagem ou prioriza os aspectos específicos da imagem entre os inúmeros detalhes visíveis. Ao mesmo tempo, a imagem verbal também precisa de informação pictórica para garantir a sua interpretação. (Postema, 2018, p. 122)

A escrita ou o verbal, no sentido amplo, já possui seu registro linguístico valorizado, de status, pelo contexto histórico. A globalização dos continentes vem oportunizando para o mundo da informação contemporânea, vários desafios tecnológicos no seu desenvolvimento. Eles estão em plena ascensão, logo exige novas compreensões. Embora os desenhos, ilustrações, ou seja, o não verbal nos chame mais atenção por causa das cores e da arte gráfica como um todo, também evoluiu. A linguagem não verbal expressa algo a mais nos quadrinhos e de forma concreta do nosso mundo real. Estamos apenas reforçando que há leituras possíveis, emblemáticas, instigantes devido à riqueza de detalhes nas histórias em quadrinhos nos vieses da multimodalidade e que não podemos deixar no desconhecimento.

CONCLUSÃO

A relevância nos estudos linguísticos não se trata mais, tão somente decifrar os códigos na arte sequencial, pois ela tenciona mostrar a sua transformação por meio de desenhos e palavras que se entrelaçam e se pronunciam numa interconexão. Há tantas relações que podem compor e explicar um texto multimodal, desde a natureza das modalidades da palavra, imagem, som, letra, canais de circulação, etc. e que nos levam a reflexão e mudanças teóricas e epistemológicas de acordo com a demanda desses recursos muito presentes no cotidiano da sociedade. (Ribeiro, 2021).

Camelot 3000 nos favoreceu na tentativa de pontuar numa tímida abordagem, por meio de alguns fragmentos (recortes de páginas), as nuances características gênero textual do mundo representado e assim, procuramos dar sentido nas mensagens oriundas das múltiplas linguagens que se destacam nos textos multimodais das histórias em quadrinhos.

REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (1999). Dimensões do sindicalismo inglês recente: do neoliberalismo da era Tchatcher à "terceira via" de Tony Blair. XXIII Encontro Anual da ANPOCS (99GT1812), [s. l.], p. 1-36. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/23-encontro-anual-da-anpocs/gt-21/gt18-17/5010-rantunes-dimensoes/file>>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- Barr, M. W.; Bolland, B. (2005). Camelot 3000. São Paulo: Mythos.
- _____. (2010). Camelot 3000. Barueri, São Paulo: Panini Books.
- Eisner, W. (2010). Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução de Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Júnior, R. C. (2017). Referenciação, multimodalidade e humor em tiras cômicas do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.
- Netto, J. T. C. (1980). Semiótica, Informação e Comunicação. São Paulo: Perspectiva S. A.
- Postema, B. (2018). Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos. Tradução: Gisele Rosa. São Paulo: Peirópolis.
- Reblin, I. A. (2015). O Alienígena e o Menino. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial.
- Ribeiro, A. E. (2016). Textos Multimodais: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2021). Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rocha, C. H.; Maciel, R. F. (2019). Multimodalidade, Letramentos e Translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco (org.). Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 117-144. ISBN 9788521702177.

Elaboração e digitalização de corpora de verbos e suas relações predicativas a partir da linguagem jornalística (meio impresso e meio digital) em imbricações sociolinguísticas

Elaboration and digitization of corporate verbs and their predictive relations from journalistic language (print and digital media) in sociolinguistic imbrications

Laila Hamdan

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2827-1593>

e-mail: lailaham@me.com

Mariângela Luisa Vasconcelos Gonçalves

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2764-9702>

e-mail: luisamariangela@gmail.com

Recibido: 13/11/2021
Aprobado: 21/12/2021

RESUMO

Este trabalho consiste na elaboração e digitalização de corpora de verbos e suas relações predicativas a partir da linguagem jornalística (meio impresso e meio digital) em imbricações sociolinguísticas. O objetivo é a compilação de um corpus 1 de textos midiáticos paralelo à amostra de Hamdan (2006) com destaque para a fronteira verbo-objeto que viabilize a investigação de variação em tempo real da projeção SP (sintagma preposicionado) com função de introdução de argumento interno do SV (sintagma verbal); de um corpus 2, paralelo, compilado de acordo com os critérios estabelecidos pela Linguística de Corpus e, posteriormente, submetidos aos aportes teóricos da Sociolinguística. Assim realizou-se, inicialmente, análise em perspectiva diacrônica da variação de usos em textos midiáticos da escolha lexical do verbo e da relação de comando que este estabelece com seus complementos a partir da projeção SP. Também, aportados na teoria da linguística de corpus a análise, subsequente, contrastiva com os compêndios gramaticais comprovando a força das oscilações operadas em textos midiáticos em relação às ações normativas das gramáticas e aos usos priorizados na modalidade oral da língua. Os resultados certamente contribuirão para políticas voltadas para o ensino do português padrão, revelando a necessidade de balanceamento na escolha de textos que compõem os manuais instrucionais, tendo em vista que essa variedade representa um espectro a depender dos gêneros textuais abordados, bem como da teoria da sociolinguística variacionista. Dessa forma, a pesquisa tem como propósito suprir uma lacuna ainda vigente quanto ao conhecimento mais apurado do que venha a ser a variedade padrão, idealizada e defendida pelas gramáticas normativas, discussão pungente nos cursos de Letras para a formação de professores que contribuam efetivamente na formação plena dos sujeitos.

Palavras-chave: Regência; transitividade verbal; linguística de corpus; variação linguística.

ABSTRACT

This work consists in the elaboration and digitalization of corpora of verbs and their predicative relations from the journalistic language (print and digital media) in sociolinguistic imbrications. The goal is to compile a corpus 1 of media texts parallel to the sample of Hamdan (2006) with emphasis on the verb-object boundary that enables the investigation of real-time variation of the SP projection (prepositional syntagma) with the function of introducing an internal argument of the SV (verb syntagma); of a corpus 2, parallel, compiled according to the criteria established by Corpus Linguistics and, subsequently, submitted to the theoretical contributions of Sociolinguistics. The first step was a diachronic analysis of the variation of uses in media texts of the lexical choice of the verb and the command relationship it establishes with its complements from the SP projection. Also, supported by the theory of corpus linguistics, the subsequent contrastive analysis with the grammatical compendiums proves the strength of the oscillations operated in media texts in relation to the normative actions of grammars and the uses prioritized in the oral modality of the language. The results will certainly contribute to policies aimed at teaching standard Portuguese, revealing the need for balance in the choice of texts that make up the instructional manuals, bearing in mind that this variety represents a spectrum depending on the textual genres addressed, as well as on the theory of variationist sociolinguistics. Thus, the purpose of this research is to fill a gap still existing regarding the more accurate knowledge of what the standard variety is, idealized and defended by normative grammars, a poignant discussion in language courses for the training of teachers who effectively contribute to the full education of subjects.

Keywords: Regency; verb transitivity; corpus linguistics; linguistic variation.

INTRODUÇÃO

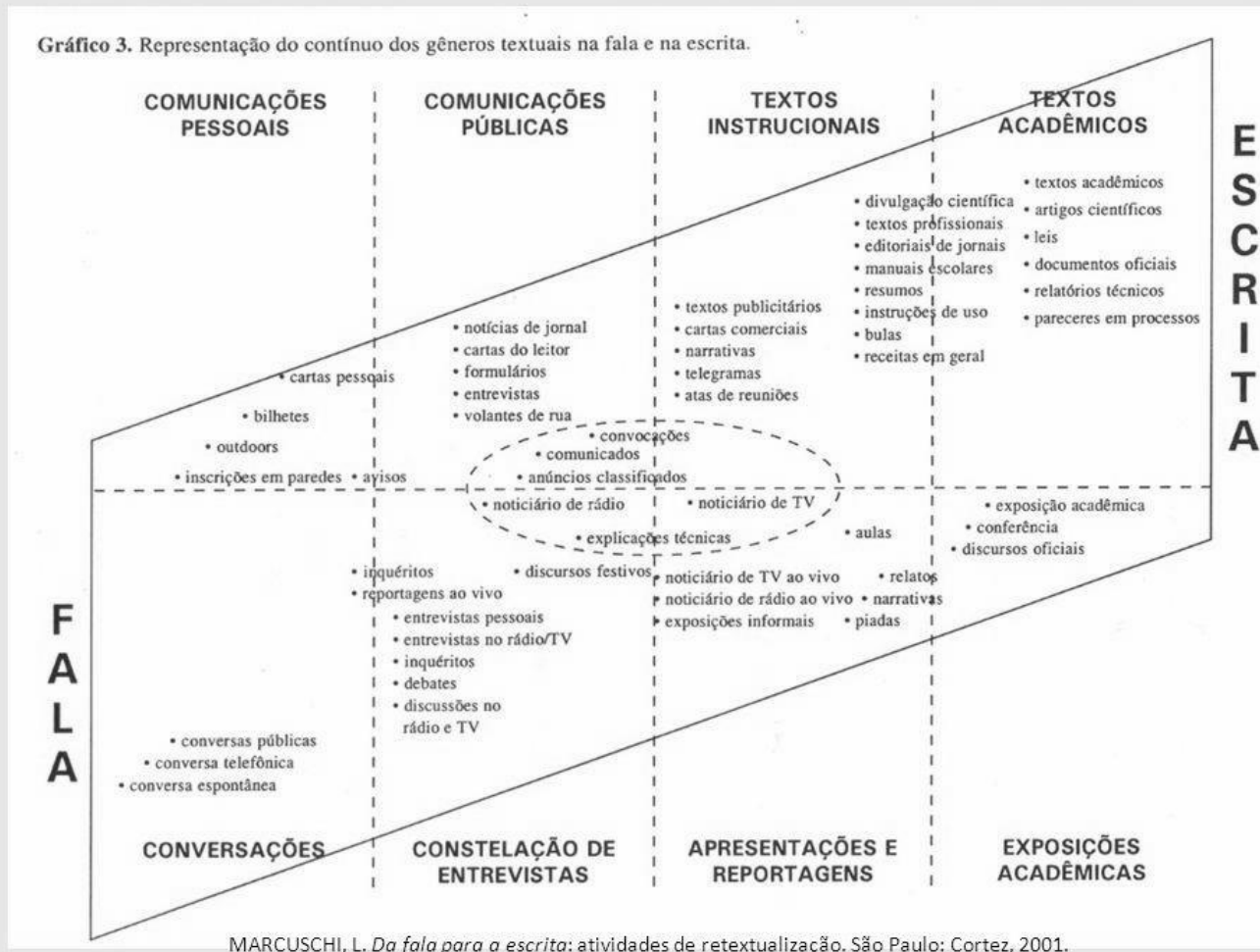
A proposta desta pesquisa tomou como objeto de análise a regência verbal, compreendida, conforme Abreu (2003, p. 201), como: “(...) o estudo da relação de comando entre os verbos e seus complementos. Em português, como nas demais línguas do mundo, cada verbo possui regência própria, que pode mudar, ao longo da história e das situações de uso (...)”.

A gramática tradicional, também conhecida como prescritiva, é um referencial do português brasileiro culto a serviço de usos monitorados da língua escrita, em especial, de textos técnico-científicos. Embora a gramática prescritiva seja um modelo padrão do bem falar e do escrever corretamente, não quer dizer que esse compêndio seja um registro de uma variedade fixa, imutável e isolada das pressões do uso. De fato, seu aspecto normativo é fator inibidor de variações e mudanças comuns na modalidade oral, porém, não constitui uma opacidade categórica em relação às dinâmicas funcionais da mudança linguística.

Os estudos construídos a partir de teorias fixadas por gramáticas, geralmente adotadas nas escolas de ensino fundamental e médio e mesmo em nível superior, não consideram a competência do falante em criar e redimensionar as suas elaborações em espaços comunicativos reais, principalmente aqueles em que a neutralidade impera, sendo, portanto, acessível à maioria dos usuários. Da mesma maneira, não são consideradas as interferências regionais, sociais, culturais e temporais, constitutivas em variantes linguísticas, em fundamentos da Sociolinguística.

Nesse sentido, é de fundamental importância compreender os aspectos linguísticos e não linguísticos que operam nas oscilações da regência verbal que, ao avançarem para situações mais formais, passam a ser incorporadas como modelo da tradição culta priorizada pelas gramáticas prescritivas. A partir deste estudo, elaborou-se quadro sistemático e mais coerente dos verbos segundo a transitividade e construção predicativa, procurando aliar-se a base teórica consistente, apresentada pela tradição dos estudos gramaticais, às reflexões técnico-científicas acordadas com a realidade linguística levantada a partir do *corpus* 1, inicialmente, e do *corpus* 2, posteriormente.

Marcuschi (2001, p.41) argumenta em favor de um contínuo fala-escrita em que se verifica um espectro de usos da língua conforme o nível de formalidade das situações discursivas e dos gêneros textuais, como mostra o diagrama reproduzido a seguir:



Quadro 1: Marcuschi, 2010, p.41

De maneira bastante sucinta, percebe-se um distanciamento quanto à formalidade entre textos que priorizam uma mesma variedade da língua a exemplo de notícias, reportagens e textos científicos e técnicos. Cabe ressaltar que a descontinuidade não ocorre apenas em relação ao gênero do texto, mas de outras circunstâncias do ato comunicativo como o suporte, o público leitor, entre outros. A continuidade ou descontinuidade em relação às escolhas linguísticas empregadas na produção de textos na variedade padrão da língua varia a depender dos propósitos comunicativos bem como afeta diversos níveis da gramática (lexical, sintático, morfológico, morfossintático). Neste estudo, o enfoque é no nível morfossintático representado pela regência verbal que, como afirma Abreu (2003), pode oscilar e mudar ao longo da história.

Almeja-se, a partir da pesquisa empreendida, a contribuição de maneira efetiva para o melhor esclarecimento de construções predicativas, principalmente para a elaboração de um quadro teórico mais comprometido com a realidade linguística do usuário, provocando mais e melhor assimilação de fatos gramaticais em relação equivalente com a realidade. Refletindo sobre fatos linguísticos específicos, pode-se provocar o desenvolvimento da competência

comunicativa dos usuários do sistema linguístico, uma vez que a reflexão e reavaliação podem levar confiança e conforto aos participantes da sociedade organizada em uma língua.

A pesquisa visou, portanto, à compilação de um *corpus* de textos midiáticos paralelo à amostra de Hamdan (2006) – analisada e apresentada aqui como parte primeira dos resultados – com destaque para a fronteira verbo-objeto que viabilize a investigação de variação em tempo real da projeção SP (sintagma preposicionado) com função de introdução de argumento interno do SV (sintagma verbal). O *corpus* 2 paralelo, compilado de acordo com os critérios estabelecidos pela Linguística de *Corpus*, permitirá uma análise em perspectiva diacrônica da variação de usos em textos midiáticos da escolha lexical do verbo e da relação de comando que este estabelece com seus complementos a partir da projeção SP. Uma análise contrastiva com os compêndios gramaticais poderá revelar a força das oscilações operadas em textos midiáticos em relação às ações normativas das gramáticas e aos usos priorizados na modalidade oral da língua.

Construídos o *corpus* 1 e a teorização inicial, procurou-se observar o estabelecido pela norma gramatical, muitas vezes adotadas como compêndios de ensino nas escolas. As perguntas a serem respondidas neste estudo relacionam-se às seguintes indagações: há a correspondência entre normativização e prática observado no *corpus* inicial? Em que situações de uso e ocorrências textuais essa normativização ocorre ou não ocorre? Há possibilidade de outra classificação ou mesmo de outra abordagem para o tema? Sendo aspecto que ultrapassa os limites da gramática, o fenômeno da regência verbal consolida-se como elemento a ser investigado pela linguística textual, ou mesmo análise do discurso, ou imbricado em questões relacionadas à variação linguística? São fatos de importante esclarecimento para que aconteçam teorizações e exposições relativas à gramática mais transparentes e verdadeiras, pois essa opacidade tem levado a questionamentos e incertezas relativas à disciplina que analisa os fenômenos da linguagem, uma vez que os pressupostos teóricos da Sociolinguística variacionista em interação com a Linguística de *Corpus* promovem elucidações relevantes para o percurso dos estudos da linguagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que metodologia é um conjunto de regras que conduzem uma pesquisa tornando válidos os resultados esperados em consonância com os pressupostos teóricos, assume-se que há procedimentos que promovem a pesquisa científica de qualidade. Procurou-se assegurar no estudo o máximo de controle na metodologia aplicada na organização (digitalização e compilação) dos *corpora*, para que se alcançassem resultados relacionados às variantes linguísticas, fundamentalmente, a diamesica e a diacrônica, uma vez que se poderão observar fenômenos linguísticos variando em tempo real, relacionados à predicação verbal, ao estabelecimento da seleção argumental dos verbos (regência, crase, objeto nulo, entre outros). Por essa razão, assume-se que a abordagem do tema supera a dicotomia quantitativa-qualitativa, e que há uma complementação entre ambas podendo ser utilizadas em conjunto, possibilitando melhor compreensão dos fenômenos investigados, que se apresentam a partir de múltiplas facetas.

A construção deste trabalho ocorrerá em duas etapas concomitantes, e uma terceira, posterior, uma vez que suportarão pesquisas futuras, nos *corpora* acessíveis aos interessados em pesquisas sobre o tema em questão. Serão duas frentes iniciais de trabalho em que os orientandos se revezarão para a produção/digitalização dos *corpora*, destacando-se que a primeira etapa já está concluída com a divulgação deste estudo

A primeira etapa foi a digitalização de *corpus* já existente elaborado para análise da transitividade verbal na linguagem jornalística impressa usado para análise na tese de

doutoramento da proponente deste projeto. A elaboração deste *corpus*, reiterando, teve como base os textos jornalísticos de grande tiragem em algumas das grandes capitais do país – Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, especificamente os jornais: O Estado de Minas, Folha de São Paulo, Gazeta Mercantil, O Globo e Jornal do Brasil – considerados como os mais importantes veículos de informação impressa, uma vez que tiveram grande circulação e eram/são publicações com tradição jornalística. Além do que, podem ser considerados como modelos de variedade padrão devido à uniformidade linguística que apresentam. O transporte para o meio eletrônico se fez necessário, uma vez que trará vantagens consideráveis como o manuseio, a acessibilidade e a manipulação de forma mais rápida.

Foram observadas as publicações no período de agosto de 2004 a março de 2005, com exame de três a quatro exemplares de cada jornal por semana, o que proporcionou um número significativo de ocorrências. Retiraram-se dos textos os enunciados com presença de verbos, estes organizados em ordem alfabética e, posteriormente, classificados quanto à sua transitividade, segundo o modelo tradicional recomendado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Todo o conjunto totalizou aproximadamente oito mil ocorrências verbais.

