

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. ISSN:1518-6911; e-ISSN: 1982-3010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

REITOR Alexandre Almeida Webber

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO Sanimar Bussi

DIRETOR DO CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU Fernando José Martins

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE Samuel Klauck

CONSELHO EDITORAL

Adriana Zilly – Unioeste Alessandra Rosa Carrijo – Unioeste Arminda Rachel Botelho Mourão – UFAM Carla Macedo Martins – Fiocruz Consuelo Uribe Mallarino – Universidad Javeriana - Colômbia Dermeval da Hora – UFPA Dermeval Saviani - UNICAMP Djalma Thurler – UFBA Euclides Marchi – UFPR Fabiany Tavares Silva – UEMS Felipe Botelho Corrêa – King's College London Fernando José Martins – Unioeste Isis Ribeiro Berger – Unioeste Ivani Catarina Fazenda – PUC - SP Jacob Blanc – University of Edinburgh João Wanderley Geraldi – UNICAMP Juan Carlos Villa Soto – UNAM - México Júlia Malachen – Unioeste Luciana Aparecida Fabriz – Unioeste

Marcel Bursztyn – UnB Maria Paula Meneses – Universidade de Coimbra Marilena Chauí – USP Marymárcia Guedes – UNESP Michael Lowy – Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales Regina Coeli Machado e Silva – Unioeste Reinaldo Antonio Silva Sobrinho – Unioeste Robert Frodeman – University of North Texas Roberto Follari – Universidad Nacional de Cuyo Rosane Andrade Berlinck – UNESP Rui Canário – Universidade de Lisboa Sérgio Lessa – UFAL Sonia Maria Lazzarini Cyrino – UNICAMP Uskali Mäki – University of Helsinki Yolanda Rodríguez González – PUC - Peru Zaida Azeredo – Instituto Piaget – Portugal Viviane Gontijo – Harvard University

PARECERISTAS

Adriano Pereira de Castro Pacheco - UFMG Alceane Bezerra Feitosa - UFPI Alessandra Navarro Fernandes – UENP Ana Paula Carvalho Schmidt - UFSM Ana Paula Freitas dos Santos - UFRGS André Effgen de Aguiar - IFES Andreza Marcião dos Santos – UFMG Benito Eduardo Araujo Maeso – IFPR Cálita Fernanda de Paula Martins - UNEMAT Cintya Regina Ribeiro - USP Devvisson Pereira da Costa – UFMT Dílson César Devides - UFMT Elen Karla Sousa da Silva – UFRGS Élida Paulina Ferreira – UESC Elzimar Goettenauer de Marins-Costa – UFMG Fernanda Pecanha Carvalho - UFMG Fernando Zolin-Vesz – UFMG Francinaldo Pereira da Silva - UFMA Francisca Paula Soares Maia – UNILA Giovana Aparecida de Souza Scolari – UEM Gisele Batista Candido – UFRJ Irani Rodrigues Maldonade – UNICAMP Irene Késsia das Mercês Nascimento - UFPE Iverton Gessé Ribeiro Goncalves – UFMG Jair Miranda de Paiva – UFES João Henrique Suanno – UEG Jossiana Wilke Faller - UNIOESTE Keila de Quadros Schermack - UPF Léa Barbosa Sousa – UNINTA Leonardo Vivaldo – UNESP Lucélia de Souza Almeida – UFMA Lucrécio Araújo De Sá Júnior – UFRN Magda Lucia Vilas-Boas - UNIBRASILIA Marcos Danilo Graciano - UNESP Marinete Luzia Francisca de Souza - UFMG Michelle Mittelstedt - IFMT Monica Fontenelle Carneiro - UFMA Nara Hiroko Takaki – UFMS Otaviano José Pereira – IFTM Raquel Cristina Ribeiro Pedroso - UNESP Rayssa Duarte Marques Cabral – PGEL-UNEMAT/SEDUC-MT Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva - UFMA Roberth Jesus de Carvalho – IFSC Rodrigo Luis do Santos - UNISINOS Rosane Santos Mauro Monnerat – UFF Rubenil da Silva Oliveira - UFMA Tayza Codina de Souza Medeiros Guedes – IFMT

© 2022

CAPA

Luis Napoli (@napoli_lu) e Manoela Micuanski da Silva

PROJETO GRÁFICO

Central de informações/Unioeste Campus Foz do Iguaçu

DIAGRAMAÇÃO

Manoela Micuanski da Silva

IDEAÇÃO / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação, Letras e Saúde. – Foz do Iguaçu, PR,

Edunioeste, n. 1, (1998).

Publicação Semestral ISSN: 1518-6911 e-ISSN: 1982-3010

1. Estudos linguísticos e literários – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Ciências humanas – Periódicos. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras.

CDU 80/82(05) 37(050

INDEXADA EM / INDEXED IN:

Crossref

Diadorim – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras

ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences

EuroPub - Directory of Academic and Scientific Journals

EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek – University Library of Regensburg – Universität München Google Acadêmico

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

LatinREV – Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

LivRe – Revistas de Livre Acesso

MIAR – Matriz de Información para el Análisis de Revistas – Universitat de Barcelona

PKP-Index – Public Knowledge Project – Universidade de British Columbia – Canadá

Portal de Periódicos Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

REDIB - Red Iberoamericana de Inovacción y Conocimiento Científico

ResearchBib – Academy Resource Index

ROAD - Directory of Open Access scholarly Resources

Sumários de Revistas Brasileiras - Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão

WorldCat – Online Computer Library Center (OCLC)







Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO: LINGUAGENS E POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS INTERCULTURAIS

A proposta deste dossiê, *Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais*, procurou reunir estudos que abordassem questões relativas às linguagens, ao ensino de línguas e literaturas e às demais manifestações artísticas sob o viés intercultural. Partimos do pressuposto que a perspectiva intercultural é necessária para a compreensão da pluralidade, identidade e alteridade, promovendo, desta forma, a condição dialógica da educação em diferentes contextos.

Embora o debate sobre a Interculturalidade no Brasil ainda seja recente, a temática aborda, sobretudo, questões caras à formação do cidadão, buscando estabelecer estratégias de reconhecer a diversidade cultural e o sentido da coletividade por meio da valorização das diferenças nas sociedades complexas.

A riqueza de experiências culturais, políticas e ideológicas de diferentes povos não deve ser ignorada, pois as fronteiras políticas, uma vez estabelecidas, foram ultrapassadas com o contato de literaturas que transcendem experiências diversas. Deve-se, portanto, reconhecer a dimensão das experiências literárias por meio de uma literatura plurissignificativa na formação de sujeitos leitores, principalmente por estarem inseridos em instituições de ensino e compartilharem os acontecimentos literários. Entendemos que:

Não só as experiências são profundamente individualizadas, mas o que é importante para a educação intercultural é acompanhar as suas leituras de modo que elas se interroguem sobre o que lhes parece óbvio; que aceitem o que lhes parece estranho ou surpreendente de forma a integrá-los com o que pensam saber; e que não resistam ao incompreensível abrindo-se à sua compreensão. Quando a incompreensão gera sentimentos de estranheza, de não pertença a um mundo, que não existem discursos prontos para classificar e comentar uma experiência social, abrem-se possibilidades novas de representação e compreensão (MORGADO e PIRES, 2010, p. 97).

Cremos que essas novas possibilidades de representação e compreensão possam se dar por meio da literatura, da linguística, das línguas e do ensino, em suas diversas ramificações, assim como pela pintura, pela escultura, pela dança, pela música, pelo teatro,

pelo cinema, pela tv, pelas mídias digitais e por outras manifestações artísticas contemporâneas pensadas como produções interculturais.

Assim, construímos um caminho para promover o respeito entre as culturas a partir do diálogo da produção cultural. Isso ocorre à medida que as diferentes linguagens e poéticas cumpram sua função social e demonstrem a integração entre os povos, apontando elementos que possibilitem uma transformação na formação dos sujeitos.

Reunimos os estudos que apresentaram em suas abordagens discursos inerentes ao viés adotado por este dossiê, assumindo um caráter que corrobora a perspectiva de uma educação intercultural que engloba:

aspectos antirracistas, de inclusão e de envolvimento com a multiculturalidade [...] bem como educação para a cidadania global, visando à promoção do respeito cultural e a o envolvimento com culturas minoritárias a par das dominantes, a diversidade cultural e os princípios da vida (MORGADO e PIRES, 2010, p.5).

A respeito dos aspectos antirracistas, selecionamos os estudos que abordam temáticas sobre a opressão social sofrida especialmente pela mulher negra e sobre a importância das práticas culturais provenientes da África.

As questões sobre a opressão social que permeia a vida de mulheres negras conduzem os estudos analíticos apresentados no artigo *Cabelo, Resistência e Ressignificação: comparação entre o conto "Metamorfose" e o filme "Felicidade por um Fio",* de Rubenil da Silva Oliveira e Jaqueline Cunha Gonçalves. Como intuito de comparar a construção das personagens das obras, a análise evidencia que os aspectos físicos ainda são elementos que inferiorizam as mulheres negras.

Abordando a relação entre as práticas culturais e corporais, os autores Raiane Sebastiana Souza Berigo e Cátia Regina apresentam em seu artigo *Práticas corporais como componente da cultura quilombola no sudoeste de Goiás: Comunidade do Cedro*, o levantamento do contexto histórico-cultural a fim de identificar as formas de tradução da cultura africana presentes na comunidade. Constataram que a prática de esportes e dança, além de presentificar as tradições, é a principal ferramenta de exposição e integração da comunidade com a sociedade, causando sentimentos de satisfação e pertencimento.