Devido a fatores de objetividade e neutralidade a serem alcançados, não foram consideradas, nos jornais, as seções que pudessem proporcionar expressões subjetivas, intencionais ou não. Assim, as primeiras páginas não receberam atenção por sua função vocativa. Pela mesma razão, também as manchetes não serviram ao *corpus*. As crônicas assinadas, os cadernos culturais e especiais também não contribuíram, uma vez que trazem valores subjetivos e até mesmo literários ao texto, o que não é foco de observação da pesquisa. Organizaram-se assim as tabelas para posterior análises e confrontos, uma vez que a classificação inicial aconteceu segundo as determinações da NGB.

A segunda etapa relaciona-se à possibilidade de revisão ou de percepção da instabilidade do fenômeno da transitividade verbal gerando ou não alterações semânticas e sintáticas na seleção argumental dos verbos em ocorrência atual. O envolvimento da transitividade verbal com a regência, em revisão aportada em teoria da Sociolinguística, fundamenta a realização desta etapa.

A justificativa para elaboração de outro *corpus* paralelo com o mesmo objetivo de trabalho, além da percepção das possíveis e prováveis variações relativas ao critério da transitividade e da seleção argumental dos verbos, instala-se na consideração da variação diamésica como propiciadora de alterações nos enunciados. Nesta etapa, será construído *corpus* também a partir da linguagem jornalística, mas em meio digital, uma vez que o modelo impresso já não se faz presente como há 15 anos passados quando da compilação dos dados do *corpus* 1. Serão realizadas coleta e análise de dados a partir dos fundamentos necessários organização de *corpus* de pesquisa.

Construído e digitalizado o *corpus* e a teorização inicial, passou-se a observações quanto ao estabelecido pela norma gramatical. A perguntas inicial desta etapa da pesquisa se instalou como “Há possibilidade de outra classificação ou mesmo de outra abordagem para o tema amparadas pelas ocorrências averiguadas na atualidade?”

De acordo com Santos (2009, p. 68), não existe receita pronta, mas cada pesquisa deve ser desenhada em seus procedimentos metodológicos visando a alcançar os resultados pretendidos. Considere-se ainda que este conjunto de informações digitalizadas fará parte do banco de dados, mesmo insipiente, que comporá o acervo de pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A análise de *corpus* é a fonte de informação privilegiada nas pesquisas científicas de uma forma geral, porque apresentam poder de comprovação empírica, mesmo com algumas restrições, como questões relacionadas à padrões sociais, gênero textual, a estudos comparativos, entre outras. Segundo Kenedy (2009), mesmo com estas considerações, permitem a comparação controlada, cujos resultados permitem generalizações relativamente estáveis. São palavras dele:

O termo corpus, encontrado primeiramente nos estudos linguísticos, referia-se a uma coleção completa de informações sobre determinado tema numa biblioteca (ou outros bancos de dados disponíveis). Pela imensidão de material disponível, essa definição não é mais norteadora da construção de um corpus para pesquisas específicas. Algo do tipo pode ainda ser encontrado quando falamos dos corpora para propósitos gerais – um exemplo disso são as coleções completas de jornais mantidas por grandes bibliotecas. (Kenedy, 2009, p. 15)

Destaca-se que a construção de um *corpus* oferece riqueza de informações sem se relacionar precisamente a quantidade de dados que será compilada. Devem-se cumprir etapas uma vez que prescinde de organização sistemática para servir aos propósitos de pesquisa. Assim, selecionar o material, analisar sua relevância para as pretensões de estudo e, por fim, ampliar este material para fundamentar consistentemente o trabalho, atentando para o fato de que os elementos presentes num *corpus* precisam ser relevantes, homogêneos e sincrônicos sobre quanto tempo pode ser despendido com a coleta e, seguidamente, com a análise do material. Necessariamente, as características referidas devem estar presentes a elaboração de *corpus*, pois é importante considerar a importância do material recolhido, sua organização em classificação previamente estabelecida bem como o espaço temporal que será considerado, muitas vezes, relacionado a questões de ordem prática.

Feitas as considerações iniciais acerca da elaboração de *corpus* para pesquisa, aponta-se que, segundo Assunção e Araújo (2019), na Linguística de Corpus, os dados provêm da observação da linguagem e são agrupados, levando a análises conduzidas pelos dados em detrimento de análises conduzidas por regras. Dessa feita, percebe-se a aproximação com perspectivas teóricas aportadas neste estudo, como a Sociolinguística. Comprovadamente, está:

em condições de contribuir especificamente para outras aplicações. Entre as áreas que beneficiaram do contributo da linguística de corpus estão a lexicografia, o ensino de línguas, a tradução, a estilística, a gramática, os estudos de gênero, a linguística forense, a linguística computacional, para citar apenas algumas. (Halliday, 2006, p. 130 in: Assunção & Araújo, 2019 p.273)

Existem fenômenos linguísticos para os quais ainda não se conseguiu formular teorias eficientes, não havendo explicações e análises satisfatórias. A seleção argumental do verbo para seus complementos e a ocorrência / seleção de preposições que vão compor o sintagma estão nesse espaço opaco. Há abordagens teóricas diversas com lastro tradicional ou com perspectivas inovadoras que comprovam lacuna existente relativamente ao tópico referido. Há classificações que se fundam em critérios semânticos, sintáticos ou morfológicos, considerando também que nas variações linguísticas as regências podem ser trocadas, pois transitivos se tornam intransitivos ou vice-versa, o mesmo se repetindo na tradução de idéias de uma língua para outra, exemplificando com os verbos *pagar*, *bater* e *agradecer* em francês, quando traduzidos para o português. Como exemplo, é comum certos autores empregarem pelo objeto direto de certos verbos transitivos as formas dativas *lhe* e *lhes*, admitindo a preposição *a*, quando substituídas por substantivo. (Hamdan, 2006, p.86).

Alguns conceitos fazem-se necessários para a discussão do tema deste estudo. Como todo tópico linguístico que apresenta inconsistência nas abordagens e falta de comprovação prática, características que o tornam objetos de cientificidade, a transitividade verbal, reiterando, é tema que se apresenta para discussão. No entanto, sabe-se que os conceitos, as abordagens e as realizações na língua estão sempre em estreito envolvimento, uma vez que em constante interdependência e correlações.

Inicialmente definida como a capacidade de certos verbos de poderem passar para a voz passiva (estrutura na qual o objeto é feito sujeito paciente – os intransitivos não aceitam tal transformação), a noção de transitividade tem sido apresentada como sinônima de “incompletude frasal”, dependente de significação particular dentro da polissemia do verbo, de sua relação pragmática no sistema linguístico e, conseqüentemente, da fluidez inerente às questões semânticas e pragmáticas.

Perini (1995) analisa a classificação tradicional e observa que ela repousa sobre um equívoco fundamental, não podendo ser mantida. Por isso, apresenta nova análise, que se sustenta, inicialmente, nas noções de exigência e recusa de complementos, ou seja, há verbos que podem recusar, exigir ou aceitar livremente o objeto direto, desdobrando as duas classificações tradicionais em três e investigando que funções sintáticas são relevantes para o estabelecimento da transitividade.

Por sua vez, Neves (2000) trata os verbos como construtores ou não construtores de predicados, abordando a transitividade nos verbos construtores de predicados em subclassificação segundo a transitividade. Posteriormente a autora elabora outras subclassificações, uma semântica e outra com integração dos componentes. Na língua, existe um processo combinatório em que entram em sintonia a realidade linguística e a extralinguística, (...) “as palavras têm uma estrutura dualista, simplesmente porque são signos” (Ullmann, 1987, p, 129). Acontece a representação compreensiva em face do mundo exterior objetivo e do mundo linguístico, desejando-se uma integração total entre os elementos, o que muitas vezes não se alcança.

No percurso da inovação, Perini (2019) traz definições que são, às vezes, seriamente conflitantes e assume que a questão do significado está presente em suas discussões de maneira inevitável. Por sua vez, Azeredo (2008, p, 61) confirma que as línguas sofrem alterações ao longo do tempo, sendo consideradas, no passado, como seres vivos que nasciam, cresciam, davam frutos, envelheciam e morriam. A concepção hodierna revê este posicionamento, assumindo que há diversos fatores que causam a mudança da língua, atuando de forma dependente. “Uma língua não muda ‘de vez em quando’, mas continuamente.”

Weinreich, Labov e Herzog (2006) trazem os fundamentos para a descrição da heterogeneidade ordenada como realidade inerente às línguas, frustrando os “sonhos homogeneizantes” (p.26), trabalhando as possibilidades de encaixamento da mudança linguística na estrutura social, porque “A visão da variação como um fato aleatório e irregular só se sustenta em uma perspectiva de língua como sistema monolítico, estável e homogêneo, supostamente partilhado por todos os falantes.” (op. cit, p.133).

Mesmo havendo a necessidade das sociedades mais complexa a definição e a consagração de modelos de uso, adotar um modelo normativo significa fechar os olhos sobre a língua (Ilari, 2014). Apesar disso, da pouca cientificidade e das muitas limitações, a prescrição normativa vem prevalecendo. E a forma de minimizar ou modificar este estado de coisas surge com o estabelecimento da sociolinguística que, de acordo com Labov (2008, p. 13) não pode haver linguística que não seja social. Assim, as observações a serem realizadas neste estudo caminharão pelas perspectivas teóricas apresentas e confirmadas como pensamentos e procedimentos inerentes à prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A especificação do que se denominam argumentos (sujeitos e objetos / complementos) e participantes (especificadores, adjuntos e circunstantes) não é universal, tomando rumos diversos com o avanço dos estudos. São palavras de Blühdorn (1997, p. 173), descrevendo a evolução dos estudos de valências:

No início da discussão sobre esse assunto, nos anos cinquenta e sessenta, pensava-se em consonância com a gramática tradicional, numa oposição principalmente gramatical. No final dos anos sessenta e no início dos anos setenta, um número cada vez maior de pesquisadores introduziu argumentos semânticos na discussão, postulando, sob a influência da teoria dos casos, uma valência semântica distinta da valência sintática; ou até tomando uma valência lógico-semântica como ponto de partida. No final dos anos setenta, entraram na pauta, ainda, considerações comunicativas que levaram consequentemente ao postulado de uma valência pragmática. (Blühdorn, 1997, p. 173)

Na busca de soluções para o fenômeno do estabelecimento da predicação verbal, foram-se concretizando alguns conceitos como importantes para o fenômeno e também se tornando necessárias algumas caracterizações. Assim, o posicionamento coerente diante do fato estudado e assimilação de especificidades percebidas como recorrentes no *corpus 1* exigiram que se elessem elementos para a justificativa de modelo de classificação alcançado, mesmo que preliminarmente. Esclarecendo, neste estudo, considerou-se, então, o conceito de transitividade como incompletude semântica, associado à possibilidade de transformação para a passiva. Também se aceitou a preposição e seu valor semântico como auxiliares no estabelecimento de construções predicativas.

UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO PARA O CORPUS 1

As análises preliminares fundam-se, como já foi comprovado, na necessidade de revisão do estabelecido de modo considerado insatisfatório por muitos. Aliada à análise do *corpus 1*, foram feitas observações que sustentaram proposta apresentada em seguida, mesmo que de modo incipiente, sujeita a reparos e novas considerações. Reiterando que o objetivo primeiro é estabelecer o confronto com a análise de *corpus 2* (ainda em elaboração) e que as propostas de classificação a partir dos fundamentos da variação linguística em tempo real ainda estão em elaboração. Azeredo (1995, p. 81), citando palavras de Lyons, confirma a flutuação relacionada ao tema.

A fragilidade de definições semânticas é aqui bem ilustrada: *hit / ferir*, em *I hit you / Eu o firo* é sintaticamente um verbo transitivo, e é frequentemente escolhido como um exemplo porque a ação referida pode dizer-se que “passa” a do meu punho para você; mas *hear / ouvir*, em *I hear you / Eu o ouço*, está exatamente nas mesmas relações sintáticas com os dois pronomes e é considerado verbo transitivo, embora, neste caso, a “ação”, se é que há referência a alguma ação, é em sentido contrário, e na situação referida pelo verbo *love / amar*, que é sintaticamente semelhante a *hear*, na frase *I love you*, quem faz algo, o que faz e a quem faz? (Azeredo, 1995, p. 81)

As probabilidades de apreciação do tema tornaram possível a elaboração de quadro que pode não dar conta de todas as ocorrências, mas que se apresentam para considerações e posteriores revalidações na continuação do percurso da pesquisa depois da análise do *corpus 2*. Assim, em síntese, o quadro esquemático se organiza:

Traços /classificação	Verbos Intransitivos	Verbos Transitivos	Verbos Relativos
Significação	completa	incompleta	incompleta
Passivação	não aceita	possível	não aceita
Complemento	- circunstancial (preposicionado ou não – preposição com valor semântico)	- direto; - direto e circunstancial / adverbial.	complemento relativo: preposicionado (com preposição sem valor semântico)

Quadro 2: elaborado pela autora

VERBOS INTRANSITIVOS

Os verbos transitivos são definidos conhecidos como semanticamente plenos, comportando em sua forma o sentido que lhes é atribuído. Porém, deles acontecem com elementos circunstanciais necessários, ligados, muitas vezes por meio de preposição. Esses termos contribuem sobremaneira para o enunciado e colaboram para nuances informativas relevantes.

a) Verbos intransitivos propriamente ditos – VI: os verbos intransitivos não preposicionados, tem ocorrência mais restrita que os demais intransitivos nas observações feitas. Assim, vejamos os exemplos:

256/3	O secretário municipal de Turismo, Rubem Medina, discorda: Não temos como comunicar à PM sobre todos os grupos que chegam .	chegar	VI	JB	A1 4	23/12/0 4	Cidade
204/1. 2	_ Por isso o Genoino chorou .	chorar	VI	JB	A5	24/12/0 4	País
224/6	Os antigos trens da Linha 2 do metrô, dos tempos do pré-metrô, podem voltar a circular .	circular	VI	GL	19	09/12/0 4	Rio

Quadro 3: elaborado pela autora a partir do *corpus* 1

b) Verbos intransitivos adverbiais – VIA: verbos de altíssima produtividade que trazem complemento circunstancial ligado ao verbo diretamente ou por preposição. Nesse caso o elemento relacional é relevante para a construção do sentido do enunciado, porém não interferindo na significação verbal.

521/1.1	O dólar vem caindo de patamar desde 20 de maio, quando alcançou a cotação de R\$3,214.	cair	VI A	GL	27	24/11/04	Economia
201/3	Ontem, parte do asfalto da RJ 158, que liga Campos a São Fidélis, cedeu na altura do distrito de Ernesto Machado.	ceder	VI A	JB	A13	23/12/04	Cidade
101/7	A previsão é de que o faturamento real chegue a R\$350 milhões em 2005.	chegar	VI A	GM	A1	07/03/05	Opinião
391/1.2	Dorme na Leopoldina e chora ao lembrar da mãe: [sic]	chorar	VI A	JB	A13	24/12/04	Cidade
196/1.1	A onda de ataques a ônibus começou na quinta-feira.	começar	VI A	GL	13	24/11/04	O país
391/6	As indústrias estão contratando porque a perspectiva é de continuidade do crescimento.	contratar	VI A	GM	A12	07/12/04	Indústria
127/1.2	Vamos conversar mais.	conversar	VI A	JB	A3	24/12/04	País
165/1.2	O projeto está em fase final de elaboração e o novo Fundo deverá se situar entre os maiores do país.	estar	VI A	JB	A4	24/12/04	País
409/1.1	Segundo o motorista contou na 34ª DP, a moto ia em alta velocidade.	ir	VI A	GL	22	24/11/04	Rio

Quadro 4: elaborado pela autora a partir do *corpus* 1

c) Verbos intransitivos predicativos – VI predicativo: estão neste grupo os verbos intransitivos que se fazem acompanhar por predicativo do sujeito. Mais especificamente, podemos ter VIA pred. ou simplesmente VI pred. e, portando, esse grupo pode ser subcategoria dos anteriores.

233/1.2	A cidade amanheceu ontem repleta de entulhos que foram arrastados pela enxurrada	amanhecer	VI A pred.	JB	A6	24/12/04	País
104/4	_Quando, finalmente, conseguimos chegar a uma vila perto do restaurante, as pessoas estavam andando desorientadas.	andar	VI pred.	JB	A8	27/12/04	Internacional
88/5	O'Neal e Bryant atuaram juntos nos Lakers por oito temporadas	atuar	VI A pred.	JB	A20	27/12/04	Esportes
57/1.2	A conversa começou amena, sobre o orgulho nacional, que segundo ele precisa ser reconquistado de Norte a Sul.	começar	VI pred.	JB	A3	24/12/04	País

Quadro 5: elaborado pela autora a partir do *corpus* 1

VERBOS TRANSITIVOS

Os verbos enquadrados neste grupo distinguem-se do grupo anterior, os intransitivos, por sua base semântica. Mesmo com significado nocional, este não se instala inteiramente na forma verbal, necessitando de outros elementos para esse fim. Ou melhor, necessitam de delimitadores semânticos, para a significação muito ampla. Os chamados complementos estão obrigatoriamente presentes ao lado do verbo (excetuando casos de possíveis elipses ou de complemento nulo – o que não muda a situação verbal). O grupo apresenta-se subdividido em Verbos Transitivos propriamente ditos (alta produtividade), e Verbos Relativos. Nos casos em que apareçam os dois complementos, também bastante recorrentes, o verbo será chamado Verbo com Dois Complementos ou Verbo Transitivo Relativo. E, se aparecer com predicativo (do sujeito ou do objeto), Verbo Transitivo Predicativo ou Verbo Relativo predicativo.

a) Verbos transitivos propriamente ditos – VT:

35/4	A ONU e a Cruz Vermelha Internacional mandaram equipes de salvamento para as regiões.	mandar	VT	JB	A7	27/12/04	Internacional
36/4	A Casa Branca também mostrou disposição em ajudar as vítimas e o presidente George Bush, em comunicado oficial, manifestou condolências.	manifestar	VT	JB	A7	27/12/04	Internacional
90/6	Segundo ele, a empresa pretende não só manter os corredores de ônibus criados por Marta Suplicy (PT) como estendê-los para outros pontos da capital.	manter	VT	GL	14	09/12/2004	País
97/3	O encontro histórico marca a primeira visita de um chefe de governo à Cisjordânia após a morte de Yasser Arafat.	marcar	VT	JB	A7	23/12/04	Internacional
78/6	O prefeito eleito de São Paulo, José Serra (PSDB), anunciou ontem os nomes de sua equipe para melhorar o transporte e o trânsito em São Paulo.	melhorar	VT	GL	14	09/12/04	País
505/1.1	Pode acontecer de a pessoa ter restituição, se escolher um modelo, e pagar imposto, se escolher outro.	pagar	VT	EM	6	18/04/04	Economia
207/1.2	Ligou ontem para diversos deputados, sem vergonha de pedir votos.	pedir	VT	JB	A5	24/12/04	País

Quadro 6: elaborado pela autora a partir do corpus 1

b) Verbos transitivos predicativos – VTpred.

428/6	Apesar de perder, temporariamente a companhia do parceiro que considera ideal, Márcio Santos, Alex Mineiro afirma estar confiante.	considerar	VTpred.	EM	27	20/11/04	Esportes
562/1.2	Os voluntários que colaboram para que crianças de todo mundo tenham um Natal mais feliz – além de manter viva a lenda de Papai Noel – se disseram desolados com a decisão do governo dinamarquês.	dizer	VTpred.	JB	A17	24/12/04	Internacional
20/1.2	Assessores dos governadores do Rio Grande do Sul, Germano Rigoto (PMDB-RS), e de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB-SP) disseram-se estarrecidos com a posição da Fazenda.	dizer	VTpred.	JB	A2	24/12/04	País

Quadro 7: elaborado pela autora a partir do *corpus 1*

VERBOS RELATIVOS – VR

Esses verbos são classificados tradicionalmente como transitivos indiretos, ou mesmo como transitivos diretos com complemento verbal chamado objeto direto preposicionado. A inclusão dos últimos no grupo deve-se à impossibilidade de conversão para a passiva. Como adotou-se a presença ou ausência de preposição para marcar a subdivisão, o grupo abará verbos que, segundo muitos autores, apresentam os autênticos objetos indiretos, constroem-se com a preposição *a* (ou *para*), podendo o complemento ser substituído por *lhe*, e também os que exigem complementos introduzidos por outras preposições.

Mesmo que apresentem natureza bastante diversa, estruturalmente a preposição é exigida, e não podem (com raras exceções) construir voz passiva e, por fim, não se dispõe ainda de estudos que sustentem tal separação, a não ser numa abordagem diacrônica – o que se justifica neste estudo em sua etapa posterior. Assim, são verbos que apresentam incompletude semântica, portanto transitivos, mas que se especificam, não aceitando a transformação passiva, porque os complementos exigidos vêm preposicionados.

153/3	A prisão de Chen Min, o editor-chefe da revista <i>China Reform</i> , aumentou a preocupação de que o partido Comunista possa voltar ao velho estilo de repressão, reagindo contra a tendência atual em prol de um pensamento mais livre na Internet, nas universidades e nos meios de comunicação.	reagir	VR	JB	A9	23/12/04	Internacional
239/1.1	Os deputados estaduais também terão que responder a inquéritos do Ministério Público estadual.	responder	VR	GL	15	24/11/04	Rio
354/6	Hoje as exportações estão se tornando uma realidade para as	necessitar	VR	GM	A9	07/03/05	Legislação

	médias e pequenas empresas que necessitam de informações precisas e confiáveis.						
--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 8: elaborado pela autora a partir do *corpus* 1

a) Verbos com dois complementos ou Verbos Transitivos Relativos - VTR: não recebem classificação específica, mesmo sendo verbos de bastante ocorrência, devido à diversidade de elementos que se podem agregar ao verbo tanto transitivo como intransitivo, e também da incoerência de chamar-se um verbo de transitivo duas vezes. Registre-se que no grupo não estão inseridos os verbos que apresentam anexo predicativo – estes se encontram no grupo dos intransitivos predicativos (predicativo do sujeito) ou dos transitivos predicativos (predicativo do sujeito ou do complemento).

218/2	Especula-se que que [sic] ele recebia R\$400 mil por mês no Santos.	receber	VT	JB	A2 1	23/12/0 4	Esportes
381/2	_ O governo não pode dar aos estados o que já é dos estados – disse o líder do PSDB no Senado, Arthur Virgílio (AM).	dar	VTR	JB	A3	23/12/0 4	País
420/1. 2	Por causa da guerra do tráfico, Joana precisou se mudar para Pedra de Guaratiba e parentes disseram ao menor que ela havia morrido.	dizer	VTR	JB	A1 3	24/12/0 4	Cidade
204/3	Em situação de emergência, prefeitura também pediu ao governo federal o repasse de outros R\$ 500 mil para recuperar a cidade.	pedir	VTR	JB	A1 3	23/12/0 4	País
380/2	Eles reafirmaram para o ministro Palocci que os governadores não aceitam a inclusão do Fpex nos valores destinados a compensar a desoneração das exportações.	reafirmar	VTR	JB	A3	23/12/0 4	País
591/1. 2	Não bastassem as brigas, uma fonte da Ambev revelou ao JB que a empresa também estuda entrar no Conar para proibir a nova campanha da cervejaria de Itu estrelada pela cantora Ivete Sangalo, devido à alusão feita à Antártica, criada em 1888.	revelar	VTR	JB	A1 8	24/12/0 4	Economia & Negócios

Quadro 9: elaborado pela autora a partir do *corpus* 1

Exemplos de verbos com a classificação proposta:

323/2	Na noite de terça, prevendo um impasse, João Paulo chamou os candidatos para uma reunião em sua casa.	chamar	VTR	JB	A2	23/12/0 4	País
212/6	Um dos passageiros, no entanto, chamou a polícia.	chamar	VT	GL	19	09/12/0 4	Rio

90/7	O premiê italiano, Silvio Berlusconi, disse ontem que pode convocar eleições gerais caso não consiga chegar a um acordo com membros da sua coalizão para cortar impostos no começo de 2005.	chegar	VIA	FS P	A19	20/11/0 4	Mundo
602/1. 2	Os moradores de Niterói, São Gonçalo e de cidades do interior e do Estado atendidos pela Ampla (antiga Cerj) vão pagar uma conta de luz mais cara no ano novo.	pagar	VT	JB	A18	24/12/0 4	Economi a & Negócio s
314/1. 1	Eles pagavam US\$ 5 por minuto pela performance das moças, cujas imagens eram transmitidas pelo terminal de computação instalado em cada cabine.	pagar	VTR	GL	18	24/11/0 4	Rio
113/7	Saber como funciona a legislação e as regras do país em que pretende manter relação comercial é fundamental para resguardar os direitos e saber quais são as garantias em caso de conflitos.	saber	VR	G M	A9	07/03/0 5	Legislaç ão
113/7	Saber como funciona a legislação e as regras do país em que pretende manter relação para resguardar os direitos e saber quais são as garantias em caso de conflitos.	saber	VT	G M	A9	07/03/0 5	Legislaç ão
140/7	Eles podem liberar o crédito na hora para os clientes, sem precisar sair da mesa.	sair	VIA	G M	A12	07/03/0 5	Indústria
73/3	(...) a indústria só ficará satisfeita quando os incentivos fiscais sairam e as condições de concessão de crédito às empresas forme [sic] detalhadas.	sair	VI	JB	A5	23/12/0 4	País
14/1.1	Os relatórios setoriais servem de suporte para o texto final do relator geral, senador Romero Jucá (PMDB-RR).	servir	VR	JB	A4	24/11/0 4	Primeiro
423/3	Parte da verba servirá também para limpeza dos rios Bingen, Quintandinha e Piabanha.	servir	VR	JB	A13	27/12/0 4	País
210/3	Os consumidores com fornecimento em alta tensão vão sofrer um reajuste entre 18,52% e 24,84%.	sofrer	VT	JB	A18	23/12/0 4	Cidade
605/1. 2	Em Ipanema, Sérgio Neves Mendes, 31 anos, sofreu um infarto após jogar uma partida de vôlei de praia.	sofrer	VT	JB	A14	24/12/0 4	Economi a & Negócio s
342/4	O nível do rio Muriaé subiu em decorrência de uma tromba d'água que atingiu o município de Carangola, em Minas Gerais.	subir	VIA	JB	A13	27/12/0 4	Cidade
189/3	Na média, que incluiu a tarifa dos demais clientes, a energia subiu 13,51%.	subir	VT	JB	A18	23/12/0 4	Cidade

609/1. 2	Cedo ou tarde, os juroos vão cair e os bancos terão que aprender a ganhar dinheiro vendendo crédito para todo mundo.	vender	VTR	JB	A19	24/12/0 4	Economi a & Negócio s
25/5	A MP, na verdade, legaliza os diamantes em poder dos indígenas e anistia os cintas-largas, que poderão vender as pedras obtidas na exploração de uma atividade ilícita.	vender	VTpr ed.	GL	14	27/12/0 4	Economi a & Negócio s
215/1. 1	Algumas estão andando e outras viajando em caminhões militares para lugares mais altos.	viajar	VIA	JB	A8	24/11/0 4	O país
140/4	Antes de viajar estive três vezes com o presidente Lula e espera continuar ministro.	viajar	VI	JB	A4	27/12/0 4	Internaci onal

Quadro 10: elaborado pela autora a partir do *corpus* 1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se fazer algumas generalizações que envolvem o verbo e sua predicação, sustentadas em práticas de linguagem, que se afastam no tempo a partir de gêneros textuais no domínio discursivo jornalístico. Considere-se que essas generalizações serão possíveis *a posteriori* da lida com a organização de *corpus* 2. Da mesma maneira, haverá a possibilidade de comprovação, uma vez que as ocorrências serão originárias do mesmo domínio discursivo, da variação diamésica, que, conforme Ilari (2014) é associada ao uso de diferentes meios ou veículos.

Nessa mesma medida, esperam-se vários desmembramentos da pesquisa, uma vez que a observação do material linguístico compilado, tanto na sua versão já elaborada, quando na sua versão atualizada, proporcionará ao olhar investigativo de estudantes, professores e pesquisadores um espaço empírico para comprovações, para confirmações ou não do que se tem como estabelecido como norma-padrão. E mais, espera-se a verificação da variedade padrão como uma realidade que comporta mais variações internas do que se considera nos manuais didáticos.

Assim, o percurso da pesquisa levará à real compreensão das variações linguísticas e contribuirá para a elaboração de políticas voltadas para o ensino da língua em espaços mais restritos, como na formação de professores na Universidade do Estado de Minas Gerais, e em espaços mais abrangentes, como em esferas deliberativas, uma vez que os professores formados com a percepção da realidade linguística em suas variações participarão de discussões bem como as promoverão com fundamentos comprovadamente científicos.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A.S. (2003). *Gramática mínima do português*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Aluísio, S. M.& Almeida, G. M. de B. (2006). O que é e como se constrói um *corpus*? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. *Calidoscópio*. v. 4, nº. 3, p. 156-178, set/dez
- Assunção, C.& Araújo, C. (2019). Linguística de *corpus*: teoria, perspectivas metodológicas e ensino das línguas. *Filolologia e Linguística*. Portugal, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 271-288, jul./dez.
<<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v21i2p271-288>>

- Azeredo, J. C. de. (2008). *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha / Instituto Houaiss.
- Batista, H. R. (2020). Variação e mudança graduais: a preposição 'de' em construções de tempo. *Linguística*. Rio de Janeiro, v.16, p.754 - 770.
- _____. (2014). Mudança Lexical em Formas Verbais. *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro. v.22, p.109 - 126.
- Bechara, E. (2015) *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna / Nova Fronteira.
- Blühndorn, H. (1992). A relação pragmática, semântica e gramática. *Revista de estudos da linguagem*. v.1: Belo Horizonte, MG, Faculdade de Letras.
- Calvet, L. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.
- Coelho, I. L. et al. (2012). *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- cunha furtado, M. A. (2014). Construções de estrutura argumental no português do Brasil. XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de America Latina. ALFAL.
- Costa, R. (2019). Corpus de Pesquisa. *Experimentando métodos*. UFF, jul.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n.41, p.87-100.
- Hamdan, L. (2006) *A transitividade verbal – uma revisão semântico-pragmática*. Tese de Doutorado – UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. (2020). Língua, variação e literatura: intersecções necessárias para o ensino. *Caderno Seminal Digital*. nº 36, v. 36, jul-dez.
- Ilari, R., & Basso, R. (2014). *O português da gente: a língua que estudamos – a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.
- Kenedy, E. (2009). Análise de corpus, a intuição do linguista e metodologia experimental na pesquisa sobre as orações relativas do PB e do PE. *Revista Linguística*. v. 5, nº 1.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- _____. (2008). *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola.
- Marconi, M. de A.& Lakatos E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- Marcuschi, L.A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Mollica, M. C., & Braga, M. L. (org.) (2015). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4ª ed. São Paulo: Contexto.
- Mollica, M. C., & Ferrarezi JR. C. (2016). *Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016.
- Peres, J., e Móia, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Roberts, I., e Kato, M. (orgs.) (1993). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Unicamp.
- Perini, M. A. (2019). *Sintaxe*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2015). *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1995.
- Santos, J., e Kiouranis, N. (2020). Concepções de Corpus de Análise na Pesquisa em Educação em Ciências Naturais: Uma Investigação em Dissertações e Teses de um Programa de Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, nº 20, jan-dez.
- Santos, R. (2009). Metodologia de pesquisa em Sociolinguística variacionista. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 97, junho de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>
- Tarallo, F. (1997). *A pesquisa sociolinguística*. 5ª ed. São Paulo: Ática.
- Ullmann, S. (1987). *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weinreich, U. et al. (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da um. dança linguística*. Trad. Marcos Bagno. Rev. Téc. Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola.

Ser ou não ser bilíngue? Os benefícios de aulas bilíngues aos alunos autistas

To be or not to be bilingual? The benefits of bilingual classes for autistic students

Luã Armando de Oliveira Silva

Faculdade Insted, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2791-6161>

e-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com

Adriana dos Santos Souza Sunakozawa

Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9136-5173>

e-mail: adriana.sunakozawa@gmail.com

Recibido: 07/09/2021

Aprobado: 17/12/2021

RESUMO

Nunca os termos educação inclusiva e educação bilíngue estiveram tão presentes nos debates da mídia e da educação. À medida em que a educação inclusiva vai se solidificando nas escolas brasileiras, não é de se espantar que acabará encontrando, em algum momento, com a educação bilíngue implementada cada vez mais em diversas instituições provadas e públicas. Consequentemente, surge o conceito de educação bilíngue especial originado do inglês Bilingual Special Education, a qual advoga pelo ensino de línguas adicionais às crianças especiais. Apesar da urgência do tema, a formação do professor ainda anda a passos curtos, resultando em um imenso desequilíbrio. Nesse sentido, os objetivos deste estudo são de ser um material prático e acessível a professores com diversas formações que atuam ou desejam atuar nesse segmento e o de desmitificar a crença de que autistas não podem se tornar bilíngues. A princípio, organizar-se-á uma apresentação do conceito do TEA (Transtorno do Espectro Autista) por meio da evolução da definição, bem como as características de cada espectro. Em seguida, discutirá acerca dos direitos do aluno autista, delineando a Legislação brasileira em conjunto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Abordará a mudança histórica que sofreu a maneira de enxergar o fenômeno do bilinguismo, fundamentando-se em pesquisas que demonstram os benefícios que a educação bilíngue pode gerar aos alunos autistas. Ademais, explicitará (i) características linguísticas dos autistas para elucidação por parte do docente, (ii) estratégias de ensino e aprendizagem de línguas adicionais e (iii) exemplos de atividades que visam ao desenvolvimento do discente autista. Finalmente, apontaremos algumas lacunas ainda persistentes no cenário atual brasileiro.

Palavras-chave: Educação bilíngue especial; TEA; formação docente.

ABSTRACT

Never have the terms inclusive education and bilingual education been more present in the debates in the media and in education. As inclusive education is solidifying in Brazilian schools, it is not surprising that it will, at some point, end up meeting with bilingual education implemented more and more in various public and private institutions. Consequently, the concept of special bilingual education arises, originating from the English Bilingual Special Education, which advocates for the teaching of additional languages to special children. Despite the urgency of the topic, teacher training still moves at a slow pace, resulting in a huge imbalance. In this sense, the goals of this study are to be a practical and accessible material for teachers with diverse backgrounds who work or wish to work in this segment, and to demystify the belief that autistic people cannot become bilingual. At first, it will organize a presentation of the concept of ASD (Autistic Spectrum Disorder) through the evolution of the definition, as well as the characteristics of each spectrum. Next, it will discuss the rights of the autistic student, outlining the Brazilian Legislation in conjunction with the Universal Declaration of Human Rights. It will address the historical change that the way of seeing the phenomenon of bilingualism has undergone, based on research that shows the benefits that bilingual education can bring to autistic students. Moreover, it will explain (i) linguistic characteristics of autistic students for the teacher's elucidation, (ii) strategies for teaching and learning additional languages, and (iii) examples of activities aimed at the development of autistic students. Finally, we will point out some persistent gaps in the current Brazilian scenario.

Keywords: Special bilingual education; ASD; teacher education.

CONCEITO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O trabalho no ensino e aprendizagem com crianças dos Transtorno do Espectro Autista (TEA) segue sendo um desafio para os docentes. O primeiro desafio encontrado é o de inserir e contemplar a diversidade humana no contexto educacional, neste presente trabalho se diz a respeito das pessoas com TEA. Para objeto de conceituação sobre o autismo, teve como sua definição, primeiramente, dada por Leo Kanner (1993), onde, segundo Marinho e Merkle (2009, p. 6086) relatam que:

O sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

Bosa (2002, p. 25) descreve que Asperger (1944) “não salientou tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança”. Podemos afirmar que Kanner e Asperger se utilizaram do termo autismo, mesmo que de forma diferente. Kanner falava-se de distúrbio autístico do contato afetivo, enquanto Asperger referia-se o termo a psicopatia autística. Tempo depois, Kanner mudou o termo distúrbio autístico para autismo infantil precoce. Em relação ao termo que foi utilizado por Asperger e Kanner, Bosa (2002, p. 26) esclarece:

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco.

No ano de 1987 a Associação Americana de psiquiatria falou sobre o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento, então, o autismo deixou de ser considerado uma psicose infantil. Mello (2006, p.16) descreve autismo sendo:

Um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Pode-se destacar Camargo e Bosa (2006, p. 65) “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”. Na perspectiva dos autores Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) enfatizam que “os transtornos invasivos do desenvolvimento se caracterizam por prejuízo severo e profundo de diversas áreas do desenvolvimento”. Os autores ainda falam sobre as dificuldades:

Nas habilidades de interação social e comunicação, associadas à presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas, que representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento (Martins; Preusseler; Zavschi, 2002, p. 41).

Dadas as citações acima, podemos verificar que o autismo compromete três áreas importantes no desenvolvimento da criança, foram elencados: a interação social, comportamento e a comunicação. Na classificação do autismo é utilizado diversos sistemas, os autores Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008, p. 298), no CID-10 (CID é Classificação Internacional de Doenças) os Transtornos Globais do desenvolvimento estão elencados em um grupo que possui alterações nas interações sociais e nas modalidades de comunicação, caracterizado por interesses e atividades restrito e estereotipado.