As autoras Kamilian Benevenuto de Souza e Maria Mirtis Caser apresentam em seu artigo *A Maternidade Negra nos contos "Ana Davenga" e "Maria" de Conceição Evaristo*, sob a temática da maternidade negra. A partir de elementos fundamentados na literatura afro-

brasileira, no feminismo negro e no pensamento decolonial, o artigo evidencia as narrativas sob o olhar da mulher negra, discurso silenciado, e com isso denuncia as opressões de gênero, raça e classe.

A fim de observar os estudos que abordam os aspectos da inclusão e da pluralidade, mencionamos a seguir os textos relativos à aprendizagem de diferentes culturas e estratégias distintas, considerando a educação como processo de formação essencial, por meio da escrita e da leitura.

Carlos Eduardo de Araújo Plácido apresenta em seu artigo *O aprofundamento dos conceitos dos alunos de Escrita Criativa sobre as Fanfictions* a relação que alunos estabelecem sobre o conceito de fanfictions e ciberespaço e, principalmente, como a processo de escrita criativa fanfictional, baseado na teoria sociocultural vygotskyana contribui para o desenvolvimento e aprofundamento da escrita narrativa.

O estudo de Sergio Marcone da Silva Santos, intitulado *O mover-se da linguagem:* aspectos colaborativos da "escrita não criativa", apresenta uma abordagem crítica sobre a prática "copie e cole", evidenciando como elementos característicos do apropriacionismo do século XXI estão inseridos numa lógica que dialoga com as mudanças tecnológicas de nosso tempo baseada na manipulação de materiais já existentes. Além de demonstrar como usuários e programadores manipulam dados que estão à disposição e lançam mão sobre eles movendo a linguagem de lugar sob aspectos colaborativos.

Poesia e filosofia se encontram no artigo de Fernanda Castro de Souza Abreu sobre as reverberações temáticas na poesia de Geraldo Carneiro. A autora parte da *República* de Platão, passa pela *Poética* de Aristóteles e chega à Detienne. Todo esse percurso para averiguar como o poeta contemporâneo, toma pontos da antiga querela, como a questão da verdade e do lugar do poeta, a fim de reformulá-los sob uma nova perspectiva, a do poeta no contexto da nossa contemporaneidade.

As autoras Ana Paula Fantineli Carrapeiro e Letícia Jovelina Storto apresentam uma análise de uma produção técnica educacional, cuja implementação ocorreu em 2020, durante o ensino remoto devido ao contexto emergencial da pandemia. O material analisado foi "Caderno Digital do Professor: Ensino Religioso", e o objetivo deste trabalho foi identificar as contribuições desse recurso por meio das percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem.

Já o artigo *Interacionismo em aquisição de linguagem: um caminho teórico marcado por mudanças,* de Madga W. Pereira Lima Carvalho, destaca o caminho empreendido pela

pesquisadora brasileira Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, em busca de uma teoria que pudesse dar conta de questões relacionadas à investigação do percurso linguístico da criança, e ressalta a importância de se admitir que as mudanças e reformulações do interacionismo, enquanto proposta teórica, mostram que a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem.

Por sua vez, as marcas histórico-culturais que atravessam os diferentes suportes não poderiam permanecer ausentes desta edição. Assim, apresentamos estudos que abordam a relevância de outras áreas do saber e estão intrinsicamente relacionadas à interculturalidade.

O artigo intitulado Relação entre *Brasil e Cia Exposta na Revista Counterpy*, cuja autoria é de Roberto Rigaud Navega-Costa e Samuel Klauck, aborda, sob uma perspectiva histórica e uma abordagem de análise documental, um documento que apresenta a influencia do governo norte-americano, por meio da CIA (*Central Intelligence Agency*,) em um momento histórico marcante no Brasil, durante o governo de João Goulart. A partir da publicação de um texto em um suporte midiático, percebe-se a articulação histórico-cultural e a sua interferência política na sociedade.

Mauricio Barth, Cristiano Max Pereira Pinheiro, Vanessa Amalia Dalpizol Valiati e Cristiano Fortes Zanin dissertam sobre os elementos de intersecção entre os campos científicos da Economia Criativa e da Internacionalização da Educação e seu objetivo foi demonstrar que concepções conceituais dos setores da indústria criativa são construídas através da educação intercultural, ao mesmo tempo que este campo se apropria de valores e simbolismos representados pelos setores criativos e culturais.

Outro exemplo é Antônio Sebastião da Silva. A temática de estudo e discussão proposta em *Personagens da Comunicação entre Fronteiras: Análises das narrativas da Revista Veja sobre uma Ilha Comunista* tem o intuito de compreender a formação social nas fronteiras comunicacionais como consequência da globalização econômica, com reflexo nas mediações para formação de conhecimento sobre a América Latina. A partir da Análise Crítica da Narrativa, apresenta como ocorreram as disputas de vozes dos personagens da narrativa política e cultural e à formação do imaginário social regional na contestação da literatura de Gabriel García Márquez. Para a realização deste artigo foram selecionados enredos políticos da revista Veja, sobre cobertura política do país latino-americano entre os anos de 2008 e 2010.

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

Por fim, os textos que ilustram importantes estudos sobre a cultura de povos originários seguem com o artigo *Reflexões sobre o Ato Tradutório em Trechos de Literatura Indígena*, de autoria Maria Claudia Bontempi Pizzi e Maria Sílvia Cintra Martins, é resultado de pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq) que abriga, entre outras, as linhas de pesquisa "Estudos de Tradução" e "Letramento e comunicação intercultural". Considerando o papel do tradutor sob dois aspectos: como segundo autor e como ator ou agente das linhas de fronteira, em exercício de alteridade cultural. O estudo apresenta contribuições relevantes para a reflexão sobre a tradução e sobre questões culturais a ela relacionadas, assim como para a implementação da lei 11.645/08 que implica a inclusão da temática indígena nos currículos escolares.

E retomando questões mitológicas, o artigo de Jéssika Vasconcelos Moraes, Marinete Luzia Francisca de Souza e Bruna Silveira Roncato analisa na obra *Perspectivismo em "Antes O Mundo Não Existia"* a teoria do perspectivismo de Viveiros de Castro, tendo em vista que a narrativa apresenta a mitologia Desana, desde os primórdios do Universo a aspectos importantes para a cultura, elucidando questões relativas ao xamantismo a partir dos contos analisados.

Priorizamos discursos, produções artísticas e/ou linguísticas inerentes às diversas culturas, épocas, condições de realização e de ensino, bem como as relações aparentemente disjuntivas que potencialmente aproximam produções e discursos presumivelmente díspares.

Acreditamos que as diferentes linguagens e suas poéticas apontam um caminho necessário para despertar no homem outras formas de conhecimento e de confirmar no homem a sua condição de sujeito plural.

Desejamos uma boa leitura!

Profa. Dra. Michelle Mittelstedt

IFMT – Primavera do Leste



Prof. Dr. Dílson César Devides

UFMT – Campus do Araguaia



MORGADO, Margarida.; PIRES, Maria Natividade. Educação intercultural e literatura infantil: vivemos num mundo sem esconderijos. Lisboa: Edições Colibri, 2010.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

RELAÇÃO ENTRE BRASIL E CIA EXPOSTA NA REVISTA COUNTERSPY

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29065

Roberto Rigaud Navega-Costa¹ Samuel Klauck²

RESUMO: Em pesquisas no banco de dados da Central Intelligence Agency (CIA) foi localizado um documento que trazia a publicação de um volume da revista CounterSpy, contendo um artigo informando a respeito da relação entre certos fatos ocorridos no Brasil que teriam sido influenciados por governos norte-americanos através da CIA. O objetivo deste artigo científico foi o de analisar o documento preparado por este autor, articulando-o com a revista que o veiculou e com a própria atitude da CIA de armazenar tal texto em seu banco de dados. Para dar conta desta tarefa, lançou-se mão da abordagem da análise documental, decisão que trouxe um conjunto de possibilidades para se analisar um documento partindo-se da identificação de certas características contidas no processo empregado em sua confecção. Obteve-se como resultado desta pesquisa um artigo que informa ao leitor como pode ter sido a influência da CIA em um momento crítico da história brasileira, a passagem do governo João Goulart para o regime militar que o sucedeu, ao mesmo tempo em que algumas considerações podem ser feitas a respeito dos fatos narrados pelo autor do documento original, do próprio autor, da revista que o publicou e do serviço de informações que o arquivou. O documento estudado é muito rico em possibilidades analíticas e que o mesmo se dirigia a cidadãos norteamericanos, visando desestabilizar a CIA, sendo que o propósito desta abordagem pode ter interessado a serviços de informação rivais, isto durante a chamada Guerra Fria.

Palavras-chave: Espionagem; CIA; Pesquisa Documental; Brasil.

RELATIONSHIP BETWEEN BRAZIL AND CIA EXHIBITED IN COUNTERSPY MAGAZINE

ABSTRACT: In researching the Central Intelligence Agency (CIA) database, a document was located that contained the publication of a volume of the CounterSpy magazine, containing an article informing about the relationship between certain facts that occurred in Brazil that would have been influenced by American governments through the CIA. The objective of this scientific article was to analyze the document prepared by this author, articulating it with the magazine that published it and with the CIA's own attitude of storing such text in its database. To accomplish this task, we used the document analysis approach, a decision that brought a set of possibilities to analyze a document based on the identification of certain characteristics contained in the process used to make it. The result of this

_

¹ Doutorando e Mestre no PPG em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Unioeste - Foz do Iguaçu, PR, Brasil. E-mail: ramosnavega@gmail.com

² Doutor em História UFPR; Professor Associado (Centro de Educação, Letras e Saúde) Unioeste - Foz do Iguaçu, PR, Brasil. E-mail: samuelk98@msn.com

11

research was an article that informs the reader of the influence of the CIA at a critical moment in Brazilian history, the transition from the João Goulart government to the military regime that succeeded it, at the same time as some considerations can be made regarding the facts narrated by the author of the original document, the author himself, the magazine that published it and the

intelligence service that archived it. The document studied is very rich in analytical possibilities and that it was addressed to US citizens, aiming to destabilize the CIA, and that the purpose of this

approach may have interested rival intelligence services, this during the so-called Cold War.