Pode-se observar no Manual de Diagnósticos e de Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, especificamente DSM-IV, que o Autismo Infantil e a Síndrome de Asperger são classificadas como subcategorias dos Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Conforme Mello (2007) o diagnostico deve ser feito por um profissional especializado na área do autismo, sendo ele neuropediatra ou psiquiatra. Para à conclusão assertiva do diagnóstico Martins, Presseuler e Zavschi (2002, p. 41), falam que “para concluir o diagnóstico de anormalidade em cada uma dessas áreas (interação social, comunicação e comportamentos) devem estar presentes aos três anos”.

As autoras também abordam que dentre o diagnostico está incluso quatro diferentes transtornos, embora possuam muita semelhança é importante ressaltar que cada um tem a sua característica que o distingue. Os quatro transtornos são: transtorno de Aspeger e Rett, transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem especificação.

Abaixo, podemos identificar um quadro elaborado pelas autoras Martins, Presseuler e Zavschi (2002), que mostram os quatro transtornos que podem ser diagnosticados e suas características.

Transtorno de Rett • Apenas no sexo feminino • Desenvolvimento progressivo de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. • Perdas das habilidades voluntárias com as mãos (adquiridos durante os cinco primeiros meses de vida), com desenvolvimento de movimentos estereotipados, semelhante a lavar e torcer as mãos • Problemas de coordenação na marcha e nos movimentos do tronco. • Graves prejuízos de desenvolvimento de linguagem expressiva e receptiva. • Severo retardo psicomotor, microcefalia. • Está tipicamente associado com retardo mental severo ou profundo. • Pode ocorrer transtorno convulsivo. Transtorno de Asperger • Atinge mais o sexo masculino. • Não ocorrem atrasos significativos na linguagem, apesar de ocorre prejuízo na interação social e nos padrões de comportamento repetitivo. • A inteligência global é normal na maior parte dos casos. • Não ocorrem atrasos significativos nas habilidades de auto-ajuda apropriadas para a idade, no comportamento adaptativo (que não de interação) e na curiosidade acerca do ambiente na infância. • Identificado mais tarde, no período escolar. Transtorno desintegrativo da infância • Ocorre predominantemente no sexo masculino. • Regressão em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de desenvolvimento aparentemente normal (interação social, comunicação e do comportamento). • Irritabilidade, ansiedade e hiperatividade. • Perda do controle intestinal ou vesical. • Está associado com retardo mental severo. • Sinais neurológicos inespecíficos, incluindo transtorno convulsivo. Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação • Diagnosticado na infância, podendo estar presente desde o nascimento. • Prejuízo severo e profundo nas áreas da interação social, comunicação, associadas a presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas.

Quadro 1: Características dos transtornos invasivos (Martins, Preusseler e Zavschi, 2002)

O diagnóstico do transtorno é muito importante, pois é através dele que os responsáveis conseguem se encaminhar para um atendimento especializado, recebendo apoio e orientações básicas.

LEGISLAÇÃO SOBRE ENSINO DE AUTISTAS

No Brasil, a Educação Especial possui uma história longa marcada por inúmeras legislações, com o intuito de garantir o direito do sujeito com deficiência na sociedade. A primeira foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi proclamada em 1948, no pós-guerra em Paris, estabeleceu que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (UNICEF, 1948). Através da proclamação, a DUDH trouxe a luta da inserção de quem está a margem para o meio social, dentre eles os indivíduos autistas, edificando a humanidade e restaurando a ética social.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, teve como premissa assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais, bem como o bem-estar, a liberdade, a segurança, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos da sociedade. No artigo 205, a Constituição inculca o direito de todos à educação, sendo considerado um objeto para o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Podemos observar a aprovação da Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana) (Brasil, 2012). A Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A lei citada resultou de um projeto (PLS 168/2011) de autoria da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), presidida pelo senador Paulo Paim (PT-RS). O Projeto de Lei Suplementar (PLS), estabelece os direitos fundamentais da pessoa do espectro autista e a mesma, a equipara à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

O Projeto de Lei (PL) 2.573/2019, que criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 11 de dezembro de 2019. A proposta foi apresentada pela deputada federal Rejane Dias (PT-PI) e alterou dispositivos da Lei 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo que a mesma garante prioridade nas áreas de saúde, educação e assistência social (Vilela, 2020).

Do ponto de vista social os progressos foram significativos, porém de acordo com Vilela em reportagem da Agência Brasil, ainda necessita de algumas melhorias e enquadramentos, destaca:

A carteira será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da política de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, mediante requerimento, acompanhado e relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) (Vilela, 2020).

Silva (2017, p. 17) afirma que a conquista dos direitos foi guiada por Berenice Piana, mãe de um menino autista, insatisfeita com a situação realizou denúncias e iniciou a luta para elaborações de leis e políticas públicas que involucra os sujeitos com TEA. Berenice Piana é a representação de um coletivo de pessoas que viveram as arduidades no diagnóstico e na obtenção de recursos básicos, como atendimentos especializados e escolas adequadas.

É comum reparar que muitos pais se indaguem não possuir tempo de se reiterar sobre assuntos voltados ao TEA, com isso, ressalta-se a importância da Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana-LBP), por meio de uma linguagem mais acessível explicita as legislações referidas aos indivíduos com TEA. Ao se referir ao contexto brasileiro diretamente é nos obrigado a realizar uma série de análises que envolvem a justiça social e os direitos humanos, os indivíduos com TEA são uma parcela dos indivíduos que sofrem exclusão social em nosso país.

No ano 2000, foi criada a Lei n.º 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), imputando que a acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, sendo um avanço para todas as pessoas com deficiência (Brasil, 2000). E os fundamentos do Estado Democrático de Direito Brasileiro são calcados na soberania, na cidadania, na dignidade, nas liberdades, na igualdade, nos valores sociais do trabalho, da livre-iniciativa e do pluralismo. Nesse contexto, falar sobre leis de inclusão e todos os dispositivos legais no Brasil para o sujeito com TEA e para qualquer outro sujeito deficiente, é falar de democracia e de direitos humanos.

OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA AUTISTAS

À primeira vista, as palavras ‘autismo’ e ‘bilíngue’ podem soar antônimas. Até por volta de 1960, o bilinguismo era considerado inapropriado e prejudicial às crianças que aprendiam uma segunda ou terceira língua. O motivo se baseava em crenças e até mesmo nas pesquisas da época as quais afirmavam que tal fenômeno causava confusão na mente dos aprendizes (Jespersen, 1922; Saer, 1923; Tireman, 1955; Macnamara, 1966; Darcy, 1946). Felizmente, esses estudos foram revisados e, *a posteriori*, verificou-se que diversas falhas metodológicas haviam sido cometidas para que, a partir de então, o bilinguismo começasse a ser estudado por uma outra perspectiva. Desta feita, novos trabalhos foram levados a cabo, nos quais constatou-se que o bilinguismo apresenta manifestações neutras ou positivas às pessoas (Bialystok, 2001; Genesee, Paradis; e Cargo, 2004; Hakuta, 1986).

Não obstante, os resultados ora neutros, ora benéficos encontrados até os dias atuais se aplicam às crianças sem qualquer tipo de deficiência ou transtorno, permanecendo, assim, o estigma da perpetuação do monolinguismo no que se refere às crianças com deficiência. Vale ressaltar que este estudo se limitou a investigar indivíduos autistas. Indo mais além de questões de cunho linguístico, a medicina desempenhou e ainda desempenha um papel fundamental no que tange ao direcionamento dos pais para com seus filhos em relação ao ensino de mais línguas. De acordo com Paradis (2007), ainda que sem comprovação científica e mais ancorado no senso comum, médicos têm advertido pais e professores a usarem apenas uma língua com crianças com transtorno do espectro autista com a desculpa limitante de que elas não conseguem lidar com duas línguas devido à condição de sua faculdade de linguagem (Genesee et al., 2004; Juarez, 1983; Kohnert; Yim; Nett; Kan; Duran, 2005). Nesse sentido, este capítulo versa acerca de estudos científicos que corroboram que a educação bilíngue, por meio do bilinguismo, pode apresentar benefícios aos sujeitos com TEA.

O primeiro estudo foi realizado por Fernandez y Garcia, Breslau, Hansen e Miller (2012) no qual entrevistaram cinco famílias bilíngues cujos filhos eram autistas. Todas as famílias foram advertidas por profissionais do ramo da saúde a utilizar apenas uma língua com o receio da tal confusão cerebral. Isso fez com que os pais se sentissem culpados em falar inglês e espanhol, sua língua nativa. Ora, excluir a língua nativa de uma criança é, também, aniquilar o direito de sua própria cultura seja com crianças sem deficiência, seja as especiais, e isso não é justo (Fernandez y Garcia et al., 2012).

Outra pesquisa significativa foi conduzida por Petersen et al. (2012) que analisou quatorze crianças bilíngues (chinês e inglês) e outras quatorze monolíngues em inglês, todas com autismo. O estudo perscrutou compreensão e produção lexical, bem como todas as habilidades linguísticas. O resultado da observação foi que ambos os grupos não apresentavam diferença significativa de vocabulário e compreensão textual. Para Petersen et al. (*ibidem*), “o bilinguismo não afeta negativamente o desenvolvimento linguístico em crianças com autismo”.

O estudo de Hambly e Fombonne vem corroborar com a pesquisa de Petersen et al. (2012). Os pesquisadores compararam habilidades sociais e níveis linguísticos de crianças bilíngues e monolíngues com autismo. Os participantes concluíram que “crianças bilíngues autistas não apresentam atrasos no desenvolvimento linguístico comparados a crianças monolíngues com autismo” (Hambly; Fombonne, 2012, P. 1348). Nesse sentido, parece não haver risco relacionado à exposição ao bilinguismo na infância.

À continuação, a dissertação de Mestrado de Prainsson (2012) avaliou o caso de três adolescentes autistas entre 16 e 18 anos que falavam melhor inglês como L2¹ do que islandês

¹ L2: segunda língua

como L1². Durante as entrevistas, os participantes demonstraram uma dificuldade em islandês, mas quando começavam a falar em inglês, conseguiam desenvolver significativamente a conversação. Vale salientar que os indivíduos estavam em contato com a língua inglesa por meio de desenhos, vídeo games e *internet*. Prainsson (2012) concluiu que a explicação para tal ocorrência é que:

Exames de imagem mostram que bilíngues consecutivos³ usam partes diferentes da região de Broca para produzir linguagem. Como o TEA é um transtorno de desenvolvimento neurológico, pode ser que haja um efeito negativo no espaço de produção da L1 enquanto poupa a área de produção da L2 (Prainsson, 2012, P. 31).

Por fim, Wire (2005) nos mostra que o ensino de línguas adicionais pode ajudar alunos autistas a aliviar os sintomas da tríade autista. No que tange à socialização, parece-nos que aprender inglês aumenta significativamente a consciência nas habilidades socioemocionais já nos estágios mais básicos de aprendizado na língua adicional como dar as boas-vindas e apresentar pessoas.

Diante do exposto, os estudos evidenciam que além de não haver nenhum impedimento comprovadamente científico para que o autista aprenda uma língua adicional, esse ainda pode falar com mais proficiência a língua outra. Após haver discutido acerca da validação científica do assunto, passamos, a seguir, a examinar estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula.

ALGUMAS ESTRATÉGIAS BILÍNGUES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA AUTISTAS

Segundo Thornbury (2017), a educação inclusiva se configura em uma atenção extra ou individual fornecida a pessoas com algum tipo de deficiência mental ou física, bem como transtornos para que não sejam excluídas da experiência de aprendizagem numa sala de aula regular. No arcabouço da educação inclusiva, há de se encontrar diversos tipos de deficiências e transtornos. Contudo, o mesmo autor nos sugere uma lista de princípios norteadores. 1. Trabalhar com as habilidades dos aprendizes, e não focar apenas nas deficiências; 2. Tratar todos os estudantes de forma igualitária; 3. Definir claros objetivos de aprendizagem; 4. Fornecer suporte nas atividades; 5. Individualizar atividades; 6. Encorajar alunos sem deficiência a trabalhar com os especiais. 7. E, finalmente, criar uma atmosfera que apoia a diversidade.

Indo mais além desses princípios *sine quibus non*, empezamos a tratar especificamente sobre as características do autismo que devem ser levados em consideração pelo professor de línguas. De acordo com Kremer-Sadlik (2005), as pesquisas têm mostrado três áreas comprometidas nos autistas. A primeira, linguística, apresenta déficits no que diz respeito ao uso linguístico e pragmática (Frith, 1989; Jordan, 1993; Tager-Flusberg, 2001). Indivíduos diagnosticados como autista com altas habilidades, apesar de um atraso, podem adquirir estruturas gramaticais, lexicais e até mesmo sabe fonológica. O segundo está relacionado à socialização, demonstrando dificuldades em reconhecer intenções, crenças, pensamentos e emoções (Baron-Cohen, 1993; Baron-Cohen et al, 1985; Kleinman et al, 2001). Isso significa afirmar que, dificilmente, crianças autistas levam o interlocutor em consideração, apresentam dificuldades em compreender o contexto no qual se dá uma conversa, responder a perguntas abertas é dificultoso e não conseguem sentir o peso que suas palavras têm sobre os demais. O

² L1: primeira língua

³ Bilíngues consecutivos são pessoas que aprendem uma língua adicional após haverem adquirido a primeira.

terceiro se concentra na imaginação, isto é, na dificuldade imaginar que um objeto pode se apresentar diversas funções ou uma palavra literal que não consegue ser entendida como conotativa (Happé, 1994).

Ao seguir o primeiro princípio supracitado de Thornbury, há um outro viés – e que os autistas merecem – pelo qual o docente necessita debruçar-se: o da deficiência que se converte em habilidade. Ainda que autistas manifestem uma dificuldade na compreensão com a informação falada ou escrita, muitos autistas com altas habilidades são capazes de identificar palavras, aplicar regras fonéticas e entender o significado das palavras.

Outros, por sua vez, demonstram destreza na produção de sons, vocabulário e estruturas gramaticais simples. Algo a ser levando em consideração na educação bilíngue, é o conhecimento que autistas podem apresentar quanto a algumas áreas como matemática ou geografia como afirma Mackenzie (2008, p.20). Ainda assim, séries de palavras, informação visual e espacial, música e ritmo, bandeiras, relógios, mapas, calendários, carros e trens (Gałazka; Dick-Bursztyn, 2019).

Outrossim, além de autistas demonstrarem uma predisposição em processos, memorização e repetição – o que ajuda substancialmente na aprendizagem de idiomas –, alunos com a síndrome de Asperger possuem um grande potencial em copiar sotaques e conseguem usar a língua com a função fática (Duda; Riley, 1990).

Posto isso, elencamos algumas dicas amplamente usadas por professores ao redor do mundo, segundo Gałazka e Dick-Bursztyn (2019).

1. Apresentar a mesma rotina durante as aulas, visando acalmá-los;
2. Diminuir o comprimento de sentenças. Evitar textos muito longos;
3. Trabalhar com histórias, deixando o aluno no centro da atividade;
4. Ensinar frases ou *chunks* em vez de palavras soltas;
5. Usar o conhecimento em uma área específica para aumentar a motivação como, por exemplo, pedir uma apresentação curta sobre algum tópico;
6. Criar oportunidades para usar talentos musicais, artísticos ou em computadores;
7. Ao dar instruções, utilizar sentenças simples ao invés de complexa;
8. Para as aulas de línguas adicionais, faz-se importante nomear objetos (*pen, eraser, glue*) e usar materiais escritos com frases importantes para a vida escolar (*Can you repeat? I don't understand*);
9. Uma boa parceria com os pais será muito vantajosa para conhecer mais sobre aquela criança, assim como seu contexto social. Baron-Cohen e Staunton (1994) afirmam que os pais podem ser mais influenciadores na vida de crianças autistas com altas habilidades que seus colegas.

A seguir, apresentamos algumas atividades adaptadas para alunos autistas.

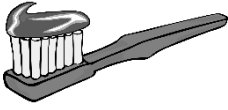
 I USE _____ TO BRUSH MY TEETH.	 I USE _____ TO WASH MY HANDS.
 I USE _____ AFTER I BRUSH MY TEETH.	 I USE _____ TO COMB MY HAIR.

Imagem 1: Atividade sobre higiene pessoal e vocabulário

Draw a face that is...

AFRAID	SCARED
HAPPY	EXCITED

Imagem 2: Atividade sobre sentimentos

Find someone who...

Likes to eat pizza	Likes to drink milk
Likes to eat fish	Doesn't like carrots

Imagem 3: Atividade sobre socialização**CONCLUSÃO**

Educação inclusiva é aquela em que, a despeito do aluno apresentar algum tipo de deficiência mental ou física, deve-se focar na experiência do sujeito de aprendizagem em uma sala de aula regular, configurando uma atenção extra ou individual fornecida. Visa-se trabalhar habilidades, tratando os alunos de forma igualitária, com objetivos de aprendizagem claros, suporte em atividades, individualizando-as, encorajando os alunos a interagirem, criando, assim, um ambiente diverso.

Quando observada a educação de língua estrangeira, ainda que o bilinguismo tenha sido considerado inapropriado e prejudicial até por volta de 1960, e inadvertidamente e sem apoio científico médicos acabem por indicar o uso de uma única língua com crianças com transtorno do espectro autista, com a desculpa de que elas não conseguem lidar com duas línguas devido à condição de sua faculdade de linguagem. Ainda que autistas possam manifestar dificuldades na compreensão de fala ou escrita, muitos deles apresentam altas habilidades capazes de identificar palavras, regras fonéticas e compreensão do significado das palavras. Outro fator que nos interessa sobre a questão da educação bilíngue é que autistas também podem apresentar conhecimento e interesse em áreas específicas.

Portanto, a partir de uma aula estruturada e cuidadosa, com atividades voltadas para os interesses do aluno autista, com uma rotina estabelecida de aulas, adaptação de textos, tornando o aluno como participante da atividade, pode-se ser benéfico para o aluno uma educação bilíngue, se somando a isso utilizar-se da parceria com os pais, torna ainda mais vantajoso e eficiente o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- Baron-Cohen, S. (1993). From Attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of theory of mind, and its dysfunction. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen, (eds.) *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford, UK: Oxford University Press. Pp. 59-82.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a ‘theory of mind’? *Cognition*, Vol. 21, pp. 37-46.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosa, C. A. (2002). Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In:
- Baptista, C.; BOSA, C. (s/f). *Autismo e educação: atuais desafios*. Porto Alegre: Artmed, p. 22-39.
- Bosa, C. A. (2021). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev Bras Psiquiatra.*, v. 28, supl. I, p. 47-53, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Brasil. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL. Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n.13.861, de 18 de julho de 2019. Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, em consonância com o § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n.13.977, de 8 de janeiro de 2020, Lei, denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Brasil. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 06 set. 2021.
- Camargo, P. H; Bosa, C. A. (2021). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 ago.