Keywords: Espionage; CIA; Documentary Research; Brazil.

1 INTRODUÇÃO

A Central Intelligence Agency (CIA) foi fundada em 1947, nas palavras da própria

instituição "é uma agência governamental dos EUA que fornece informações sobre países

estrangeiros e questões globais para o presidente, o Conselho de Segurança Nacional e outros

formuladores de políticas para ajudá-los a tomar decisões de segurança nacional³" (CIA, 2021).

O que pode ser chamado popularmente de agência de espionagem, nos moldes da Agência

Brasileira de Inteligência (ABIN).

Tal agência de inteligência é denunciada pelos editores da revista CounterSpy como

sendo um órgão do governo norte-americano que intervém nos assuntos internos de países

mundo afora, desafiando a soberania dessas nações e a autodeterminação dos povos. Estas

acusações têm na extinta revista CounterSpy, editada no coração do governo dos EUA, em

Washington-DC, uma base de informações que podem ser consistentes, pois partem de ex-

agentes da própria CIA.

As relações entre CIA e Brasil receberam especial atenção da revista CounterSpy no

volume 3, número 4, de abril/maio de 1979, onde um texto atribuído a Peter Gribbin

(provavelmente um codinome, já que não há outras menções a este nome como autor de

outros textos) foi publicado contando uma história bem rica em dados, contendo inclusive

nome de agentes da CIA no Brasil, treinados para dar suporte às atividades deste órgão em

território nacional.

-

Figura 1: Primeira folha do arquivo da CIA contendo a capa da revista CounterSpy em estudo.

COURTERS
The Magazine For People Who Need To Know

April/May 1979

Hadda Be Playing on the Jukebox

Hadda be flashing like the Daily Double
Hadda be playing on TeeVee
Hadda be loudmouthed on the Comedy Hour
Hadda be announced over Loud Speakers
CIA & Mafia are in Cahoots
Hadda be said in old ladies' language
Hadda be said in American Headlines
Kennedy stretched & smiled & got doublecrossed
by low life goons & Agents
Rich bankers with Criminal Connections
Dope pushers in CIA working with dope pushers
from Cuba
working with Big Time syndicate Tampa Florida
Hadda be said with big mouth
Hadda be moaned over Factory foghorns

Hadda be CIA & Mafia & FBI together bigger than Nixon, bigger than War. Hadda be a gorged throat full of murder Hadda be mouth and ass a solid mass of rage a Red hot head, a scream in the back of the throat Hadda be in Riockefeller's mouth Hadda be in Rockefeller's mouth Hadda be Central Intelligence The family "Our Thing" the Agency mafia organized Crime FBI Dope Cops & Multinational Corporations one big set of Criminal gangs working together in Cahoots Hit Men murderers everywhere outraged, on the make Secret drunk Brutaf Dirty Rich on top of a Slag heap of prisons Industrial Cancer.

plutonium smog, garbaged cities, grandmas' bedsores,

Fonte: Arquivo da FOIA código: CIA-RDP88-01314R000100350003-4.

Pôde-se dizer que o problema que iniciou esta pesquisa é o de responder à questão de se conseguir ou não afirmar que o documento encontrado no banco de dados da CIA é passível de ser analisado a ponto de ser-se capaz de confirmar que o governo norte-americano, via CIA, tem alguma ingerência em assuntos políticos brasileiros e, se a resposta for afirmativa, quais são os dados que confirmam tais alegações e quais são as estratégias citadas no documento?

Desta forma, pôde-se gerar um objetivo, o de se investigar, partindo do documento encontrado nos arquivos da CIA, quais foram as condições de produção do texto, as motivações do autor e dos editores da revista CounterSpy em questão, quais as afirmações apresentadas, qual era o pano de fundo histórico, condições locais, enfim analisar o documento estudado como se fosse uma testemunha de uma época, tentando descobrir o que o documento pode nos contar.

Assim, o principal conceito a ser utilizado neste trabalho científico é o de Análise Documental (AD). Esta análise pode ser feita de diversas formas, como a preconizada por vários autores dedicados ao tema, por exemplo autores da Nova História Cultural (NHC). Podese citar o trecho abaixo para entendermos do que se trata a AD:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais

13

continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2013, p. 547).

A relevância desta pesquisa se encontra no fato de haver muita especulação a respeito do papel de serviços de inteligência em acontecimentos internos de países mundo afora, mas sem algo que confirme tais especulações. Com esse intuito, infere-se que a análise possa levar ao leitor informações a respeito de particularidades que ocorrem nos bastidores da política internacional e dos serviços secretos ligados a Estados.

Abaixo o leitor encontrará mais informações a respeito dos procedimentos empregados nesta pesquisa, seguido de um estudo dos dados e seus comentários, utilizandose a lente da metodologia empregada, chegando o texto à sua conclusão protocolar, apontando novas possibilidades futuras de pesquisa.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica que este artigo recebeu foi a da chamada Análise Documental (AD), uma espécie de estudo científico de documentos, utilizando-se para isto documentos que não sofreram nenhuma análise, nem foram sistematizados, onde o desafio é o de selecionar, categorizar e interpretar corretamente a informação, fazendo a interação correta das fontes, tornando a pesquisa mais significativa e valiosa (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Neste tipo de pesquisa cabe ao cientista buscar, categorizar e analisar a documentação para embasar seus estudos. Este material não pode ter sido utilizado para os fins de pesquisa, sendo seu conjunto um grupo inédito de informações (pelo menos no conjunto), onde se buscará fazer novas interpretações e acrescentar novas informações, confirmando ou refutando os dados colhidos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Desta forma aplicou-se a AD a um documento contido no banco de dados da CIA, o documento CIA-RDP88-01314R000100350003-4⁴, sob o título *HADDA BE PLAYING ON THE JUKEBOX*⁵, que continha alguns artigos a respeito das atividades da CIA, todas em forma de denúncia, sendo a que nos interessa é o texto assinado por Peter Gribbin, o *Brazil and CIA*.

Assim, esta pesquisa será, do ponto de vista metodológico, uma pesquisa descritiva, apresentando uma natureza qualitativa, sendo uma pesquisa de caso único, utilizando para a

⁴ https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP88-01314R000100350003-4.pdf.

⁵ Título do primeiro artigo da revista.

coleta de dados uma abordagem documental, apresentando como técnica de análise de dados uma abordagem da Análise Documental (AD).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O texto em destaque é atribuído a Peter Gribbin, intitulado Brazil and CIA, está publicado juntamente com outros textos na revista CounterSpy, volume 3 n° 4, de abril/maio de 1979, sendo seu conteúdo muito provocador, pois atribui à CIA muitas ações de intervenção na política brasileira, inclusive interferência na derrubada de João Goulart e a implantação do posterior regime militar em 1964.

O documento que deu origem a esta pesquisa é o CIA-RDP88-01314R000100350003-4, abrigado no banco de dados da própria CIA. Ele foi disponibilizado em 12/10/2004 pelo Freedom of Information Act (FOIA), ato que visa dar acesso a documentos secretos do governo norte-americano.

A revista traz um subtítulo: "The magazine for the people who need to know⁶", custando dois dólares à época. Na mesma capa há um texto em forma de poema/denúncia assinado por Allen Ginsberg, com o título "Hadda be playing on the Jukebox⁷". Este poema foi gravado por um grupo de músicos chamado Rage Against the Machine⁸.

O próximo texto foi chamado de "An alert and a plea9", onde os leitores recebiam o aviso de que a CIA era perigosa e os autores pediam ajuda para a manutenção da revista e sua divulgação. O apelo deve ter surtido algum efeito já que a revista durou até 1984, tendo surgido em 1973.

Em seguida, na página 4, surge o texto que nos interessa nesta pesquisa, o que informa sobre as atividades da CIA em território brasileiro, interferindo com a política local. É um texto longo que vai da página 4 à página 23, contendo uma grande quantidade de dados em forma de denúncia, tentando contar uma história secreta, dos bastidores do poder político e econômico.

O texto começa assim:

⁶ A revista para pessoas que precisam saber (livre tradução do autor).

⁷ Hadda está tocando no jukebox (livre tradução do autor).

⁸ Revolta contra a máquina (livre tradução do autor). Esta música pode ser ouvida em: https://www.youtube.com/watch?v=FWkCybdOy7k

⁹ Um alerta e um apelo (livre tradução do autor).

In the rush to consolidate its role as the new leader of the so-called Free World, the U.S. government saw as a major task the containment of countries which, during the Second World War, had begun to pursue an independent course of development. If and when change was to occur, it was to be of a made-to-order variety, directed from Washington. To this end, the establishment of powerful, centralized police forces in Asia, Africa, and especially Latin America became a top priority¹⁰. (GRIBBIN, 1979, p. 4)

Neste ponto o autor introduz a missão da CIA, a de usar o chamado *softpower* para moldar os novos governos pós segunda guerra mundial a uma forma que fosse o desejado por Washington, evitando intervenção militar direta. Assim, a estratégia da CIA seria a de treinar as polícias dos países que ela queria influenciar. O escolhido para a tarefa teriam sido Byron Engle e Maxwell Taylor¹¹.

Após a posse de João Goulart como presidente do Brasil, substituindo Jânio Quadros (que havia renunciado), a CIA teria aumentado a quantidade de agentes no país, juntamente com a *United States Agency for International Development*¹² (USAID), tendo destaque Dan Mitrione¹³ e Lauren J. (Jack) Goin¹⁴.

O texto passa a fornecer dados a respeito dos "antecedentes econômicos" que teriam motivado a intervenção indireta da CIA, como o fato de o governo de Goulart apresentar uma contradição entre atender aos seus eleitores e atender à demanda dos credores internacionais. Neste ponto o autor cita uma estratégia da CIA: se um governo deixasse de arcar com seus compromissos externos teria seu crédito cortado, aumentado a pressão na direção de um "golpe de direita". Tal lógica se aplicaria ao caso brasileiro em 1964, à Turquia em 1960, Argentina em 1966, Filipinas em 1972, entre outros exemplos (PAYER, 1974).

Mas, desde governos anteriores o problema já vinha em curso, como no caso de um empréstimo de US\$ 300 milhões recusado no governo Kubitschek. E mesmo antes disto, Vargas já denunciava forças externas atuando na economia. Segundo Langguth (2018),

¹⁰ "Na pressa de consolidar seu papel como novo líder do chamado Mundo Livre, o governo dos EUA viu como tarefa principal a contenção dos países que, durante a Segunda Guerra Mundial, haviam começado a seguir um curso de desenvolvimento independente. Se e quando a mudança ocorresse, ela seria de uma variedade feita sob medida, dirigida a partir de Washington. Para isso, o estabelecimento de forças policiais poderosas e centralizadas na Ásia, África e especialmente na América Latina tornou-se uma prioridade máxima" (livre tradução do autor).

¹¹ Associado a Grupo de Contrainteligência (CI): Forças Especiais (Boinas Verdes); treinamento em contra insurgência.

¹² Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

¹³ Um dos "responsáveis por "melhorar" as forças policiais brasileiras".

¹⁴ Acusado de ter "criado a primeira equipe de assessoria policial na Indonésia, que foi fundamental para o golpe apoiado pela CIA, que culminou no assassinato documentado de mais de trezentos mil indonésios" (GRIBBIN, 1979).

empresas estrangeiras haviam majorado seus preços no Brasil a ponto de obterem mais de US\$ 100 milhões, por volta de 500% de lucro.

Kubitschek teria preferido condições piores de pagamento do empréstimo citado para fugir às exigências que vinham junto. No entanto, Jânio herdou uma crise econômica, gerada pela dívida a pagar, e acabou cedendo às imposições do FMI, adotando várias medidas da cartilha desta entidade internacional de crédito (GRIBBIN, 1979).

A renúncia de Quadros teria sido um truque malsucedido para ganhar força política e estabilizar a economia e a política brasileiras ao mesmo tempo e não um golpe forçado pela CIA: "Although some sources saw his resignation as being forced upon him by the CIA, Quadros had, in fact, been the U.S. government's last hope for bringing their brand of stability to Brazil within a democratic framework¹⁵" (GRIBBIN, 1979, p. 5).

Quando Goulart assumiu manteve uma atitude dúbia, acenava para sua base com medidas que iam de encontro ao aumento de gastos públicos, enquanto negociava empréstimos externos. Negociava um empréstimo de US\$ 400 milhões com a *United States Agency for International Development* (USAID) e ao mesmo tempo aumentava salários do funcionalismo federal em 70%. A lei de remessa de lucros¹⁶ foi a gota d'água, fazendo com que o governo norte-americano passasse a ajudar governadores de oposição a Goulart, como Carlos Lacerda e Adhemar de Barros.

Enquanto Goulart negociava com o FMI, prometendo reforma cambial e pedindo escalonamento da dívida, ele acenou à esquerda prometendo expropriação e distribuição de terras privadas e nacionalização de refinarias de petróleo de empresas privadas. Desta forma ele não ganhou o apoio da esquerda e enfureceu a direita. Segundo o autor do artigo este foi o estopim do chamado golpe de 1964, levando à derrubada de Goulart e a instalação da junta militar. "The destruction of democracy in Brazil was evidence of the impossibility of serving two masters¹⁷" (GRIBBIN, 1979, p. 7).

Enquanto o drama acima se desenrolava, a CIA iniciava um conjunto de ações para tomar posição junto à oposição a Goulart. No mesmo dia da renúncia de Quadros, Lincoln

¹⁵ "Embora algumas fontes vissem sua renúncia como sendo forçada pela CIA, Quadros tinha sido, de fato, a última esperança do governo americano de trazer sua marca de estabilidade ao Brasil dentro de uma estrutura democrática" (livre tradução do autor).

¹⁶ Esta lei previa que as remessas de lucros pudessem ser calculadas apenas sobre a quantidade de capital originalmente trazida ao país, e não sobre os lucros do passado que haviam sido reinvestidos no Brasil.

¹⁷ "A destruição da democracia no Brasil foi prova da impossibilidade de servir a dois senhores" (livre tradução do autor).

Gordon foi nomeado ao posto de Embaixador norte-americano no Brasil, e após chegar ao país encontrou-se com Sílvio Heck, almirante, que o teria informado do descontentamento das tropas. No entanto as ações da CIA não teriam se limitado apenas aos militares: "police, the military, political parties, labor unions, student federations and housewives associations were all exploited in the interest of stirring up opposition to Goulart¹⁸" (GRIBBIN, 1979, p. 7).

O autor do artigo em estudo alega que as relações entre os militares que tomaram o poder em 1964 já vinham sendo estabelecidas desde os combates aliados na Segunda Guerra Mundial, quando generais brasileiros ficaram amigos de militares norte-americanos, como no caso de Castelo Branco e o então tenente-coronel Vernon (Dick) Walters (um engenheiro da CIA). Assim, a Escola Superior de Guerra no Brasil teria sido criada nos moldes da "U.S. National War College" (Escola Nacional de Guerra dos EUA). Desta forma, até a data da escrita do artigo de Peter Gribbin "the college has graduated over three thousand civilians and military managers indoctrinated in a right-wing military ideology and the belief that only the armed forces can lead Brazil to its proper destiny as the great power of Latin America¹⁹" (GRIBBIN, 1979, p. 8).

Neste momento do texto, o autor começa a apontar alguns órgãos criados para disseminar informações e influenciar ideologicamente, de acordo com os interesses da CIA no Brasil. Tais entidades funcionariam como as citadas por Louis Althusser (1985) em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, pois se aproveitariam do disfarce de entidades não armadas para proporem ações de convencimento, poupando o custo de uma intervenção direta e violenta.

O primeiro destes possíveis aparelhos ideológicos do Estado (AIE) citado é o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que foi chefiado pelo General Couto e Silva, sob a inspiração de Glycon de Paiva. "IPES real work, however, was organizing opposition to Goulart and maintaining dossiers on anyone de Paiva considered an enemy²⁰" (GRIBBIN, 1979, p. 8). Com o discurso de combate ao comunismo, de Paiva conseguia arrecadar cerca de US\$ 20 mil em doações mensalmente.

¹⁸ "A polícia, os militares, partidos políticos, sindicatos de trabalhadores, federações estudantis e associações de donas de casa foram todos explorados no interesse de suscitar a oposição a Goulart" (livre tradução do autor).

¹⁹ "A faculdade já formou mais de três mil civis e gerentes militares doutrinados em uma ideologia militar de direita e na crença de que somente as forças armadas podem levar o Brasil a seu próprio destino como a grande potência da América Latina" (livre tradução do autor).

²⁰ "O verdadeiro trabalho do IPES1, no entanto, era organizar a oposição a Goulart e manter dossiês sobre qualquer pessoa de Paiva considerada um inimigo" (livre tradução do autor).

O mesmo de Paiva teria influenciado a criação da Campanha das Mulheres pela Democracia (CAMDE) no Rio de Janeiro. As mulheres eram importantes para de Paiva, tanto que o IPES teria organizado a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, onde mulheres de São Paulo tomaram posição contra o governo federal em nome da democracia cristã, ao mesmo tempo que o Arcebispo da cidade denunciava a participação da McCann Erickson (empresa de publicidade) na organização dos atos.

A organização do IPES sob Couto e Silva, orientado por de Paiva, teria chegado a compilar arquivos de 400 mil simpatizantes de Goulart, isto obtendo informações de pessoal pago nas forças armadas, fábricas, escolas, escritórios, governos e principalmente na Petrobrás (GRIBBIN, 1979).

Outro possível AIE cooptado pela CIA seria o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Este AEI teria financiado campanhas eleitorais pelo Brasil, só que se utilizando de outros AIE, a Ação Popular Democrática (ADEP) e a Promoção de Vendas, Inc. O financiamento a tais campanhas teria chegado a 100 mil candidatos, que segundo o autor deveriam lealdade primeiramente ao IBAD e à CIA. Esta operação sofreu investigação em 1964, mas 5 dos 9 membros da CPI haviam recebido dinheiro sujo, os bancos envolvidos (*First National City Bank, Bank of Chicago e Royal Bank of Canada*) recusaram-se a dar informações e Goulart não teria querido irritar Washington, pondo panos quentes no assunto dos mais de US\$ 20 milhões investidos pela CIA nas eleições de 1962 (GRIBBIN, 1979).

Mais um possível AEI utilizado pela CIA, o Grupo de Ação Patriótica (GAP), serviria para vigiar as atividades estudantis de um grupo ideologicamente rival, a União Nacional dos Estudantes (UNE). A CIA teria fornecido 50 mil livros e panfletos anticomunistas à GAP.

Com o golpe e o aumento da repressão, os documentos do IPES teriam sido levados a Brasília para a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI). Ainda, segundo Gribbin, os policiais que trabalhavam com repressão política se reportavam primeiramente a representantes da CIA, isto sob soldo. Teria sido criado uma linha direta com o Panamá para fornecimento de equipamentos para espionagem e tortura.

Os assassinatos por motivação política teriam começado com o aumento da frustração devido aos resultados insatisfatórios das investigações. Um empresário, Henning Albert Boilesen, teria sido cooptado para organizar e financiar (com a ajuda de outros empresários) um grupo de extermínio, o que ficou conhecido como Operação Bandeirantes (OBAN). "OBAN

united the various military police intelligence services into one paramilitary organization which knew no limits²¹" (GRIBBIN, 1979, p. 10).