- Darcy, N. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology*, 1946.
- Duda, R., & Riley, P. (1990). *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Fernandez y Garcia, E; Breslau, J.; Hansen, R.; & Miller, E. (2012). Unintended consequences: An ethnographic narrative case series exploring language recommendations for bilingual families of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Medical Speech Language Pathology*. 20(2), 10-16.
- Frith, U., (1989). *Autism, Explaining the Enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1342-1352.
- Happé, F. (1994). *Autism: an Introduction to Psychological Theory*. : Cambridge, MA: Harvard University Press. Harris, S.L. & Boyle.
- Jordan, R. (1993). The nature of the linguistic and communication difficulties of children with autism. In Messer D.J. & Turner G.J. (eds.) *Critical Influences on Child Language Acquisition and Development*. N.Y., NY: St. Martin's Press Inc. Pp. 229-249.
- Kleinman, J., Marciano, P., Ault, R. (2001). Advanced theory of mind in high-functioning adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 31, No, 1, pp. 29-36.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P.-F., & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s). *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 251–263.
- Kremer-Sadlik, T. (2001). *How Children with Autism and Asperger Syndrome Respond to Questions: An Ethnographic Study*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade da California. 300f.
- Jespersen, O. (1922). *Language*. London: George Allen and Unwin.
- Juarez, M. (1983). Assessment and treatment of minority-language-handicapped children: The role of the monolingual speech-language pathologist. *Topics in Language Disorders*, 3, 57–65.
- Mackenzie, H. (2008). *Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Marinho, E. A. R.; Merkle, V. L. B. (2009). Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Martins, A. S. G.; Preussler, C. M; Zavschi, M. L. S. (2002). A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). *Autismo e educação: atuais desafios*. Porto Alegre: Artmed, p. 41-49.
- Mello, A. M. S. (2007). *Autismo: guia prático*. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28, 551– 564.
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H., & Mirenda, P. (2012). An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1499-1503.
- Prainsson, K. O. (2012). *Second language acquisition and autism*. Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Faculdade de Humanidades, Universidade da Islândia, p. 261. Disponível em: <http://skemman.is/stream/get/1946/11473/28511/1/SLA_and_Autism_K.O._Thrainsson.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.
- Saer, D. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*.

- Silva, A. J. da. (2017). Autismo, direito e cidadania. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos; Rede Gaúcha Pró-Autismo. Alexandre José da Silva. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul
- Tamanaha, A. C.; Perissinoto, J.; Brasília, M C. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 13 n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342008000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- Tager-Flusberg, H., (2001). Understanding the language and communication impairments in autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 23, pp. 185-205.
- Thornbury, S. (2017). *An A-Z of ELT*. London: Macmillan Education.
- Tireman, L. (1955). *Bilingual child and his reading vocabulary*. Elementary English.
- Vilela, P. R. (2020). Bolsonaro sanciona lei que institui carteira nacional do autista. In. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-sanciona-lei-que-institui-carteira-nacional-do-autista>. Acesso em: 06 set. 2021.
- Wire, V. (2005). Autistic spectrum disorders and learning foreign languages. *Support for Learning*, 20/3, 123–128.
-

Uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: um meio de empoderamento discente

Using digital technologies in English language teaching: a means of learner empowerment

Elivaldo da Silveira Rosa

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4989-1687>

e-mail: elivaldo.rosa@unemat.br

Jane Lemos Ravagnani

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9439-122X>

e-mail: jane.ravagnani@unemat.br

Recibido: 22/09/2021

Aprobado: 29/10/2021

RESUMO

Este estudo, alinhado ao eixo temático Língua e Tecnologia, tem por objetivo relatar práticas docentes de professores de língua inglesa no âmbito do ensino fundamental I, de uma escola pública, e de uma turma de 5ª fase do curso de Letras, de uma Universidade pública do centro-norte mato-grossense, a partir do uso de tecnologias digitais com fins pedagógicos. Tendo em vista o contexto educacional brasileiro, afetado pela crise sanitária da covid-19, o ensino de LI (Língua Inglesa), bem como de outras disciplinas, passou a ser ministrado na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, levando os professores a novas práticas pedagógicas digitais, entre elas, o conhecimento e possibilidade de uso das plataformas Canva e Kahoot. Tais práticas transversam questões que pontuam a importância do letramento digital e as possibilidades pedagógicas com o objetivo da autonomia e empoderamento do aluno na aquisição de conhecimentos e de sua inclusão em vários contextos da atualidade, que é comumente reconhecida como a era digital (Coscarelli; Ribeiro, 2011). Metodologicamente, este trabalho configura-se dentro dos moldes da pesquisa-ação (Banega; Consoli, 2020) de abordagem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2008). Isto posto, os resultados apontam para o ensino-aprendizagem de LI mais significativo aos alunos, que constroem seu próprio conhecimento de maneira espontânea, já que as ferramentas digitais fazem parte do seu cotidiano e os inserem em práticas sociais digitais cada vez mais valorizadas neste mundo globalizado.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; ensino e aprendizagem; língua inglesa; letramento digital.

ABSTRACT

This study, aligned with the thematic axis Language and Technology, aims to report teaching practices of English language teachers in elementary school I, in a public school, and in a 5th phase class of the Language course, in a public University in the center-north of Mato Grosso state, based on the use of digital technologies for pedagogical purposes. Given the Brazilian educational context, affected by the covid-19 health crisis, the teaching of LI (English Language), as well as other subjects, started to be taught in the modality of Emergency Remote Teaching, leading teachers to new digital pedagogical practices, among them, the knowledge and possibility of using the platforms Canva and Kahoot. Such practices crosscut issues that point to the importance of digital literacy and the pedagogical possibilities with the goal of student autonomy and empowerment in the acquisition of knowledge and their inclusion in various contexts of today, which is commonly recognized as the digital age (Coscarelli; Ribeiro, 2011). Methodologically, this work is configured along the lines of action research (Banega; Consoli, 2020) with a qualitative approach (Bauer; Gaskell, 2008). That said, the results point to a more meaningful teaching-learning of LI to students, who build their own knowledge spontaneously, since digital tools are part of their daily lives and insert them in digital social practices increasingly valued in this globalized world.

Keywords: Digital technologies; teaching and learning; English language; digital literacy.

INTRODUÇÃO

Desde quando desencadeou a pandemia da Covid-19, muitas mudanças e adaptações emergenciais foram feitas e testadas para a educação em geral. Professores tiveram as portas de suas salas de aula fechadas com a deflagração da crise sanitária, provocada pelo vírus mortal que se expandia em escala mundial. No entanto, o que os professores não contavam era com a abrupta mudança da maneira como lecionariam dali para frente. Professores tiveram que lidar com recursos e tecnologias digitais inimagináveis, desde aprender a gravar telas de uma apresentação de *slides* a utilizar jogos *online* para fins pedagógicos. Um processo um tanto quanto árduo para os professores, bem como para os alunos que tiveram que se adequar à nova modalidade de ensino.

Acompanhando tal situação, muitas plataformas surgiram ou foram (re)descobertas e remodeladas para atender a demanda de educadores que, aflitos, procuravam por recursos digitais virtuais para tornar suas aulas mais dinâmicas, autênticas e divertidas. Segundo, Coscarelli (2020, p. 05), “[a]s tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram novos espaços de compartilhamento de textos, novos espaços de leitura e de escrita, formas de comunicação em que se compartilham áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, entre outros [...]”.

Levando em consideração a triste realidade, escancarada pela pandemia, de que muitos dos nossos alunos não possuem equipamentos tecnológicos, como computadores, ou, no mínimo, conexão à internet, um dos maiores desafios para os docentes foi lidar com o duplo trabalho de atender alunos que tinham e não tinham acesso a esses recursos. Para tanto, muito se buscou alcançar esses alunos, pois, como nos ensina Coscarelli (2020, p. 05): “Negar isso às pessoas é negar acesso à informação e, de alguma forma, é também negar o direito de expressão, o que é contra a lei”.

Dessa forma, este estudo pretende expor algumas das experiências vivenciadas pelos professores-pesquisadores deste estudo que viram no uso de recursos educacionais digitais, o Canva e o Kahoot, possibilidades de tornarem suas aulas de língua inglesa mais atrativas e diferenciadas. Tais experiências educacionais ocorreram em contextos de uma escola pública, mais especificamente, no ensino fundamental I e a outra no ambiente de ensino superior, 5ª fase do curso de Letras de uma Universidade pública, ambas instituições localizadas na região centro-norte de Mato Grosso, Brasil. Para além dos relatos de experiências, buscar-se-á dialogar com temas que atravessam por questões do letramento digital, as tecnologias digitais,

os recursos educacionais digitais e o efeito de empoderamento discente, e também docente, afetados pela nova modalidade de ERE (Ensino Remoto Emergencial).

A seguir, serão apresentados a fundamentação teórica que embasa este estudo, a metodologia de pesquisa, os relatos de experiências, algumas considerações finais e referências.

LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO DIGITAL

Os primeiros registros do termo letramento apareceram em meados dos anos 80 em vários países concomitantemente, como uma forma de diferenciar o processo de alfabetização (Soares, 2003). No Brasil, esse termo é apresentado em 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (Soares, 2009, p. 33). Logo a seguir, nos anos 90, os NLS (Novos Estudos dos Letramentos) trazem inovações ao conceito dos letramentos, ancorando-os às práticas sociais e reconhecendo sua pluralidade e diversidade a depender do contexto onde eles ocorrem (Street, 1996, 2003; Gee, 1991).

A partir do surgimento dos computadores, da internet e das demais TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), as práticas de leitura e escrita passaram a ser feitas por meios digitais, daí surge o termo letramento digital, que se caracteriza por ser dinâmico, propiciando ao aluno uma maior autonomia na construção de conhecimentos, haja vista, ser ele familiarizado ao uso dessas tecnologias digitais (Brasil, 2018). As pesquisadoras Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 29) defendem que o letramento digital é “a inserção dos alunos nessa nova faceta do mundo letrado”. Essas práticas transversam questões que pontuam a importância do letramento digital e as possibilidades pedagógicas com o objetivo da autonomia e empoderamento do aluno na aquisição de conhecimentos e de sua inclusão em vários contextos da atualidade, que é comumente reconhecida como a era digital (Coscarelli; Ribeiro, 2011).

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino da língua inglesa no Brasil é obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental, como previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018), documento que estabelece o mínimo que deve ser ensinado em todas as escolas do país. Porém, em alguns municípios do centro-norte mato-grossense, como Lucas do Rio Verde, inicia-se já nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Diante dessa realidade do ensino da língua cada vez mais cedo, corrobora-se o exposto por Santos e Benedetti (2009, p. 334) ao apontarem que “[p]or conta da globalização, tem havido um acréscimo considerável no interesse pelo domínio de LI [...] de preferência estando o indivíduo em tenra idade”. Isto nos mobiliza a refletir sobre a importância do ensino de uma língua estar conectado ao contexto dos alunos, para que assim haja construção de sentidos por meio da aprendizagem, o que nos remete ao conceito de letramento(s). Freire (1989) pontua essa intrínseca conexão entre língua(gem) e realidade:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Assim, o autor afirma, que a língua(gem) e a realidade são indissociáveis, ao demonstrar a relevância de se considerar o contexto em que o aluno está inserido.

Bagno (2010) traça um paralelo entre o peixe, água e ser humano e a língua(gem):

Me ocorre frequentemente a ideia de que nós nos relacionamos com a linguagem assim como os peixes se relacionam com a água. Fora da água, o peixe não existe, toda sua natureza, seu desenho, seu organismo, seus modos de ser estão indissociavelmente vinculados à água. [...] ser peixe é ser na água. Com os seres humanos é a mesma coisa: não existimos fora da linguagem – nosso acesso à realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem – implantada em nós de forma tão intrínseca e essencial quanto nossas células e nosso código genético. Ser humano é ser linguagem (Bagno, 2010, p. 11).

De acordo com o acima exposto por Bagno, a língua(gem) está entrelaçada de forma intrínseca ao ser humano, de maneira que não podemos sobreviver fora dela, assim como o peixe não tem vida fora da água.

Corroborar-se a Freire e Bagno ao evidenciar o relacionamento seminal que nós seres humanos temos com a língua(gem). Assim sendo, o ensino-aprendizagem da língua(gem) deve-se levar em conta o conhecimento prévio que o aluno traz para a sala de aula, partindo sempre de referenciais do seu cotidiano.

Ainda segundo Freire (1997, 2001), o processo de ensinar e aprender é uma constante, de maneira que quem ensina também aprende. Daí a importância das formações continuadas docentes, de maneira a prepará-los para ensinar indivíduos da sociedade contemporânea, cada dia mais tecnológica, digital e virtual. Apesar de Freire não ter experienciado os desafios da Covid-19, seus conceitos apontam caminhos aos docentes para que reflexionem sobre as práticas sociais da atualidade, de forma a conduzir suas práxis pedagógicas em diálogo com os letramentos do cotidiano de seus alunos.

Diante da realidade atual de pandemia, causada pela crise sanitária da Covid-19 (Berardo, 2020), as escolas foram fechadas e para dar seguimento aos estudos a modalidade do ERE foi instituída (Brasil, 2020). As escolas passaram a utilizar algumas ferramentas tecnológicas digitais virtuais para que o ensino-aprendizagem chegasse até seus alunos de forma não presencial, ou seja on-line, mantendo o distanciamento social exigido pelas circunstâncias desse momento. Não muito diferente, tal modalidade de ensino também atingiu o contexto de Ensino Superior presencial brasileiro, que passou a ter aulas online síncronas e assíncronas.

Moran (2012) define EaD (Ensino a Distância), como o processo de ensino, mediado por computadores, no qual docentes e discentes estão fisicamente distantes, mas ligados por TDIC. Embora, a princípio possam ser consideradas sinônimos, ERE e EaD tem concepções que se diferem entre si:

A educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial [...] a educação remota emergencial, é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (Arruda, 2020, p. 265).

Portanto, a modalidade do ERE elegida pelas escolas públicas brasileiras é considerada remota porque os professores e estudantes estão impedidos, por força de decreto, de exercerem

o ensino presencial, evitando assim a disseminação do vírus. E é emergencial, pois, o planejamento pedagógico para o ano letivo teve que ser reestruturado do dia para a noite.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Corroborar-se a Rocha (2008, p. 20), ao citar que o ensinar língua estrangeira para crianças – e jovens – na contemporaneidade, sob a perspectiva de assegurar o livre acesso às várias oportunidades de desenvolvimento em diferentes contextos.

Este momento de pandemia, em que as TDICs tornaram-se ferramentas imprescindíveis ao ensino-aprendizagem de todas as disciplinas, inclusive LI, deixou evidente sua importância no cotidiano da sala de aula. Apesar das TDICs já fazerem parte do dia a dia dos alunos, elas foram adaptadas com fins pedagógicos, de modo a contribuir para uma aprendizagem mais fluida e relevante.

A BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Compreende-se, portanto, que o uso das TDICs possibilita, por meio da aprendizagem de LI, um maior engajamento e consequente empoderamento discente, além de sua inclusão na sociedade contemporânea digital.

Cabe ressaltar o importante papel do professor neste processo, como mediador do conhecimento e não detentor do mesmo, proporcionando ao seu aluno a construção de seu próprio saber. Segundo Freire (1996), a educação não deve ser "bancária", em que o professor transfere o conhecimento aos alunos. Mas sim, a educação deve possibilitar aos discentes a autonomia e independência para saberem agir e se colocarem em diferentes contextos.

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: CANVA E KAHOOT

O Canva, que era uma ferramenta digital, a princípio usada para fins de divulgações comerciais e marketing, tornou-se um poderoso instrumento educacional. A plataforma foi lançada em 2013, e está disponível para uso *online*.

A professora Maiara (2020) apresentou durante o III Simpósio Educação, Tecnologia e Sociedade, interessante material digital com conceitos e dicas sobre o uso do Canva:

É uma plataforma de designer gráfico que possibilita a criação de projetos diversos com conteúdo de mídia variados. A partir do canva.com é possível inserir recursos de áudio, imagens, vídeos, tanto externos quanto do próprio Canva. Com o trabalho em nuvem, a ferramenta oferece possibilidades de uso de templates prontos e gratuitos, bem como inserção de elementos tais como GIFs, imagens, formas geométricas, paisagens, músicas, cores de fundo (Maiara, 2020).

Conforme acima exposto, o Canva possibilita aos discentes a criação de designs multissemióticos, que usando a criatividade e mediação pedagógica do professor podem contribuir para o ensino-aprendizagem de LI de maneira a torná-lo mais interessante aos

alunos, haja vista que os conteúdos serão trabalhados pelos próprios alunos e a aula não será unicamente expositiva.

Os trabalhos desenvolvidos nessa plataforma, ficam salvos em nuvem, portanto não sobrecarregam as memórias dos aparatos tecnológicos usados pelos alunos ou professores, uma vantagem que já coloca esta ferramenta à frente de outras similares.

O Kahoot! é uma plataforma educacional de aprendizagem baseada em jogos de perguntas e respostas *online*. Tal plataforma conta com inúmeros *quizzes* já prontos sobre diversos assuntos, desde filmes, literatura, conhecimentos gerais, matemática, geografia, estudos sociais, à temáticas mais específicas, como *halloween*, natal e conceitos da área da medicina, música etc. Para além dos *quizzes* já prontos, é possível também criar o seu próprio jogo de perguntas com a temática de sua preferência, depois de trocar informações com a plataforma, isto é, realizar o cadastro. O Kahoot! pode ser acessado tanto pelo navegador de computadores, quanto pelo aplicativo de dispositivos móveis, desde que tenha conexão à internet. A plataforma educacional digital conta com recursos multimodais para a criação de *quizzes* criativos e genuínos com o uso de imagens, *GIFs*, vídeos e áudios.

Sua aplicabilidade em sala de aula virtual pode ser feita, pensando aqui no ERE, com o professor compartilhando a tela do *quiz* e os alunos acessando pelos seus dispositivos móveis, como o celular. Para que isso ocorra, o professor disponibiliza um código pin aos alunos e eles acessarão, pelo site kahoot.it, a sala com a anuência do professor, criador do *quiz*. Na tela apresentada pelo professor, os alunos acompanham as perguntas e as alternativas simultaneamente e, no celular, selecionam as respostas correspondentes exibidas por símbolos e cores. O Kahoot! pode ser uma ótima alternativa para tornar as aulas mais dinâmicas, criativas e interativas, bem como ser utilizado para revisão de conteúdo.

No tópico a seguir, trataremos da metodologia utilizada para guiar este estudo, pautada na Abordagem Qualitativa de tipo Pesquisa-Ação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, este estudo ancora-se nos preceitos da abordagem qualitativa de tipo Pesquisa-ação. Como abordagem qualitativa, entendemos como estudos que buscam e:

“lidam com interpretações das realidades sociais” (Bauer; Gaskell; Allum, 2008, p. 23). Isto é, a pesquisa que lida com esse paradigma pretende, de forma aprofundada, tecer considerações acerca das crenças, preconceitos, estigmas, valores e comportamentos do homem em sociedade. Com o intuito de se refletir sobre as práticas de sala de aula utilizando os recursos tecnológicos digitais Canva e Kahoot, esta pesquisa toma por base os moldes da Pesquisa-Ação. Como Pesquisa-Ação, entendemos como o tipo de pesquisa que, a grosso modo, busca pela intervenção, reflexão e transformação das práticas sociais “com o objetivo de gerar empoderamento, desenvolvimento e justiça social àqueles envolvidos nas práticas da educação linguística.” (Banega; Consoli, 2020, p. 176).

Dessa forma, este estudo pretende, a partir das experiências de professores em seu contexto de atuação profissional, ou seja, sala de aula, tecer considerações a respeito de suas práticas didático-pragmáticas tendo como suporte os recursos tecnológicos educacionais *Canva* e *Kahoot* para o desenvolvimento de suas aulas, a fim de deixá-las mais interativas, dinâmicas, e possibilitar o empoderamento e desenvolvimento dos alunos no ambiente de ensino remoto.

As experiências aqui relatadas estão situadas dentro do contexto do ensino remoto emergencial de uma escola e uma universidade, ambas públicas, do centro-norte de Mato Grosso, Brasil, no período de pandemia causada pelo vírus da Covid-19. As experiências, utilizando-se os recursos tecnológicos, são relatadas pelos professores-pesquisadores deste estudo. À vista disso, a proposta ora apresentada, constitui-se como uma pesquisa qualitativa de tipo Pesquisa-Ação que, a partir dos relatos das práxis dos professores-pesquisadores, procuram reflexionar a respeito da aplicabilidade dos recursos do Canva e do Kahoot como possibilidades de empoderamento docente e agenciamento discente nas interações pós-modernas de um mundo globalizado.

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PRAGMÁTICAS DE SALA DE AULA UTILIZANDO O CANVA E O KAHOOT

Como forma de alcançar os alunos durante este período pandêmico quando a modalidade ERE era praticada, os recursos tecnológicos das plataformas Kahoot e Canva foram usados por alguns docentes de LI no Ensino Fundamental I e Superior (curso Letras) em escolas públicas do centro-norte mato-grossense, durante suas aulas *online*, serão apresentados a seguir.

Experiência utilizando o Canva

O Canva foi utilizado, em setembro de 2020, para expor os trabalhos dos alunos do 4º ano do EFI com gênero textual receitas tradicionais da família, como trabalho final de uma sequência de aulas envolvendo conteúdos relacionados a *Food* (comida). Por meio desta plataforma, o ensino-aprendizagem de LI foi significativo aos alunos, houve envolvimento das famílias e valorização dos discentes, que viram suas receitas serem divulgadas nas redes sociais da escola. Como as aulas eram assíncronas neste momento da pandemia, a docente optou por fazer ela mesmo o trabalho na plataforma. A docente ainda não se sentia preparada para ensinar o uso desta tecnologia aos alunos, o que nos remete a concepção freiriana (1997, 2001) de que para ensinar precisamos aprender primeiro, ou seja, destaca a relevância das formações continuadas como apoio aos professores. Mas fica aqui a observação que, com o retorno das aulas presenciais e o melhor acesso à internet nas escolas, a docente fará atividades em que os alunos aprenderam os conteúdos da língua por meio do uso da tecnologia digital Canva. Dessa forma, a docente propiciará a agencia de seus alunos na construção do seu próprio conhecimento (Freire, 1996), além de partir do cotidiano virtual de seus alunos.

Experiência utilizando o Kahoot!

Antes mesmo de relatar sobre a experiência utilizando o Kahoot!, é interessante ressaltar que a plataforma de aprendizagem por meio de jogos de *quiz*, sozinha, não tem um resultado tão eficiente se não alinhado a um planejamento. Ou seja, é necessário ter um objetivo e uma finalidade para seu uso.

Nesse sentido, a experiência prática a ser relatada aqui aconteceu em ambiente do ensino superior durante o período de estágio de docência do professor-pesquisador deste estudo em uma turma da 5ª fase do curso de Letras, na disciplina de língua inglesa voltada para o estudo e conhecimento da estrutura gramatical da língua. O objetivo do uso do Kahoot! teve por finalidade fazer um *feedback* com os estudantes sobre a funcionalidade e uso dos substantivos na língua estudada.

Dessa forma, antes da prática utilizando o Kahoot!, foi feito pela professora regente da turma o estudo sobre os substantivos, de como são classificados, como estão dispostos em um enunciado etc. Depois da explicação mais estrutural e funcional dos substantivos, os estudantes foram conduzidos ao estudo de uma canção que, depois de escutá-la, interpretá-la e cantá-la,

precisaram identificar os substantivos que a integravam. Logo depois desse estudo mais sistemático dos substantivos, partimos para a utilização do Kahoot!. É importante lembrar que no Kahoot! há a possibilidade de aproveitar os quizzes já prontos ou criá-los. Para essa aula em questão, optou-se por criá-los, pois foram utilizados para sua elaboração substantivos retirados da lista de palavras sugeridas pelos alunos. Isto é, o *quiz* foi criado com palavras que eles já tinham conhecimento e que traziam de fora de sala de aula (Freire, 1989). Para a construção e organização do *quiz*, utilizou-se de charadas, formas plurais dos substantivos, perguntas de verdadeiro e falso e múltipla escolha.

Importante lembrar que, apesar de os alunos terem familiaridade com as TIDICs, houve a necessidade de apresentar a plataforma e explorá-la, pois, se tratando de um contexto de formação inicial acreditamos, segundo Coscarelli e Ribeiro (2011), que oportunizar tal conhecimento e letramento digital dá possibilidade de autonomia e agenciamento de ações futuras como docentes.

O procedimento de uso da plataforma ocorreu da seguinte forma: Foi disponibilizado aos estudantes um código pin para que eles tivessem acesso a sala do *quiz* pelo link kahoot.it. Depois que todos acessavam a sala pelo celular, eles acompanhavam simultaneamente pela tela do computador as questões apresentadas pelo professor/estagiário. À medida que selecionavam as alternativas que correspondiam às respostas das perguntas, os estudantes visualizavam suas colocações em um *scoreboard*. Finalizadas as perguntas, ao final, a plataforma exibe um pódio de colocações.

O formato e layout interativo da plataforma chama a atenção dos estudantes e os encorajam a interagir, ação essa tão cara em contexto de ERE, em que, dificilmente, os alunos ligam as câmeras e estão presentes de corpo e pensamento nas aulas virtuais. A plataforma, além de chamativa, possui um formato que estimula a competitividade saudável entre estudantes e os motivam a aprender e a interagir em aula, aspecto importante para os conceitos de gamificação e ludicidade (Kapp, 2012; Luckesi, 2014). Vale ressaltar a importância desse recurso digital virtual em sala de aula, pois as aulas deixam de ser meramente uma transferência da aula presencial para uma aula *online*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante esse desafiador período de pandemia, o uso das tecnologias digitais na educação foi potencializado e, com isso, ampliaram-se as possibilidades de construção de conhecimentos não só na área de LI, mas também em outras áreas. Como os alunos já têm familiaridade com as tecnologias digitais, o uso delas como recursos educacionais aproximou o ensino-aprendizagem do contexto discente, o que pode ter oportunizado o empoderamento dos mesmos.

Ao utilizar o Canva, uma ferramenta de *design*, para expor os trabalhos dos alunos à comunidade, a docente promoveu a autoestima dos estudantes, além de proporcionar o conhecimento de LI. Da mesma forma, ocorreu o empoderamento docente, pois a professora teve que aprender para fazer uso da ferramenta. Conforme pontuado anteriormente, diante do retorno das aulas presenciais, o trabalho no Canva será executado de forma colaborativa, haja vista, que a docente percebeu que dessa forma os alunos teriam maior autonomia em relação a construção de seus saberes. A utilização do Kahoot! como um recurso educacional digital, baseado em jogos de perguntas e respostas, propiciou aulas mais dinâmicas, autênticas e motivadoras alinhadas ao contexto dos alunos, como também a promoção da emancipação discente.

Dessa forma, o uso dos recursos digitais possibilitou novas práticas de letramento digital, tanto dos estudantes quanto dos professores, de maneira a incluí-los neste mundo globalizado cada vez mais digital.

REFERÊNCIAS

- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, 7 (1), 257-275. Recuperado de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/62> .
- Bagno, M. (2010). Sobre peixes e linguagem. En I. Antunes, *Análise de textos: fundamentos e práticas* (11-12). São Paulo: Parábola Editorial.
- Banega, D. L.; Consoli, S (2020). Action research in language education. En J. Mckinley, H. Rose (Ed.), *The routledge handbook of research methods in Applied Linguistics* (177-187). Oxon and New York: Routledge.
- Bauer, M. W.; Gaskel, G., Allum, N. C (2008). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões, En M. W. Bauer, G. Gaskell (Ed.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (17-35). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beraldo, L. (2020) *Coronavírus: saiba o que é uma pandemia*. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/coronavirus-saiba-o-que-e-uma-pandemia> .
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd>.
- Brasil. Portaria Nº 343 (2020). Institui o código civil. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 2020, p. 39, 17 mar. 2020. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Coscarelli, C.; Ribeiro, A. E. (2011). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.
- Coscarelli, C.V. (2020). Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. *Palimpsesto*, 19 (34), 3-37.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. (1989). *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1997, 2001). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf> .
- Gee (1991) *Social Linguistics: Ideology in Discourses*, Falmer Press: London.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.
- Luckesi, C. (2014). Ludicidade e a formação do educador. *Revista entreideias*, 3 (2), 13-23.
- Moran, J. M. (2012). *Novos caminhos de ensino a distância*. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro.
- Maraia, L. G. O. (2020). *Uso Pedagógico do Canva como Recurso para a Aprendizagem*. Recuperado de <http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/pdfs/professores/Guia%20para%20uso%20pedag%C3%B3gico%20do%20Canva.pdf>

- Rocha, C. H. (2008). O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. En C. H. Rocha; E. A. Basso. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores* (15-34). São Carlo: Claraluz.
- Santos, L. I. S.; Benedetti, A. M. (2009). *Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados*. *Trab. Ling. Aplic.*, 48 (2), 333-351.
- Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de educação*, (25), 05-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- _____. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Street, B. V. (1996). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*. Columbia: Teachers College, Columbia University, 5 (2), 77-91. Recuperado de <http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>
-

Uma leitura de “Se o passado não tivesse asas” de Pepetela, a partir de Mikhail Bakhtin

A reading of "If the past had no wings" by Pepetela, based on
Mikhail Bakhtin

Adriano Guedes Carneiro

Centro de Ensino Moderno Teresópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5830-5128>

e-mail: adrianoguedes.carneiro@hotmail.com

Recibido: 01/09/2021

Aprobado: 25/10/2021

RESUMO

O presente artigo focalizado sobre o romance *Se o passado não tivesse asas*, do escritor angolano Pepetela visa esclarecer a presença do cronotopo, conforme a compreensão e definição do pensador russo Mikhail Bakhtin, no texto pepeteliano, como forma de garantir técnica e fortalecer a mensagem e os objetivos estéticos da obra. O romance se passa em duas épocas, em 1995 e 2012, e tem como protagonista a menina Himba que muda seu nome para Sofia, como seu amigo Kassule muda o nome para Diego, com o fim de escaparem da guerra e do passado de órfãos de guerra. Ao longo do texto, comparamos os cronotopos elencados por Bakhtin e os exemplificamos na obra de Pepetela.

Palavras-chave: Cronotopo; Bakhtin; guerra; literatura angolana; Pepetela; espaço-tempo.

ABSTRACT

This article focuses on the novel *Se o passado não tivesse asas*, by the angolan writer Pepetela, aims to clarify the presence of the chronotope, according to the understanding and definition of the russian thinker Mikhail Bakhtin, in the Pepetela text, as a way to guarantee technique and strengthen the message and the aesthetic goals of the work. The novel takes place in two periods, in 1995 and 2012, and has as protagonist the girl Himba who changes her name to Sofia, as her friend Kassule changes the name to Diego, in order to escape the war and the past of orphans in war. Throughout the text, we compare the chronotopes listed by Bakhtin and exemplify them in Pepetela's work.

Keywords: Chronotope; Bakhtin; war; angolan literature; Pepetela; space-time.

Pepetela é o grande nome da literatura angolana, forjado na luta pela independência e na formação do novo país africano. É um contador de histórias, uma espécie de *griot* moderno, na acepção mais elevada que este termo possa receber, pois foram eles, nas sociedades bantu, na maioria ágrafas, “os responsáveis por registrar e recontar, quando necessário, informações valiosas e historicamente relevantes com precisão³” (Fourshey *et al*, 2019, p. 79). Entre uma gama de atividades e competências dentro do grupo comunal, eles ofereciam coesão, senso de pertencimento e explicação sobre as questões fundamentais que os envolviam, mantendo vivas as chamas da tradição. Tal como, guardadas as devidas proporções, faz Pepetela em sua escrita, que tem o compromisso permanente com o processo de construção de Angola.

Perambulando entre o *factum* e o *fictum*, o vencedor do Prêmio Camões de 1997 é o autor de uma obra vasta e diversificada. Alguns dos seus principais textos versam sobre acontecimentos relevantes para a história angolana, inspirados em fatos e eventos que o próprio escritor testemunhou, ou poderia ter testemunhado, como por exemplo, em **Mayombe** (1979), onde guerrilheiros, na região de Cabinda, debatem as dificuldades da luta e do futuro país a ser construído, ou em **Geração da utopia**, em que também se discute o processo de independência, mas cobrindo um tempo histórico maior (1961-1992), desde a CEI – Casa dos Estudantes do Império até o desencantamento com os rumos da libertação nacional. Nestes livros, suas memórias pessoais transformam-se em ficção, pois eles acompanham o trajeto de vida de Pepetela. O escritor foi para Lisboa com o fim de estudar Letras, mas abandonou o curso e ingressou no MPLA – Movimento Popular para Libertação de Angola; graduou-se em Sociologia, na Argélia e participou da guerra de independência. Após o 11 de novembro de 1975, fez parte do governo até 1982, tendo sido vice-ministro da Educação, por sete anos. Passou, então, a lecionar na Universidade Agostinho Neto e dedicou-se à carreira literária. Foi presidente e um dos fundadores da União dos Escritores Angolanos. E em 2002 recebeu o Prêmio Nacional de Cultura e Artes, pelo conjunto da obra, em Angola.

Como escritor, há vários Pepetelas além deste mais “memorialista”. Mas todos preocupados com o entendimento da realidade em que se está inserido. Há, por exemplo, um que avança adentro no tempo, buscando o passado mais longínquo de Angola, realizando o papel de historiador e resgatando temas pretéritos, como o da fundação de Benguela, no século XVII, pelo conquistador e ex-governador de Luanda, Manuel Cerveira Pereira, durante a União Ibérica (1580 – 1640), em que Portugal esteve sob o jugo da Coroa espanhola, em **Ao sul. O sombreiro** (2011). Neste livro, o *factum* é que Cerveira Pereira, como personagem histórico, teria sido morto pelos primeiros colonos benguelenses e lançado ao mar, num bote, que, por causa das correntes, teria ido parar em Luanda. No *fictum*, o primeiro governador de Benguela, como personagem da narrativa, sobrevive e retorna para se vingar de seus algozes. Esse resgate de um passado longínquo também é encontrado em: **Yaka** (1984), **Lueji** (1989) e **A gloriosa família** (1997).

Há também o Pepetela que encontramos em **Se o passado não tivesse asas**, romance mais urbano e focado na atualidade. Este, que será tema desta dissertação, foi publicado em 2017, no Brasil, pela Editora Leya6 e tem parte da sua diegese adaptada de uma crônica, também publicada pelo autor, em 1994, no jornal **Público**, de Portugal, com o título de: “Meninos da rua”, cuja protagonista – Joana – também é uma menina abandonada. Esse texto veio a integrar o volume **Crônicas com fundo de guerra** (2011).

O objetivo deste artigo é demonstrar como a técnica do cronotopo, conforme define o pensador russo Mikhail Bakhtin é utilizada na obra **Se o passado não tivesse asas**, do escritor angolano Pepetela com o fim de adensar e provocar no leitor os efeitos necessários para a compreensão da obra e o êxito da mensagem fornecida pelo autor.

Em **Se o passado não tivesse asas** é contada a estória de Himba/Sofia. A ação transcorre concomitantemente em dois períodos de tempo distintos da vida da personagem: em 1995, quando Himba tem 13 anos e 2012, quando Sofia tem 30. Ao longo do romance, as estórias são trabalhadas como se fossem distintas. Somente, nas últimas páginas do livro é que temos a confirmação do que já desconfiávamos durante parte da leitura: Himba e Sofia são a mesma pessoa; assim como Kassule e Diego o são. Primeiro em “E o primeiro nome seria Sofia, como a irmã perdida de Kassule” (Pepetela, 2017, p. 342) e a seguir: “Afinal continuas a ser minha irmã. Não me peças mais do que isso, Himba” (Pepetela, 2017, p. 355) – diz Diego para Sofia, revelando a mudança das identidades.

Acompanha-se a estória de Himba e logo a seguir a de Sofia: numa parte do capítulo encontramos a menina, e algumas páginas mais à frente, a mulher. A primeira é a única sobrevivente da explosão do veículo em que sua família viajava para fugir dos conflitos armados que tinham chegado à sua terra natal. Vinha, desde o Huambo, no Planalto Central, com destino a Luanda. Sozinha, após o trágico acontecimento, com o auxílio de soldados, consegue chegar até a capital do país. Desamparada e abandonada, vive uma verdadeira guerra particular pela sobrevivência. Conhece Kassule, um menino de 10 anos, que perdeu a perna na explosão de uma mina terrestre. Mina esta, que também vitimou e foi fatal para sua mãe, tornando-o órfão. Ele passa a ser o seu melhor amigo, companheiro e verdadeiro irmão inseparável. Os dois lutam, dia após dia, tentando sobreviver, na Ilha de Luanda, alimentando-se com os restos de comida de restaurantes da região, que são jogados num contentor de lixo. As crianças se alimentam de lixo orgânico, o qual é disputado por vários meninos e meninas abandonados e órfãos da guerra. Além disso, Himba sofre todo o tipo de violência física e psicológica, até ser violada sexualmente – num estupro coletivo – por jovens de um dos bandos que habitavam a ilha.