O que se tem de fato é que o Programa de Segurança Pública dos Estados Unidos no Brasil teria treinado mais de 100 mil policiais, entre estaduais e federais, sendo que 600 oficiais de alta patente teriam recebido treinamento nos EUA, na *International Police Academy* (IPA). Além disto, o artigo *Brazil and CIA* trouxe uma lista com o nome e data de curso de 37 agentes brasileiros treinados nos EUA entre 1961 e 1964.

Seguindo a esta informação muito impactante, o autor aborda a penetração da CIA nos sindicatos brasileiros, utilizando-se para tal do *American Institute for Free Labor Development*²² (AIFLD), que teria sido criado pela CIA e financiado pela USAID, sendo o principal objetivo da AIFLD o de "to dispel the hostility of Latin American workers toward U.S. corporations²³" (GRIBBIN, 1979, p. 13), mas para Philip Agee (1975) o objetivo real da AIFLD era o de saber "how to accelerate expansion of labor organizing activities in Latin America in order to deny workers to labor unions dominated by the extreme left and to reverse communist and Castroite penetration"²⁴ (AGEE, 1975, p. 243).

Para Agee, a grande limitação de todos estes AIE é o fato de não ser possível manter o fluxo de dinheiro na quantidade que necessitam tendo de canalizar o fluxo por entidades menores, criando-se mais AIE. Assim, a USAID depende do governo norte-americano, organizações trabalhistas implantadas pela CIA não atingem todos os países e não há pessoal suficiente para todas as necessidades.

Outro importante AIE foi a *Inter-American Regional Organization of Workers* (ORIT²⁵), que já estaria pressionando e influenciando os sindicatos no Brasil desde o governo Quadros, quando se movimentou para fazer fracassar uma greve geral que apoiaria o presidente após sua renúncia. Seu trabalho teria continuado no governo Goulart, infiltrando-se em sindicatos e dividindo as categorias, enfraquecendo a CGT (Central Geral dos Trabalhadores) no apoio ao novo presidente. Enquanto isto, o Movimento Democrático Sindical (MDS) teria recebido

²¹ "A OBAN uniu os vários serviços de inteligência da polícia militar em uma organização paramilitar que não conhecia limites" (livre tradução do autor).

²² "Instituto Americano para o Desenvolvimento do Trabalho Livre" (livre tradução do autor).

²³ "dissipar a hostilidade dos trabalhadores latino-americanos em relação às corporações americanas" (livre tradução do autor).

²⁴ "como acelerar a expansão das atividades de organização do trabalho na América Latina a fim de negar aos trabalhadores os sindicatos dominados pela extrema esquerda e reverter a penetração comunista e castrista" (livre tradução do autor).

²⁵ "Organização Regional Interamericana de Trabalhadores" (livre tradução do autor).

instruções e ajuda do AIFLD para a criação de cursos sindicais. Já o Instituto Cultural do Trabalho (ICT) teria feito treinamentos e propaganda anticomunista.

Para disseminar o ponto de vista preconizado pela CIA, mais um grupo de 33 brasileiros teria sido formado nos EUA, entre 1961 e 1964, e passou a ministrar seminários pelo interior do país e grandes centros industriais. Seus nomes e datas dos cursos foram fornecidos pela revista CounterSpy.

were very active in organizing workers.... As a matter of fact, some of them were so active that they became intimately involved in some of the clandestine operations of the revolution [Washington's code¬word for the coup] before it took place on April 1. What happened in Brazil... did not just happen -- it was planned -- and planned months in advance. Many of the trade union leaders -- some of whom were actually trained in our institute were involved in the revolution [see above], and in the overthrow of the Goulart regime²⁶ (RADOSH, 1969 apud GRIBBIN, 1979)

O texto recebe mais algumas informações à guisa de conclusão, com o autor fornecendo mais dados da mesma natureza que nos trechos acima, informando sobre os direitos humanos desrespeitados no Brasil e sobre o início do governo Figueiredo. Termina com a informação de mais uma lista de nomes de agentes da CIA, fornecendo data de nascimento e um pequeno currículo na agência.

3.1 DA ANÁLISE

O procedimento empregado na pesquisa a partir deste momento é o de se analisar o conteúdo descrito acima, onde o artigo de Peter Gribben foi resumido para facilitar o acompanhamento do leitor. Nesta parte tentou-se avaliar e descrever quem são os autores do documento, em que circunstâncias ele foi produzido, de onde partiram as informações contidas no documento, quais foram os possíveis interesses dos produtores do documento, a quem se dirigiam as informações produzidas, entre outras considerações laterais.

²⁶ "foram muito ativos na organização dos trabalhadores.... De fato, alguns deles eram tão ativos que se envolveram intimamente em algumas das operações clandestinas da revolução [a palavra de código de Washington para o golpe] antes que ela acontecesse em 1º de abril. O que aconteceu no Brasil... não aconteceu apenas -- foi planejado -- e planejado com meses de antecedência. Muitos dos líderes sindicais - alguns dos quais foram realmente treinados em nosso instituto - estavam envolvidos na revolução [ver acima], e na derrubada do regime de Goulart" (livre tradução do autor).

3.1.1 DOS AUTORES

Há uma complexidade aqui neste quesito, pois o documento principal que está sendo estudado é o de nome "HADDA BE PLAYING ON THE JUKEBOX", de código CIA-RDP88-01314R000100350003-4, que faz parte do banco de dados da CIA. Neste caso, os produtores do documento são agentes da CIA que arquivaram algumas xerocópias de uma revista que citava atividades da própria CIA.

Dentro deste documento há um segundo documento, este é formado pela revista CounterSpy, volume 3, nº 4, de abril/maio de 1979. Esta revista é de autoria de ex-agentes da CIA, que descontentes com os procedimentos adotados pela agência passaram a denunciar as ações desta, numa tentativa de impedir que se continuasse a agir daquela forma, sob a anuência dos governos norte-americanos (MCCARTHY, 2008).

Como numa daquelas bonecas russas, as babuskas, há ainda outro autor dentro da revista CounterSpy, Peter Gribbin, o autor do artigo descrito na parte dedicada aos resultados acima. Este nome pode ser um pseudônimo, já que não se encontrou outros textos de teor aproximado a este *Brazil and CIA* assinado por este autor, sendo que este nome pode ser relativamente comum no país de origem do texto.

O anonimato serviria para proteger o escritor, mas diminui a autoridade para se registrar o que foi escrito, já que pode ter sido uma invenção do autor, ele pode ser um dos editores da revista CounterSpy, pode ter sido um representante de outro grupo de espionagem, como a KGB (nesta época, 1979, a Guerra Fria estava em pleno curso).

3.1.2 DAS CIRCUNSTÂNCIAS

Os funcionários da CIA foram criteriosos por tornarem uma crítica severa a seu serviço de informações um dos seus documentos. Agiram com profissionalismo catalogando uma informação a mais dentre milhares que estão em seu banco de dados. Por conta desta atitude os pesquisadores deste artigo puderam conhecer o documento em destaque.

A revista CounterSpy, instalada na capital norte-americana, fazia frontal campanha contra a forma que a CIA funcionava, sendo que para tal denunciava as estratégias adotadas por tal agência governamental, agindo em diversas partes do mundo buscando (segundo a revista) manipular os acontecimentos a contento do seu governo.

Esta revista assumia uma atitude temerária pois, se os nomes divulgados de agentes da CIA infiltrados em países estrangeiros forem verdadeiros, muitas pessoas podem ter sofrido perseguição em seus países (no caso de cidadãos locais) ou em locais onde trabalhavam (no caso de agentes destacados no exterior). Tal fato pode ter sido verificado no caso do assassinato de um membro da CIA, Richard Welch, denunciado na CounterSpy, baleado em Atenas (THE SUNDAY TIMES, 2008).

Naquele momento, 1979, o governo brasileiro passava ao comando de João Batista Figueiredo, que assumiu prometendo abertura política, o que veio a ocorrer definitivamente em 1985, com a eleição de Tancredo Neves e posterior posse de José Sarney como o primeiro presidente civil após 21 anos de governos militares. No entanto, em 1979 ainda não se antevia tais acontecimentos e uma denúncia como esta pode ter sido muito grave para passar em branco. Infelizmente não há como medir tais impactos, devido à distância temporal e ao clima de censura que reinava no Brasil naquele momento histórico.

3.1.3 DAS INFORMAÇÕES E INTERESSES

As informações para o artigo de Peter Gribbin partiram, aparentemente, de dados obtidos na bibliografia por ele citada. No entanto, uma grande parte dos dados editados apenas poderiam vir de vazamentos internos da própria CIA. Como os editores da CounterSpy haviam sido agentes da CIA pode ter havido um informante interno que forneceu tais dados.

De qualquer forma, para um serviço de informações como o que está sendo estudado neste artigo, haver um vazamento, ou uma imputação de crimes como estes, mesmo se não fossem reais, já traria uma grande dor de cabeça para seus dirigentes e para o governo que o mantém.

O mais curioso é o fato de haver uma revista que denuncia um serviço secreto e que não sofre represálias diretas do governo deste país. O fato de estar instalada na capital dos EUA é um sinal de que os direitos civis naquele país estavam funcionando, o que não poderia ser dito do Brasil no mesmo momento.

Outra hipótese é a de que outros serviços de informação, de países rivais, poderiam estar fomentando tais matérias em forma de denúncia, isto para desestabilizar a CIA, utilizando-se do fato de não poderem censurar o jornalismo nos EUA como uma arma contra o governo. No entanto, mesmo nestas circunstâncias as informações contidas no texto podem ser reais.

23

3.1.4 DOS LEITORES

Levando-se em conta que o povo brasileiro, em sua grande maioria, não lia em inglês,

o artigo não tinha o intuito de esclarecer nenhum fato à população que teria sido atingida

pelos atos denunciados pela revista. O mesmo se poderia dizer dos agentes que teriam atuado

nos fatos narrados, pois eles já teriam a informação de antemão e não haveria interesse em

que isso fosse divulgado. Também os governos brasileiros à época não teriam nada a lucrar

com tais denúncias.

Os leitores a quem este artigo poderia interessar e atingir seriam: a própria CIA, o

governo norte-americano, forças políticas prejudicadas pelas medidas da CIA no Brasil, além

do público eleitor nos EUA, que poderiam reprovar os métodos de seu governo lidar com a

política interna de outros países mundo afora.

4 CONCLUSÃO

Abordou-se nesta pesquisa um documento da CIA, armazenado em seu banco de

dados, produzido por uma revista de contra inteligência, que trazia um artigo contendo

denúncias a respeito da intervenção da CIA em assuntos internos do Brasil. Tal documento foi

tratado de forma a revelar os motivos de sua confecção, o interesse dos autores, a quem se

dirigia, além de descrever seu conteúdo resumidamente.

Ao final alcançou-se um pouco mais de clareza a respeito do documento, já que ele

pôde ser analisado de forma racional, aplicando-se alguns critérios para tentar entender-se os

motivos de sua existência. No entanto, pelo fato de este espaço ser limitado, não foi possível

abordar pormenorizadamente cada faceta das implicações possíveis para este documento,

ficando ainda muito a ser dito. As referências foram registradas e algum outro pesquisador

poderá continuar do ponto onde este artigo parou, fazendo crescer em qualidade o material

apresentado.

REFERÊNCIAS

AGEE, Philip. Inside the company: CIA diary. Ed. Stonehill Publishing Company. 1975.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de janeiro: Graal, v. 2, 1985.

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

CIA. *Hadda be playing on the jukebox*. Disponível em: https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP88-01314R000100350003-4.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

GRIBBIN, Peter. Brazil and CIA. Washington - DC: CounterSpy Magazine, V3, № 4, 1979.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. *Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização*. Revista de investigaciones UNAD, v. 14, n. 1, p. 55-73, 2015. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/322589335.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

LANGGUTH, Arthur John. *Hidden Terrors: The Truth about US Police Operations in Latin America*. Open Road Media, 2018.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: ed. UNICAMP, 7º edição revista, 2013.

MCCARTHY, David Shamus. *The CIA & the Cult of Secrecy*. 2008. https://dx.doi.org/doi:10.21220/s2-ta3v-fw61

PAYER, Cheryl. *The Debt Trap: The IMF and the Third World*. New York: Monthly Review Press, 1974.

RADOSH, Ronald. American labor and United States foreign policy. Random House. 1969.

THE Sunday Times. *Philip Agee. CIA agent who turned whistle-blower after becoming disillusioned with the agency's methods*. 2008. Disponível em: https://www.thetimes.co.uk/article/philip-agee-w9tk9g78zhp. Acesso em: 13 ago. 2021.

Recebido em 25 de março de 2022.

Aprovado em 03 de junho de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

THE BROADENING OF CREATIVE WRITING STUDENTS' CONCEPTS ABOUT FANFICTIONS

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29070

Carlos Eduardo de Araujo Placido¹

ABSTRACT: The multimodal gerne fanfictions have been one of the commonest cyberliterary texts produced on the internet. However, the various definitions of fanfictions seem not to be related to the cyberspace. Hence, this article tackled with the most recurrent concepts about fanfictions and the process of meaning making based on the Vygotskian sociocultural theory. Therefore, the first objective was to identify the students' actual concepts about fanfictions. The qualitative data was collected in a fanfictional creative writing (FCW) course. This course was organized and taught through the Vygotskian sociocultural theory. The second objective was then to analyze if the FCW course did help its students broaden their concepts about fanwriting. As a result, the FCW students displayed signs of syncretizing, complexifying and conceptualizing about the fanwriting process.

Keywords: Fanfictions; Cyberliterature; Creative writing.

O APROFUNDAMENTO DOS CONCEITOS DOS ALUNOS DE ESCRITA CRIATIVA SOBRE AS FANFICTIONS

RESUMO: O gênero fanfiction vem se consolidando como um dos textos ciberliterários mais comuns produzidos na internet. No entanto, as várias definições de fanfictions que parecem não estar relacionadas ao ciberespaço. Assim, este artigo abordou os conceitos mais recorrentes sobre fanfictions e o processo de construção de sentido a partir da teoria sociocultural vygotskiana. Portanto, o primeiro objetivo foi o de identificar os conceitos preliminares dos alunos sobre fanfictions. Os dados qualitativos foram coletados em um curso de escrita criativa fanfictional (ECF). Este curso foi organizado e ministrado com base na teoria sociocultural vygotskyana. O segundo objetivo foi, então, o de analisar se o curso ECF ajudou os alunos a aprofundar seus conceitos sobre fanwriting, ou seja, o processo de escrever fanfictions. Como resultado, os alunos do ECF apresentaram sinais de sincretização, complexificação e conceituação sobre o processo de fanwriting.

Palavras-chave: Fanfictions; Ciberliteratura; Escrita Criativa.

_

¹ Professor de literaturas de língua inglesa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenador do Laboratório de Letramento Acadêmico e Criativo (LALAEC). E-mail: carlos.placido@ufms.br.

INTRODUCTION

The internet still has a plethora of uncharted waters, or better, uncharted cyberspaces (LÉVY, 1999; LEMOS, 2004). The process of art creation changes constantly on the cyberspace. Thus, the internet can be called no man's land. I would preferably coin it as all man's land, insomuch as the internet space belongs to any person who has access. The total tracking of different forms of art on the cyberspace (crypto art, digital art, memes, and cyberliterary texts) has become a quite difficult task. These "new" art forms seem to be possible to actualize within the cyberspace. In turn, the definitions of cyberliterature may be fundamentally related to the artistic texts written to be consumed with the help of digital supports (AARSETH, 2000; VIIRES, 2001; WATSON, 2002).

Cyberliterature definitions may be intrinsically connected with the cyberwriting process, i.e., the artistic writing produced to be appreciated mainly on the internet. That said, the internet appears to be a constitutive and essential part of the cyberliterary texts. Without the computer, VIIRES (2001, p. 154) has claimed that people cannot define a text as a cyberliterary text because cyberliterature should entail computer-specific qualities such as interactivity, lexias and multilinearity. These elements may form the digital creative process of writing on the cyberspace. Without the computer, I would add that the aesthetic experience of appreciating cyberliterature would be superficial and limited, i.e., analog. Therefore, cyberliterature could be classified as a new form of literature or, at least, a new form of creating art insomuch as it would encompass the digital creative process as well as its cyberspatial aesthetic appreciation.

In relation to schooling, few teachers have worked with multimodal texts in their classrooms (HODGES and KRESS, 1998). The multimodal gerne fanfictions have been one of the commonest cyberliterary texts produced on the internet. However, the various definitions of fanfictions seem *not* to be related to the cyberspace (JENKINS, 1992; TUSHNET, 1997; PUGH, 2005; THOMAS, 2006). Having said that, the first objective of this article was to identify the students' actual concepts about fanfictions (VYOGTSKY, 2004). The qualitative data was collected in the fanfictional creative writing in English as an additional language (FCW, henceforth) course. This course was organized and taught based on the Vygotskian sociocultural theory.

APPROACHES TO THE CONCEPTS ABOUT FANFICTIONS

Since the advent of the internet, fanfictions have become gradually more and more popular. Several researchers (JENKINS, 1992; TUSHNET, 1997; PUGH, 2005; THOMAS, 2006; HELLEKSON, 2014; COPPA, 2017) have indicated that fanzines/fanfictions are usually fictional texts created by fans, based directly on the source materials, and presented connections between the fanwriting, i.e., the process of writing fanfictions as well as its surrounding popular cultures. In addition, ficwriters (writers of fanzines/fanfictions) would write to fulfill their innermost needs and tend to challenge the canonical stories, here understood as the "original" content. If fanzines/fanfictions would have the same characteristics, why would they have different names? These authors would apply these names interchangeably. To better understand the main differences between fanzines and fanfictions, one must firstly understand their similarities.

One of the first theorists to conceptualize fanfictions, Henry Jenkins (1992), initially stated that fanzine/fanfiction is a type of text composed by the ficwriters to be read, published, and commented on a fandom (online fan community). In fact, this was one of the most current definitions for fanzine/fanfiction. In the same vein, Jenkins (1992) noticed that fanzines/fanfictions were good examples of media convergence, participatory culture, and collective intelligence. By convergence, Jenkins (1992, p. 12) adduced "the flow of content across multiple media platforms and multiple media industries who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want". Therefore, fanzines/fanfictions should entail different forms of media.

In other words, all stories have equal opportunities of being written, divulged, and read in the world of the media convergence. In relation to the participatory culture, Jenkins (1992) stressed that the relationships actualized on the internet contrasted with the older notions of the passive media spectatorship. The fanzinal/fanfictional spectatorship (or ficreaders) helped their authorship (or ficwriters) elaborate more profusely on their fanwriting (the act of writing fanzines/fanfictions). In sum, Jenkins (1992) pinpointed that the role of the producers and consumers of fanfictions were quite blurred, insomuch as one influenced one another.

The producers and consumers of fanfictions have had conflicting relationships with one another since the advent of the online fandoms. For instance, the question of authorship and the copyright infringement. Furthermore, Jenkins (2007) noticed that these conflicting

interactions have increased due to the brand-new and (un)clear sets of cyberwriting rules created within the cyberspace. One of the clearer rules was of the fanwriting consumption. Ficwriters have written collectively, i.e., the fanwriting has become expeditiously a collective process (DEWEY, 2000). Still for Jenkins (2007), this was a clear example of collective intelligence. This author highlighted that the ficwriters could effectively combine their information with their ficreaders' information to produce more profound knowledge of their own fanwriting process. According to Jenkins (2007), this would be the ultimate collective intelligence. As a result, this collective process could be apprehended as an alternative source of media.