Já Sofia Moreira trabalha em um restaurante, na cidade de Luanda, que vai se tornando um dos favoritos da classe social mais rica. Sobretudo, passa a receber a frequência permanente dos “príncipes”, os jovens filhos dos ministros, generais e empresários angolanos. A irmã de Diego trava relacionamento com essas pessoas. Parece promissor, mas é apenas superficial e em razão do serviço que lhes oferece. Pois ela possui um talento culinário fenomenal, cujo segredo parece ser a utilização de ervas e temperos incomuns. A amizade com Salomé, por exemplo, não avança, nem as investidas dos pretendentes, Abdias e Kaleb, têm sucesso. Ainda assim, assistimos à sua escalada social, quando se torna sócia e mais tarde única proprietária do estabelecimento. Alcança o sucesso material, que garantirá sua sobrevivência física, mas chega neste estágio da vida, vazia de afetos, em verdadeira “orfandade emocional”, sem ter nenhum tipo de relacionamento afetivo, exceto o fraterno com Diego. Ela tem verdadeiro receio de se aproximar ou deixar que pessoas se aproximem dela. Resquícios e traumas do seu passado violento.

Parece haver uma dualidade, ou a aparência de dualidade, na forma de construção de alguns elementos que compõem o romance, pois, por exemplo, os dois personagens protagonistas possuem, durante a narrativa, dois nomes: Himba/Sofia e Kassule/Diego. São duas Luandas, a cidade e a ilha. São duas histórias mas que na verdade são uma. Essa dualidade parece o “ser ou não ser” de Angola que, após a Independência também foi duas: a República Popular de Angola, inspirada num ideário socialista, e a República de Angola, democracia liberal, sob as regras da economia de mercado.

Se o passado não tivesse asas é dividido em dezesseis capítulos. Todos os capítulos possuem duas partes que ocorrem em épocas distintas. Por quinze capítulos em 1995 e 2012 e somente em um, no décimo sexto, cuja primeira parte acontece em 2002 e a segunda em 2012. As sequências, em que as partes relativas às épocas ocorrem, também sofrem alterações: no

primeiro e no segundo capítulos, vem primeiro a parte referente a 1995 e a seguir a de 2012; no terceiro até o décimo, 2012 e então 1995 e no décimo primeiro até o décimo quinto, retorna à sequência inicial 1995 e 2012.

Somente no décimo sexto capítulo é que temos a confirmação de que Himba é Sofia e Kassule, Diego. Porque no segundo capítulo, somos, enquanto leitores induzidos ao erro, pois é feita a referência a uma irmã de Kassule, a qual também se chamava Sofia. Transcrevemos, pois, o momento de encontro dos dois protagonistas:

O pequeno veio na sua direção, como se de longe tivesse reparado nela. Já perto parou, olhou atentamente, depois disse com descrença:

– Não, não és a Sofia.

Ela negou com a cabeça.

– O meu nome é Himba. Quem é Sofia?

– Ao longe parecias... É a minha irmã.

(...) Um dia, um carro parou, um homem falou na minha irmã. Ela me disse, espera aqui, vou ganhar comida e talvez dinheiro. Esperei. Não voltou. Dias passaram e eu à espera, nunca voltou. Costumo vir aqui algumas tardes, três vezes por semana, pode ser que ela volta.

– Há quanto tempo ela foi no carro?

– Muito. No ano passado. Mas agora ela já tem de ser maior que tu, não sei porquê te confundi... Parecias ela. Assim bonita...

– Às vezes é a vontade de ver que nos engana.

– Achas ela está viva? (Pepetela, 2017, p. 40-41).

Ficamos na dúvida até o último capítulo se a Sofia que aparece nas partes do texto, relativas ao ano de 2012, não seria a irmã perdida de Kassule. Desconfiamos que não, mas a confirmação só vem realmente no último capítulo e fazemos associação entre as “duas” histórias.

Pepetela busca o conflito, como forma de compreensão dos temas que esteja discutindo. Estes conflitos se apresentam em seu texto, através de uma relação dialética, entre duas ideias em oposição, como, por exemplo, em **O cão e os caluandas**, em que se observa a luta entre a inocência, a pureza, representada pelo cão pastor alemão contra a corrupção que tudo infesta e infecta, representada pela buganvília. É a persistência na busca do ideal revolucionário de libertação, enquanto permanência da utopia, que deve enfrentar a deterioração, a venalidade, a depravação, a destruição do projeto nacional que vai sendo carcomido por uma espécie de erva parasitária e daninha, que em cada momento torna-se mais forte e insuperável. Ou mesmo em **Lueji**, em que o novo, a mudança e o dinamismo, que é incorporado na figura da jovem rainha, deve se digladiar contra a tradição, o imobilismo e a estática do Conselho dos Tubungos, que pretendiam seguir formas e fórmulas antigas, anteriores ao tempo de Kondi. Neste livro, a grandeza não está necessariamente em se fazer a guerra, mas em como conquistar a paz. Mensagem mais do que evidente para a época, pois são irmãos que lutam em guerra civil, na Lunda, Lueji contra Tchinguri; como em Angola, no fratricídio da guerra civil, entre o MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) - em determinado momento – e a UNITA (União para a Libertação Total de Angola). Ou mesmo em **O planalto e a estepe** (2009), onde, mais do que uma história de amor, há uma enorme discussão sobre o socialismo e a liberdade, entre o que seria o interesse coletivo e o individual e qual o lugar em que estes valores deveriam habitar, num mundo cindido entre o

capitalismo e o socialismo. Também em **Mayombe**, em que, sob a guerra de independência, a unidade, que é condição *sine qua non* para a construção de um país soberano, enfrenta as dificuldades da divisão e das várias vontades individuais e das origens étnicas, numa disputa entre o nacionalismo, a unidade e o tribalismo, a divisão.

Rita Chaves escreve, no texto: “Mayombe: um romance contracorrentes”, presente no livro: **Portanto... Pepetela** (2009) que a obra do escritor angolano não pode ser vista a partir de oposições, como branco/negro, português/africano, colonizador/colonizado, por exemplo, que eram tão comuns numa literatura colonial ou anticolonial, mas que as dicotomias de Pepetela são retrabalhadas, dentro de um processo de reorganização de algumas contradições, de saberes e entendimentos, com o fim de se instaurar um processo reflexivo sobre o que estava acontecendo, no momento em que se escrevia. A preocupação do escritor é com o entendimento, com a realidade, mais do que com categorias pré-definidas.

Não há, portanto, na obra de Pepetela, o conflito empreendido pelo maniqueísmo, pois este é estático, no sentido de que não permite mudanças, já que o enfrentamento entre as forças a que este conceito alude é eterno. Na lógica maniqueísta o mundo jaz dividido permanentemente, por exemplo, entre o bem e o mal. Estes, como polos opostos, enfrentam-se, muitas vezes se anulando, pois têm a mesma força e intensidade. Já na dialética, o conflito também é entre duas ideias, mas não são estáticas, são dinâmicas e poderão gerar outras, e assim sucessivamente até que se esclareça o problema em pauta. É um método de análise filosófico da realidade. As ideias em oposição, na dialética, nunca são um fim em si mesmo. Como nos livros de Pepetela em que as respostas para os conflitos são complexas e não são, de forma alguma, definitivas, mas abrem a questão para um amplo debate do qual deriva, ou podem derivar, outras questões, as quais aprofundarão o tema proposto.

Maniqueísta – e etnocêntrica — foi a visão colonialista sobre África que, até mesmo para garantir e justificar a dominação, associava a Europa com o bem e a África com o mal. Da Europa, como metrópole, provinham a cultura, o conhecimento, o saber, a ciência, a manufatura, enquanto da África, como colônia, restavam as trevas, a ignorância, o atraso, o paganismo, o animismo, a inferioridade, a fome.

Em relação ao cronotopo, Bakhtin o chama de “a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin, 2018, p. 11). O pensador russo tem em mente a inseparabilidade entre o tempo e o espaço, como se houvesse, artisticamente falando, a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. “O tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica. (...) Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo (Bakhtin, 2018, p. 12).

Bakhtin reconhece vários tipos de cronotopo, alguns mais destacáveis, ao longo da história da formação do romance europeu, sobre os quais discorre nos capítulos de “as formas do tempo e do cronotopo”, aduzindo que dentro de um mesmo romance podem coexistir diversos cronotopos. Pode ser que exista um mais central e outros mais periféricos, dependendo da estrutura e do tipo de romance a que se esteja analisando.

Embora, o filósofo alemão Johann Gotfried von Herder, explique-nos que o espírito de uma nação expressa-se, sobretudo, pelo *Sprachgeist*, que é o espírito da língua, como lemos em Appiah (Appiah, 2014, p. 42). Essa ideia, por exemplo, foi celebrada entre nós, no **Livro do Desassossego** (1982), do heterônimo de Fernando Pessoa, Bernardo Soares, no qual se lê “minha pátria é a língua portuguesa!” (Soares, [1982] 1997, p. 246) e também na música de Caetano Veloso, “Língua” (1984): “minha pátria é minha língua!” (Veloso, 1984, faixa 11). No entanto, podemos fazer uso do pensamento de Bakhtin para interpretar um romance angolano, pois, enquanto romance é uma criação europeia que como tal se expandiu pelo

mundo. Além do que escreve, por exemplo Felwine Sarr, pois: “A ocidentalização da África está em curso desde a colonização: línguas oficiais, sistema educacional, administração, organização econômica e instituições assumiram no continente africano formas ocidentais” (Sarr, 2019, p. 36). Sem falar evidentemente na cultura.

Se o passado não tivesse asas é heterotemporal. Existem, pelo menos, três tempos marcantes: 1995, 2002 e 2012. Os cronotopos dominantes são: 1995 – Luanda e 2012 – Luanda. Em 2002, é 2002 – Huambo. Dentro destes cronotopos funcionam outros, como: a Mutamba, a Ilha de Luanda, a casa da Senhora de trancinhas, o Lar do padre Adão, em 1995, enquanto em 2002, há o cronotopo do restaurante de Dona Ester e o apartamento como principais.

Em 1995, há deslocamentos por espaços mais amplos, Himba, após chegar à capital, deambula pelas ruas sem um destino fixo. Entra em cena o historiador (ou neste caso o geógrafo?) Pepetela, no caminhar da personagem, indicando-nos os locais por onde ela passa. No primeiro dia, ela chega a um largo “com um blindado em cima de um grande pedestal de cimento” (Pepetela, 2017, p. 31). Com certeza o Largo Kinaxixi, que, em 1937, tinha uma estátua de Maria da Fonte, em projeto de Henrique Moreira e ostentava o nome da líder da Revolução do Minho de 1846. Durante o período revolucionário, de independência, a estátua foi dinamitada e substituída por um tanque soviético. Este é o monumento avistado por Himba, em 1995, quando por ali chega. Mais recentemente este tanque foi alterado por uma estátua da rainha Nzinga. O tempo marca, portanto, muito este local, pois os monumentos marcam os períodos históricos: Maria da Fonte, o colonialismo, o tanque, o socialismo e a Rainha Nzinga, a atualidade, fortalecendo um símbolo nacional. Foi cenário do romance de Pepetela **O desejo de kianda** (1995), já que era naquele largo que os prédios desabavam, sob as forças do espírito da natureza.

A seguir Himba vai até a Mutamba: “Por sorte ou azar, tinha entrado no centro do mundo, segundo a mitologia kaluanda” (Pepetela, 2017, p. 31). Segundo o historiador norte-americano, Joseph C. Miller, através do seu **Poder político e parentesco**: os antigos estados Mbundu em Angola:

O reino da Matamba, centrado no rio Wamba, tinha-se tornado, pela década de 1640, um dos mais poderosos estados orientais dos Mbundu, sob a chefia da rainha Nzinga, de merecida fama. Ela tinha tentado restabelecer ali o título ngola a kiluanje, após os Portugueses terem colocado fantoches no lugar dos reis originais do Ndongo, na década de 1620. Como parte da sua estratégia de atacar constantemente os interesses oficiais portugueses, ela cooperou com os Holandeses enquanto estes tiveram o controlo de Luanda, de 1641 a 1648 (Miller, 1995, p. 201).

No entanto, a Mutamba seria um reino vizinho ao reino da Matamba e que foi posteriormente também conquistado pela Rainha Nzinga Mbandi que chefiou os temidos Jagas contra os portugueses. Então, a Mutamba deveria estar localizada no antigo Reino de Ndongo, cujo chefe se chamava Ngola – daí vindo o nome de Angola –, situado a sul do Reino do Congo e que foi conquistado por Jinga. Mutamba também é uma árvore. Há indicações de que antes o Largo da Mutamba chamava-se *N'Dange ia Rosa* que quer dizer em quimbundo “rua larga e arenosa”.

Na Mutamba, ainda Himba esteve próxima ao Palácio do Governo Provincial de Luanda e bebeu água em uma torneira no jardim. Pernoitou próxima aos demais meninos, ainda que mais isolada, na área do Ministério das Finanças.

No segundo dia em Luanda, ela desemboca na Avenida Marginal, atual Avenida 4 de fevereiro. Nome em alusão ao dia 04 de fevereiro de 1961, quando integrantes da UPA fizeram o assalto à Cadeia de São Paulo e à Casa de Reclusão, dando início à luta armada. Dali Himba

avista a Fortaleza de São Miguel. Ela passa pelo Comando-Geral da Polícia, para onde vai voltar depois de percorrer metade do trajeto. Passa pelo bairro dos Coqueiros e chega à Rua das Flores, uma rua sem saída, onde consegue comer alguma coisa. Prossegue pela Calçada dos Enforcados, atual Calçada Dom Simão Mascarenhas, subida íngreme, saindo da cidade baixa para a cidade alta. Então, ela retorna, como antecipamos, ao Comando-Geral da Polícia, onde se identifica e pede ajuda: “A camarada Aurora, também fardada de polícia, gorda e bem-disposta, um sorriso que lhe cortava a cara ao meio, acabou por aparecer” (Pepetela, 2017, p. 37). Aqui, é interessante porque, junto ao Largo do Kinaxixi com o tanque soviético, no pedestal, são os únicos indícios mais diretamente perceptíveis da passagem de Angola pelo regime socialista, pois a policial ainda é chamada de “Camarada”, o tratamento comum para as pessoas em geral, na República Popular de Angola. Chama a atenção é que havia apenas três anos que este regime havia terminado. A camarada Aurora indica que ela vá ao Ministério dos Assuntos Sociais, que é o atual MAPTSS (Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social), localizado na Rua dos Municípios Portugueses, já no bairro chamado de Ingombota. Após, ela retorna, passando pela Avenida Amílcar Cabral em direção ao mar e chega novamente à Mutamba, onde encontra Kassule, que a confunde com a irmã.

Há um movimento do amplo para o confinamento, de 1995 para 2012, passando por 2002. Em 1995, tudo é espaçoso, amplo, grande, vasto: ela vem do Planalto Central, do Huambo, a estrada, Luanda, percorre as ruas da capital até a Ilha do Cabo. Na Ilha, eles esperam maior liberdade, mas encontram a limitação dos pequenos espaços: o buraco nas pedras onde vivem, o contentor de lixo onde se alimentam, por exemplo. Há a praia, mas há o perigo do bando do Jonas. A limitação de percurso também se faz ver, pois o único lugar que visitam no período que passam na Ilha é a casa da Senhora de trancinhas. Somente quando estabelecem a aliança com o bando do Tobias ganham segurança para se movimentarem mais à vontade na Ilha. No entanto, a morte de Tobias na disputa com Jonas, precipita a fuga de Himba e Kassule daquela região, indo para o Lar Adotivo do Padre Adão.

Em 2012, os espaços são mais confinados. Não há a vastidão anterior. São basicamente dois cenários: o restaurante de Dona Ester e o apartamento de Sofia/Diego. Há cenas em outros locais, como o jantar na casa de Solferino, apartamento de Dona Ester, o escritório do funcionário do governo da província, o quarto de Ezequiel, o carro de Kaleb, mas sempre ambientes mais confinados. Do apartamento há apenas a informação de que é possível, ao se debruçar na janela, ver o mar da península do Mussulo. Podia ver a Ilha dos Pássaros, mas não a da Cazanga, daquele lugar. Do apartamento, até o restaurante, são dez minutos. E antes de Sofia, o Mamã Ester era frequentado por trabalhadores do Morro Bento. Em outro momento ela nos informa que os antigos moradores de musseques estão cedendo lugar para a construção de grandes edifícios, enquanto são removidos para o bairro do Zango. Portanto, o apartamento deve ser no Cabolombo, Kilamba, Sapu ou Quifica, olhando-se para o mapa de Luanda.

2002 é esse momento de transição do mais vasto para o mais confinado, pois Himba retorna ao Huambo, ao Planalto Central, ao município, onde nasceu e viveu com sua família e finaliza a cena na sede da administração municipal, conversando com o administrador.

Há toda uma clareza, em 1995, já que Himba e Kassule agem durante o dia. Como domina a paisagem da Ilha, reina o sol, o branco, o mar, ainda que haja chuva, mesmo com a violência da fome e do estupro. Em 2012, a ação transcorre à noite, pois é quando o restaurante fica aberto para receber os “príncipes”, até dez horas, depois até meia-noite. O carro com Kaleb e a recepção de Solferino também são à noite. Ainda que nas cenas do apartamento prepondere o dia, o amanhecer, o café da manhã (mata-bicho). O contraste entre o claro e o escuro vai além, pois as ações mais claras, honestas e lícitas são realizadas durante o dia e as outras mais opacas, desonestas e moralmente discutíveis são feitas à noite, entre 1995 e 2002, como se as

personagens passassem de uma infância iluminada, ainda que dolorosa para uma maturidade obscura. O mesmo não poderia ser dito sobre Angola: da claridade da independência para a obscuridade dos anos independentes?

Bakhtin vai escrever no primeiro capítulo do texto a que nos referimos, quando discute o romance sofista grego, sobre o cronotopo do encontro. Neste tipo de romance há o encontro dos heróis, “em idade matrimonial, no início do romance, e, com a mesma idade matrimonial e igualmente belos e viçosos, casam-se no final” (Bakhtin, 2018, p. 20). O escritor russo nos diz que, neste tipo de romance, o tempo que transcorre entre os dois encontros, como eles permanecem com a mesma idade etc. é um hiato temporal. Em **Se o passado não tivesse asas** não há este hiato temporal, mas podemos perceber a existência no enredo deste tipo de cronotopo, embora modificado, pois evidentemente não permanecem com as mesmas idades. Pois o livro se inicia com Himba encontrando Kassule e termina com o desencontro, a separação entre Sofia e Diego.