The power was with the people, finally. Nevertheless, with great power came great responsibility. The ficreaders could use their collective intelligence to help their ficwriters, but they could also use it to denigrate someone's fanwriting with faking, homophobic, misogynistic, and racist comments. For these reasons, the job of fandom moderation has gradually increased. The moderators have tried to restrain such atrocious acts of inhumanity. On the other hand, with great power came great hope. For Tushnet (1997), the various combinations between the fanwriting and its surrounding popular cultures have freed the creative writing process.

The separation of ficwriters from ficreaders was a difficult task. Additionally, Tushnet (1997) attested that the difficulties might draw upon their roles on the fandom. The ficwriters would usually read other people's fanfictions. Therefore, the ficwriters would also be someone's ficreaders, and vice versa. In Tushnet (1997)'s attempts to better understand the several distinctive relationships between ficwriters and their respective ficreaders, this author perceived that "many young people began reading stories on their own as a spontaneous response to a popular culture". As a result, Tushnet (1997) claimed that these young people's next step to develop their artistic literacy (Albers 1996) would be the through fanwriting. In concordance, the ficreaders would have a plethora of innermost needs to start writing.

The ficwriters would then write to fulfill their "innermost needs". By innermost needs, Jenkins (2007, p. 68) meant any type of desire, objective and/or interest: "people had as a necessity of expressing themselves, an inner drive that made them write". Conforming to George Orwell (2002), people would write for mainly four reasons: 1) sheer egoism, i.e., to be remembered by someone after their death, 2) aesthetic enthusiasm, i.e., to reproduce passionately the beauties of the world with their own words, 3) historical impulse, i.e., to

attempt to face the world through facts as well as transmit them to the posterity and 4) political inclinations, i.e., to improve intentionally people's lives.

The fanwriting would entail people's innermost needs of sharing their artistic works. However, to fulfill ficreaders' innermost needs would not be the only reason. Indeed, Jenkins (2007, p. 71) pinpointed that the ficreaders would be constantly encouraged by the fandom to read, share, comment and write fanfictions. The fandoms would provide "many incitements for their readers to cross that last threshold into composing and submitting their own stories". Consequently, the ficreaders would also write because they were being constantly motivated to fanwriting. For Schiefele (2015), people would pay greater attention to writing their chosen topics. They would do that with a view to acquiring more knowledge and sharing more often their interests. Therefore, ficreaders would write to appropriate someone's knowledge, which here could be the canon.

The process of appropriation of the canon, another synonym of the "original" content, was a quite frequent practice among ficwriters. In the same vein, Jenkins (2007) believed that many ficwriters would pay homage to the canonical story by rewriting it. Nonetheless, the ficwriters would also appropriate the most "interesting" part of the canonical story, change it, and then rewrite it to fulfill their innermost needs. They would sometimes help to delineate the canon (the fandom) almost completely. According to Jenkins (2007, p. 82), this would happen because ficfans (fans of fanfictions) would reject "the definitive version produced, authorized, and regulated by some media conglomerate". As a direct result, various canons have been broadened enormously.

Both ficreaders and ficwriters have effectively broadened their fandoms. Furthermore, Thomas (2006) attested two distinctive ficfans' reactions toward the canon: 1) their critical responses and 2) their identity play. Their critical responses did not only mean criticism from a literary standpoint, but it also meant ficfans' necessities to continue, conclude, as well as challenge their canons. Similarly, Thomas (2006, p. 49) highlighted that ficfans' critical responses were usually imbued with their own sociocultural background, or what she coined as "identity play": "fans of the text could take it and write in characters and plots that were relevant to their own identities and lives, giving them a voice in a text in which they might otherwise be marginalized". Thusly, ficwriters and ficreaders would also perceive themselves as owners of the canon, i.e., they would be ficwriters (owners of the fanwriting) in a broader sense.

The ficwriters could profit from their fanwriting (HELLEKSON, 2014; COPPA, 2017). The former British ficwriter, E. L. James, made a lot of money with her novel 50 shades of grey (2015). Although these series were based on the Stephanie Meyer's Twilight novels, they would not be considered the same story. It would be quite difficult to draw a line between inspiration and plagiarism in fanwriting. In fact, Thomas (2006) noticed that those who tried to fight the fandom would probably lose. For instance, J. K. Rowling lost lots of fans on her Twitter account due to her constant transphobic comments. These comments could also be reassured in her latest novel: *Troubled Blood* (2020). In turn, Dr. Seuss also lost lots of fans due to his racist depictions of African and Asian descendants.

Substantially, I would agree with these researchers' conceptualization about fanfictions. However, I call them the classic conceptualization of fanfictions, or merely fanzines because they would not entail the cyberliterary elements such as crypto arts or hyperlinks. Additionally, I believe that little has been researched about the structure of the contemporary fanfictions. In fact, all these researchers' concepts about fanfictions could be easily applied to the conceptualization of fanzines.

Therefore, the genre fanzines were texts created by fans, based largely on preexisting contents. They could present connections between the fanwriting and certain popular cultures. The writers of fanzines would also write to fulfill their innermost needs and tend to challenge canon. However, there is a difference between fanfictions and fanzines. Fanfictions were created within the cybercultural era, i.e., the cyberspace (LÉVY, 1999; LEMOS, 2004), the fanzines were not. The writers of fanzines did not need the cyberspace to compose and publish them. Instead, they could use journals, letters, and newspapers.

On the other hand, fanfictions are only published on online communities, the so-called fandoms (HELLEKSON, 2014; COPPA, 2017). Although fanfictions may possess multimodal scripts (pictures, drawings, etc.) as fanzines do, fanfictions may also possess cyberliterary scripts such as hypertexts, memes, menes, gifs, among others. These scripts cannot be found in fanzines because they need the cyberspatial support. The ficwriters of fanfictions can publish their stories in one minute and, in subsequent minutes, they are already receiving comments about them. These comments are usually embraced by the ficwriters, which may make them change different contents and structural aspects of their fanwriting. Therefore, the cyberliterary conceptualization of fanfictions would entail the classic fanfictional and the cyberspatial characteristics.

THE VYGOTSKIAN MEANING MAKING PROCESS

The meaning making process was one of the fundamental concepts to understand the Vygotskian sociocultural theory (2004). For Vygotsky (2007), the meaning making process was people's construction of knowledge in their attempt to better understand others with and across different contexts and codes. The analysis of students' meaning making and their various higher mental functions (abstraction, language, and perception) developments have been crucial to today's education. In *Imagination and Creativity in Childhood*, Vygotsky (2007) investigated how the unification of thinking and speaking might result in appropriating the system of meaning.

Furthermore, the meaning making process could sometimes be referred to as a synonym of perceiving. If a person knew how to perceive properly an idea, object, or person, he or she would comprehend a command or instruction more properly. In addition, if a person knew how to abstract properly an idea, object, or a person, he or she would be able to establish an opinion about them more coherently. Based on these reasons, Vygotsky (2007, p. 207) identified three distinctive phases related to the meaning making process.

The first phase of meaning making, or *syncretism*, was the phase in which the objects were unified, i.e., a set of beliefs were combined. These unifications were merely subjective, and its many possible associations were not connected with the constitutive characteristics of the objects involved in the process of meaning making. The second phase, *complexes*, was the phase in which the objects involved were connected not only with subjective, but also with constitutive, factual characteristics related to them. Subsequently, the third phase, *concepts*, was the phase in which the person may summarize the meaning of the objects involved to compose a collective basis.

The meaning making process could or could not be shared by a certain community (VYGOTSKY, 2007, p. 157). For instance, if a person were able to associate pre-existent meanings, this person was then sharing knowledge with his or her community. On one hand, he or she accepted the meanings proposed. On the other hand, if a person were not able to associate the meanings proposed, he or she could create a genuine, brand-new meaning. This "genuine" meaning could or could not be shared by his or her community. For Vygotsky (2007, p. 211), a concept could only be created if its abstracted attributes were properly synthesized. As a direct result, this "new", "genuine" meaning may become the main instrument of thought

to be used by any person. However, if a person associated the proposed meaning and did not accept it, it might generate a set of crises. These crises could result in many transformations in a community.

Consequently, all these processes of meaning making could indicate a person's mastery of the concept of formation. This mastery also entailed the person's ability to be aware of the processes, erstwhile acquired unwarily. Besides, this person would understand more clearly who gave him or her this command and what was expected to achieve. Moreover, this person could differentiate if a command were legitimate or not These steps could be verified through people's spontaneous speeches (VYGOTSKY, 2007).

Spontaneous speeches were unprepared speeches. According to Vygotsky (2007), this could be a sign of people's higher mental functions developments, because they would have crystalized the proposed information. In other words, the people would be aware of the situation and more capable of making more conscious decisions. As such, the meaning making process would be successful, if a person did indeed broaden his or her concepts about the chosen object. In relation to the conceptualization of fanfictions, one way of understanding someone's meaning making process would be through the understanding of this genre's sociocultural formation.

The broadening of a genre's sociocultural formation could be identified through Bazerman (2012)'s conceptualization of genre forms. According to Bazerman (2012, p. 312), there were especially four distinctive aspects related to the construction of a certain genre. These four distinctive aspects were: 1) social facts, 2) speech acts, 3) genre set and 4) genre system. For Bazerman (2012, p. 313), social facts were what people considered to be true. In the same vein, speech acts were any utterance that had a performative function. Still for Bazerman (2012), genres were speech acts with standardized as well as recognizable linguistic forms, which were interconnected with other genres and, in turn, organized in a system, i.e., the genre system.