No segundo capítulo, Bakhtin nos fala sobre o cronotopo da metamorfose, também oriunda de um romance antigo que ele chamará de romance aventureiro e de costumes. Escreve Bakhtin que “a metamorfose (transformação) – basicamente, a metamorfose humana – a par com a identidade (também basicamente a identidade do homem) pertence ao acervo do folclore mundial anterior à sociedade de classes” (Bakhtin, 2018, p. 48). Essa transformação define a vida das personagens que realizam a metamorfose, como acontece especificamente com Himba que se transforma em Sofia. Mais adiante falaremos desta metamorfose em si, utilizando a ideia de *Ursprung*, de Walter Benjamin. Curioso é que praticamente no instante, em **Se o passado não tivesse asas**, em que Himba terá a ideia de mudar sua identidade há uma referência expressa ao livro **A metamorfose** (1915), de Franz Kafka: “Simplesmente, como quem acorda de um sono tranquilo transformado numa barata monstruosa” (Pepetela, 2017, p. 335). Não se trata apenas da mudança da identidade, mas da mudança da personalidade: “O homem muda, sofre uma metamorfose de modo absolutamente independente do mundo; o mundo permanece imutável. Por essa razão, a metamorfose é de caráter privado e não criador” (Bakhtin, 2018, p. 57-58).

Na passagem de Kassule para Diego também ocorre uma metamorfose, mas ela é infinitamente mais lenta do que a de Himba para Sofia. É muito mais motivada pela evolução dos acontecimentos, pela reação psicológica da personagem em face de todos os momentos vividos. É como cada um de nós se olharmos para trás, para quando tínhamos dez anos de idade, e constatarmos o quanto diferente daquele menino ou menina somos agora. Com Diego há um retraimento da sua personalidade, porque Kassule é aquele que tem iniciativa, que indica os caminhos que a dupla deve percorrer: sugere a ida para a Ilha, em busca de uma vida melhor; impede Himba de furtar as sandálias na praia e de contar à polícia do episódio envolvendo Malaquias, para protegê-la, por exemplo. Diego é muito mais o que acompanha Sofia, que vive às suas custas, com suas despesas pagas pelo trabalho da irmã: o aluguel, as tintas, as telas.

Com Himba o processo de transformação é consciente e a personalidade da personagem é expansiva. Para o bem ou para o mal, ela toma o controle da sua vida e decide, apesar de tudo, sobreviver e conquistar o seu lugar ao sol. Não reclama do seu destino, nem questiona a injustiça da vida. Traz um rancor em relação ao seu pai, aquele que foi responsável pelo atraso na viagem para Luanda, mas aceita as condições do jogo e se propõe a disputar a partida, segunda as regras que já estão colocadas. Não é também reformadora ou revolucionária, mas é capaz de aprender bem rápido as regras da sobrevivência. Tal é a forma com que ela lida com os dominadores em potencial que cruzam o seu caminho, notadamente todos do sexo masculino. Ela foi submetida uma vez por Jonas e seu bando, mas depois ela dominará a todos: a começar por Tobias a quem ela faz de prisioneiro; passando pelo homem que tenta atacá-la

na volta da escola; o professor pedófilo; mesmo Abdias e Kaleb, seus pretendentes amorosos, pois no amor há sempre uma dose de submissão; o pastor aproveitador da Igreja de Dona Ester que oportunamente tenta questionar as ações de Sofia em relação a Ezequiel e é enxotado como a uma hiena. Kiaxi é submetida, sem opor nenhuma resistência.

Há na metamorfose das personagens uma relação muito patente com relação aos seus nomes, pois Himba é o nome de uma tribo seminômade, originária do Cunene e que antes fazia parte dos hereros e, no século XIX, migrou para o norte da Namíbia. Os himbas são formados por várias tribos que tentam manter uma sociedade, inspirada em valores antigos e tradicionais. Usam um composto que torna a pele avermelhada e como vivem em regiões de pouca água, higienizam-se com fumaça. Além de também ser o nome de um pássaro da África Ocidental. Portanto, um nome africano, associado a uma tradição. Enquanto Sofia, do grego *Σοφία*, significando a sabedoria, a ciência, o conhecimento. Como se ela saísse daquele conhecimento tradicional africano, até mesmo de uma etnofilosofia africana para a ciência, o conhecimento e a sabedoria, segundo os paradigmas ocidentais. Essas etnofilosofias, segundo Appiah, são “a tentativa de explorar e sistematizar o mundo conceitual das culturas tradicionais da África. Na verdade, equivale a adotar a abordagem do folclorista: compilar a história natural do pensamento popular tradicional sobre as questões centrais da vida humana” (Appiah, 2014, p. 138). Embora, considere elementos dessa “filosofia africana” interessantes, acredita que se deve mover neste terreno com muita cautela, pois, de acordo com o estudioso, “a meu ver, portanto, não há como não recorrermos ao uso de uma formação filosófica ocidental” (Appiah, 2014, p. 143). E ainda, corroborando o pensamento de outro filósofo ganense, Kwasi Wiredu, escreve: “(...) não existem verdades africanas, apenas verdades – algumas referentes à África” (Appiah, 2014, p. 150).

Já Kassule, originário do Kwanza Sul, tem seu nome como advindo do termo quimbundo *kasule*, que quer dizer o último filho, ou o último da família. Termo que gerou o nosso caçula. Há ainda a possibilidade do também quimbundo: *ku-sula* ou no termo quicongo *kasula*, ambos significando “malhar, triturar”. Tornou-se Diego, o qual, segundo o dicionário de nomes próprios: é um nome de origem espanhola. No entanto, sua raiz etimológica é duvidosa ou incerta. Algumas fontes o relacionam com o latim *didacus*, que deriva do grego *didache* e que quer dizer “doutrina” ou “ensino”. Assim, o nome Diego tem o significado de “aquele que doutrina”, “aquele que ensina”.

A metamorfose nas duas personagens está em acordo com o que escreve Renata Flavia da Silva, pois estabelece a construção de um futuro para os meninos da rua, com o fim de superar a condição do lugar de vítimas dos meninos de rua:

(...) da transposição extensiva de uma obra que envolve uma mudança de gênero e um deslocamento na representação cultural inicial a partir do acréscimo de um futuro à infância retratada, futuro, este, marcado por acontecimentos decorridos nos últimos vinte anos em Angola.

(...)

A memória sempre presente de um passado doloroso traduz-se nas trajetórias dessas crianças abandonadas à própria sorte, porém capazes de reescreverem seus próprios destinos, como Himba/ Sofia ou Kassule/Diego.

(...) da infância sem nenhuma significação de esperança ou futuro representada por Joana, pode-se vislumbrar um novo horizonte de significações representados por Himba/Sofia e Kassule/Diego, ambíguas, é certo, todavia plurais e potencialmente novas (Silva, 2019, p. 222-227).

Bakhtin também acrescenta, ao abordar o cronotopo da metamorfose, a questão do acaso, como um elemento muito presente numa certa narrativa antiga: “a iniciativa é transferida ao acaso, que governa a simultaneidade e a heterotemporalidade dos fenômenos, quer como força impessoal (...), quer como providência divina” (Bakhtin, 2018, p. 27). Em Pepetela, também observamos a permanência do acaso, como agente construtor do enredo no romance. Pois é o acaso que faz o caminhão em que Himba viajava com a família ser atacado, embora durante o texto ela permaneça responsabilizando o pai, pois o momento da viagem foi decisão dele. Nada indica que a decisão paterna antes ou depois do momento da viagem acarretaria a mesma consequência. Nem tampouco, se não o acaso foi o responsável pelo ocorrido com sua família. Também o encontro com Kassule é objeto do acaso, pois se Himba não estive na Mutamba naquele exato momento, nem fosse semelhante à sua desaparecida irmã Sofia, não o teria encontrado e não haveria enredo. Outra construção do acaso, no romance, é o momento em que Sofia descobre o restaurante de Dona Ester. O narrador inclusive nos informa que foi obra do acaso:

O destino tinha atuado com face de mero acaso. Um dia, na época em que Sofia não se fixava num emprego, teve de tratar um assunto burocrático e passou naquela rua durante a hora de almoço, em plena época da explosão do imobiliário (Pepetela, 2017, p. 26).

Outro elemento também muito discutido por Bakhtin é o cronotopo da estrada. Diz-nos ele a esse respeito: “é característico do romance a fusão do caminho vital do homem (nos seus momentos críticos fundamentais) com seu real caminho-estrada no espaço, isto é, com as errâncias” (BAKHTIN, 2018, p. 58). Essa situação também está expressa taxativamente em **Se o passado não tivesse asas**, pelo narrador, logo ao início do romance, quando Himba sobrevive ao ataque ao caminhão: “A sua salvação estava na estrada” (PEPETELA, 2017, p. 14). A estrada é apresentada como caminho real para sobreviver e caminho vital, o qual ela deveria seguir adiante, pois tinha sobrevivido.

Bakhtin, ao analisar Rabelais e estabelecer seu cronotopo a partir da fundamental importância do romance **Gargântua e Pantagruel** (1534), e as suas séries sobre o homem, como forma de estabelecer o antropocentrismo renascentista em face do espírito medieval que ainda vigorava, alude ao sexo, à morte, ao corpo humano, aos excrementos, mas também à comida:

A série seguinte é a série da comida e da bebida-bebedeira. Seu lugar no romance de Rabelais é imenso. Por essa série passam praticamente todos os temas do romance, e quase nenhum de seus episódios passa sem ela. Em contiguidade imediata com a comida e o vinho aparecem as coisas e fenômenos do mundo na maior diversidade, inclusive os mais espirituais e elevados. (Bakhtin, 2018, p. 133)

No romance de Pepetela que ora analisamos o tema da comida é uma constante. Em 1995, é a falta e a busca da mesma. Ela condiciona o comportamento das personagens Himba e Kassule e também provoca quase todos os conflitos: provoca a ida para a Ilha, demarca os horários pois sua alimentação depende do horário em que os restaurantes locais despejam os restos no contentor de lixo, é o motivo dos confrontos entre os órfãos esfomeados, é por causa dela que encontram dona Isabel Kimba que lhes oferece o chá com pão ou biscoitos, os bandos de Jonas e Tobias também tem a sua existência motivada pelo microcosmo de menores abandonados que orbitam a ilha e os restaurantes. Também é pela comida que conhecem Noé, Madia, Luemba e por meio de dona Isabel Kimba, conhecem o padre Adão e o lar adotivo. Em 2012, não é mais a falta, mas a comida é profissão e especialidade, pois Sofia trabalha, associa-se e é proprietária do restaurante. Antes ela sobrevivia dos restos de um restaurante, agora é a

dona. E ganha fama como especialista em cozinha. Ela é a criadora dos principais pratos do restaurante. Em outro momento no texto, o narrador registra:

Um dia aprenderia a cozinha a sério, já tinha ouvido conversas entre as colegas de escola e professoras sobre essa profissão útil e cada vez mais sofisticada. Era um sonho, também tinha direito. (Pepetela, 2017, p. 303)

Quase ao final do livro, o narrador faz notar que o sonho de Sofia era cozinhar, ser *chef*. Ela foi autodidata, pois nunca tinha realmente cozinhado. Seu segredo parece ser a utilização de temperos, como o coentro e loengo, que é um fruto roxo, típico das matas de Angola, cujo sabor é ácido e peculiarmente agradável. Tal é o arroz de marisco com toque de loengos servido no jantar formal de Solferino, feito por Sofia.

A questão do restaurante também liga a outro cronotopo referido por Bakhtin, como o do “salão de visitas” (em sentido amplo), muito presente em Stendhal e Balzac: “Do ponto de vista do enredo e da composição, aí ocorrem os encontros (que já não tem o antigo caráter especificamente casual do encontro na ‘estrada’ ou no ‘mundo alheio’” (Bakhtin, 2018, p. 222). Há uma sofisticação nestes encontros que ocorrem sucessivamente num mesmo lugar. Em **Se o passado não tivesse asas**, no restaurante, na hora em que lá vão os “príncipes”. “É o momento das intrigas, local onde se realizam desfechos, travam-se diálogos que ganham importância, desvelam-se os caracteres, as ‘ideias’ e as ‘paixões’ dos heróis” (Bakhtin, 2018, p. 222). Além, de como já afirmamos, o restaurante ter a condição de ser metonímia de uma Angola pós-1992 que existe para servir a uma classe abastada, à elite. Todos os elementos referidos por Bakhtin têm lugar ali: as intrigas são feitas a respeito, por exemplo, das fofocas que abalam a sociedade dos príncipes, como a referente à Dona Jezabel de Anunciação detida em razão de acusação de assassinato; há toda a conversa sobre a gravidez de Salomé, entre esta e Sofia, sobre quem seria o pai do bebê, se seu marido Alfredo. Há as ideias, como por exemplo, a solução para resolver os documentos do restaurante após a morte de Dona Ester e também sobre o empréstimo para expandir o restaurante:

Era ideia interessante. Ela pediu os dados do tal fundo, ele deu. Se quiseses, acrescentou, ajudo a fazer a proposta, é preciso desenhar o projeto, podemos pedir apoio da Salomé ou outro formado em gestão. E vou mesmo contigo, Se eles não me conhecerem, sabem de gente que me conhece. (Pepetela, 2017, p. 272)

Por paixões temos os exemplos de Abdias e Kaleb que procuram conquistar Sofia.

Outro aspecto destacável é que Bakhtin também faz lembrar sobre a questão sexual que está presente em Rabelais, como forma de demonstrar esse homem exteriorizado e plenamente humano do Renascimento. Esta questão foi se transformando com o tempo. No momento inicial, há a exposição da esfera sexual: o ato sexual, os órgãos sexuais, as defecações, as vísceras, como elementos ligados, num aspecto real e direto ao homem, como lemos em **Gargântua e Pantagruel**. Essa postura era necessária com o fim de, por contraste, apresentar o homem renascentista de carne e ossos, em face ao medieval, só ideias, pensamentos, etéreo, sublimação, oração.

Num segundo momento a sexualidade transforma-se, é sublimada para o amor:

(...) em seu aspecto real e direto, foi quase inteiramente expulso dos gêneros oficiais e do discurso oficial dos grupos sociais dominantes. O componente sexual do complexo passa a integrar os gêneros elevados em seu aspecto sublimado, como amor, e aí entra em novas contiguidades, estabelece novas relações. (Bakhtin, 2018, p. 178)

Em **Se o passado não tivesse asas**, o amor, que há entre Himba/Sofia e Kassule/Diego, é visto somente sob a forma da amizade, de uma fraternidade, como se fosse a sublimação da sublimação: de sexo renascentista para o amor romântico, daí para a fraternidade, numa época pós-moderna. Como se cada vez mais os relacionamentos humanos estivessem se tornando de uma dificuldade enorme.

O tema da irmandade já tinha vindo à tona em Pepetela, em **Lueji**: o nascimento de um império, tanto na relação entre Tchinguri e Lueji, quanto com Uli e Lu. Com os primeiros, meio-irmãos, filhos do mesmo pai, as relações sexuais são praticadas durante a infância, quase como brincadeiras, mais ou menos, inocentes, mas cessam durante a fase adulta. Tchinguri por causa deste amor supremo pela irmã tornou-se, ainda que o herdeiro real, um indivíduo que despreza toda a tradição e não acredita em absolutamente nada, se não na sua capacidade de guerreiro, de conquistar o que quer pelo braço e em mais de uma vez faz ver a irmã que pretende desposá-la quando for o rei, ainda que este fosse um tabu para a tribo. Entre Uli e Lu, os dois não são irmãos, mas se conheceram desde crianças como se irmãos fossem e Uli faz todo o esforço para negar a realidade: a enorme atração sexual entre ele e a sua irmã por afinidade. Nos dois casos, é discutido o tema do amor sob a sombra do incesto.

Em **Se o passado tivesse asas** é apenas, desde o primeiro momento, o amor fraterno que está presente. As personagens parecem impossibilitadas de qualquer outro tipo de sentimento e o sexo para elas é algo distante, impossível, sem sentido. Ou foi violência como nos estupros ou é idealizado como a relação de Himba e Tobias. Himba/Sofia parece ter tido apenas um parceiro em toda a sua vida, Tobias, o qual como verdadeiro cavaleiro andante resolve enfrentar o rival Jonas e acaba morto no combate. Depois dele parece não ter havido mais ninguém. Neste trecho do livro evidencia-se bem esta parte:

– Nunca me deitei com mais ninguém, desde o Tobias. Não sou capaz. Não são saudades dele, é outra coisa... Medo de enfrentar um homem? Medo de ficar presa a alguém? Não sei dizer...

Ele concordou com a cabeça. Agora estavam em sintonia, como antes, como durante tantos anos. Falou:

– Durante muito tempo tive medo de me aproximar demais de uma mulher. O meu problema era simples. Como fazer quando estivesse com ela no quarto? Espera aí, agora vou tirar esta perna de metal, porque senão te podes magoar. Como dizer isso? Perdi assim algumas raparigas muito interessantes que estavam dispostas a tudo. (Pepetela, 2017, p. 228)

Diego e Sofia têm apenas a relação fraterna de irmãos. Não há sexualidade entre eles e cada um, por sua razão, optou pela abstinência sexual. A única personagem que parece ter a necessidade de uma vida sexual é Ezequiel e sua afeição por Kiaxi, embora não saibamos se é realmente sexualidade devido à ausência de um diagnóstico claro sobre os problemas psicológicos/mentais que afetam o filho de dona Ester. Sua manifestação de carinho por Kiaxi pode ser apenas platônica. Não há como dizer o mesmo de Kiaxi pois não temos certeza se ela age em relação a Ezequiel por interesse ou por afeto correspondido.

Todos os cronotopos discutidos aqui não são excludentes entre si e todos eles contribuem para caracterizar a intensa relação entre o tempo histórico e sua visualização, através dos espaços vivenciados pelas personagens.

Através do cronotopo de Bakhtin, compreendemos um pouco mais da técnica utilizada por Pepetela. De como o autor se utiliza de formas consagradas para imprimir o novo conteúdo, estabelecido por um grande debate entre a ficção e a realidade, em sua obra com enorme preponderância da primeira.

REFERÊNCIAS

- Appiah, K. A. (2014) *Na casa de meu pai*. Tradução por Vera Ribeiro. 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto editora, 2014.
- Bakhtin, M. (2018). *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução por: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Fourshey, C. C. G.; Rhonda, M.; Said, C. (2019) *África Bantu: de 3500 a.C. até o presente*. Tradução por Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kafka, F. (1997). *A metamorfose*. Tradução por Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras.
- Miller, J. C. (1995) *Poder político e parentesco: os antigos estados Mbundu em Angola*. Tradução por Maria da Conceição Neto. Luanda, Arquivo Histórico Nacional.
- Pepetela (1995). *O desejo de kianda*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____ (2013). *Mayombe*. São Paulo: Leya Editora.
- _____ (2015). *Lueji. O nascimento de um império*. São Paulo: Leya Editora.
- _____ (2017). *Se o passado não tivesse asas*. São Paulo: Leya Editora.
- Sarr, F. (2019). *Afrotopia*. Tradução por Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições.
- Soares, B. (1997). *O livro do desassossego*. Zenith, Richard (Org.). 2ª edição. São Paulo, Companhia de Bolso.
- Veloso, C. (1984) *Língua*. In Veloso, Caetano, Velô. São Paulo: Polygram.

REVISTA DE ÉTICA Y POLÍTICA



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)