THE QUALITATIVE METHODOLOGY

The Fanfictional Creative Writing in English as an additional language (FCW, henceforth) course was organized and taught based on the Vygotskian sociocultural theory (VYGOTSKY, 2004). This research was mainly qualitative, and its questions were applied to identify the FCW students' broadening of their concepts about fanfictions. The students who Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

participated in the FCW course were all undergraduate students. In total, there were 5 of them, all female and from the course of English of a public Brazilian university. Their level of proficiency in English ranged from the intermediate to the advanced.

In addition, this research entailed four different tools for the teacher-researcher to collect and investigate the data. The first tool was the initial questionnaire, which was a set of questions to determine the FCW students' initial concepts about fanfictions. The second tool was the classroom transcriptions, spontaneous students' oral statements produced in class. The third tool was the teacher-researcher's log, which contained the teacher's main observations about his students' development. The fourth tool was the final questionnaire, which was a set of questions to determine the FCW students' final concepts about fanfictions.

THE BROADENING OF CREATIVE WRITING STUDENTS' CONCEPTS ABOUT FANFICTIONS

The FCW students displayed a plethora of developmental signs (VYGOTSKY, 2007) about broadening their concepts of fanfictions. According to Vygotsky (2007, p. 136), people's various social interactions influence their cognitive growth, which were supported by their languages. By development (or growth), Vygotsky (2007, p. 259) ascertained it as cognitive development. He claimed that there were three basic tenets related to the cognitive development. These tenets were: 1) culture is significant in learning, 2) language is the root of culture, and 3) individuals learn and develop within their roles in the community. Interestingly to notice, many FCW did not consider culture as a part of their fanwriting.

Most of them indicated that they did not consider much the digital scripts while writing their fanfictions (see table 01). According to Hodges and Kress (1998, p. 07), "no single code could be successfully studied or fully understood in isolation". When these students did not ponder much their digital scripts uses, they indicated that their knowledge about the fanfictional genre was based merely on their classic conceptualization of fanfictions. However, for Hodges and Kress (1998, p. 11), the constant blending of (technological) affordances, constraints, and sociocultural norms have determined more and more how our current texts have been composed. In other words, people's culture have increasingly determined how they should write a text.

Table 01 - Students' excerpts taken from the initial questionnaire.

	Table 01 Stadents excerpts taken from the initial questionnaire.		
Q. 01 – Why or why not did you choose images for your fanfictions?			
Student A	This is the first time I think better about images and fanfictions, but I believe it's important to attract people's attention because there are so many fanfictions out there if you don't do that people don't read your story, but I have no idea how to use in the correct way ((3s)) maybe because I never learned how to use.		
Student B	For me it's very difficult to write and think of images but I never thought of images with attention ((2s)) I don't feel confident to work with images I don't know I think this happens because I was never taught how to use images and the text so it's very very difficult for me to do that maybe I will learn how to do it you know in a better form.		
Student C	I think the images are important for us the readers and when we write they make the text more interesting I personally don't like to read fanfictions with no image, but I don't know how to use images very well and in fact I always feel in doubt if I use them right.		
Student D	Can I confess something to you? I have no idea how to use I now my family is all of artists you know my father and brother are musicians but for me it's difficult I can write easily but how to use images and songs I know they exist in fandoms ((2s)) it's hard for me.		
Student E	I normally use them because they are part of my story so it's crucial to have them there, however, I don't feel very confident in use them and I also don't think many people know how to do it but I forgot to use this time sorry.		

Source: Own Ownership.

Apart from that, no FCW student mentioned their audience (see table 02). When the students did not mention their audience in their fanwriting process, they might have meant that they were writing for themselves (THOMAS, 2006, p. 37). According to Bazerman (2012, p. 312), if the writer did not acknowledge his or her audience, he or she may be ostracized by them. This happened because, for Bazerman (2012 313), every audience shared similar criteria for acceptance. In other words, the FCW students reinforced that their fanwriting did not include their respective fandoms and popular cultures.

Table 02 - Students' excerpts taken from the initial questionnaire.

Q. 02 – Have you read your fandom guidelines? Why? Why not?		
Student A	To be honest, I never read.	
Student B	Nope I know I should but what I like to do is writing.	
Student C	I didn't because I don't know where they are.	
Student D	No, I haven't, but I know I should because I like reading.	
Student E	Sometimes but not all the time for this one I did not.	

Source: Own Ownership.

In case the ficwriter wanted to attract more readers, compose more elaborated texts as well as increase his or her chances of getting published, the identification of the ficwriter's audience was crucial (THOMAS, 2006, p. 48). Most of the FCW students attested that they used images to attract more people in their final questionnaire (see table 03). In turn, the FCW students learned to syncretize the proposed information, which was a characteristic of the meaning making process (VYGOTSKY, 2007). Here, publishing must be understood as suggested by Jenkins (2007, p. 28), i.e., posting, because no ficwriter could profit from their fanwriting. However, these students did not mention their audience in their fanfictional writing process, which might have reduced or even tainted the attractiveness of their imagery.

Based on the FCW students' initial questionnaire, their comprehension of the genre fanfictions limited its perceptive potentiality (VYGOTSKY, 2007). They seemed to have comprehended fanfictions as purely texts written by fans (see table 01). Hence, these students did not consider other cyberliterary aspects such as crypto arts and hypertexts. This seemed to be what they viewed as the reductive traditional concept of language, i.e., "the limitation to verbal language was a major inconvenience" (HODGES and KRESS, 1998, p. 08). Meaning resided so strongly and pervasively in other systems of meaning, in a multiplicity of visual, aural, behavioral, and other kinds of codes, that a concentration on words alone was not enough. If students could understand culture and language in this broader sense, this might also show their cognitive development. Based on Vygotsky (2007), the FCW students' unawareness of the influences of culture and language upon their fanwriting might result in a series of conflicting situations.

In fact, the FCW students' first conflict was content/fandom related. These students attested that there were various constrictive sociocultural factors which may have directly influenced the way they would write and publish. According to Bazerman (2012, p. 311), each text composition was based on a set of social activities. In the beginning of the FCW course, all its students believed they could write whatever they wanted and then publish without any kind of restriction. On one hand, by the end of the FCW course, they perceived (VYGOTSKY, 2007) that they could not only write whatever they wanted. As a result, they could also not publish whatever they wanted. On the other hand, these students tried to apply more cyberliterary scripts to their fanwriting (see table 03):

Table 03 - Students' excerpts taken from the final guestionnaire.

	Table 65 State its execupes taken from the final questionnaire.	
Q. 01 – Why did you choose these images for your fanfiction this time?		
Student A	This time I also used to illustrate but with a different idea in mind because now I know that images can also tell a story and they can be texts, so I tried to also narrate my stories through my images to advance what I wanted to say.	
Student B	I always thought they were important but now it's different because I understood that we can use images to tell the stories they are not just illustrations but part of my story as you taught in class this helped me choose better what to include in my fanfiction.	
Student C	The images I used was well-thought you know? I know that I can use them in a better way like the photo from far away and then a closer one my reader may understand that he is entering my protagonist's inner world.	
Student D	To be honest I don't like to use images, but I used this one because you asked me to and then I didn't know what to do so I chose one image that represented my feelings.	
Student E	I really liked to look for these images because I always thought they could tell a story but I did not have a place before where I could express myself properly for example the robot image I believe my reader will not know that this is a robot at first and then find out and my protagonist is not the man is actually the woman but I used the full image of the man to deconstruct my reader's initial ideas about my story.	

Source: Own Ownership.

Although student D felt hindered ("a little trapped") by her usual fandom, she could notice that it had constraints. Therefore, at least, she may be more aware of her fandom choices by now (VYGOTSKY, 2007). Largely, by the end of the FCW course, all its students seemed to have broadened their concepts about fanfictions. They may have achieved that, not only because they started reading their fandom guidelines, but because they were also more aware of other genre elements such as digital scripts, paratextual scripts, their audience, the genre set and the genre system (BAZERMAN, p. 2012). In addition, I could identify the students' possible broadening concepts about fanfictions in the second question of their final questionnaire (see table 04):

Table 04 - Students' excerpts taken from the final questionnaire.

Q. 02 – Have you read your fandom guidelines this time? Why? Why not?		
Student A	Yes, I have because I learned in the course that they are important because they also influence our texts and it's true now I understand why some of my last fanfictions were not published there.	
Student B	Yes, I have they were very important for my fanwriting and I could also understand that my fanfiction belongs to a group of texts and it's not isolated and we definitely ((emphasizing) must read the fandom guidelines or we don't publish.	

Student C	For sure because we have to include the reader and one of my readers is on the fandom actually most of them work for the fandom too, so they are my readers and I need to know what they are expecting from me.
Student D	Yes, I have and more I understood that when we write there are more people involved like you said and the act of publishing requires a step by step you know first I write or actually I need to check what I can write and then I write and then I submit and wait for an answer so I understand better this process now.
Student E	I'm going to be honest I already know about these things but sometimes I get tired or lazy I mean to read and check everything but what you said it's true it's really true we have to include the reader we are writing and where we are writing, and we cannot write anything there is a big system behind all this that we should take into consideration if we want to publish.

Source: Own Ownership.

Based on the FCW students' second question of the final questionnaire, they may have also displayed broadening of their concepts about fanfictions. For instance, student A claimed that she could comprehend better why some of her fanfictions did not get published ("now I understand why some of my last fanfictions were not published there"). In turn, student C also attested that she must consider her audience while writing ("we have to include the reader and one of my readers is on the fandom actually most of them work for the fandom, so they are my readers too and I need to know what they are expecting from me"). In both cases, these students perceived (VYGOTSKY, 2004) that their audience played a particularly important role in their fanwriting process.

The developed conceptual thinking may indicate people's sociocultural development (VYGOTSKY, 2007). According to Bazerman (2012), the way people comprehended the language in use may help them attempt to comprehend their environments more profoundly. In the FCW students' spontaneous speech, i.e., the speech produced through sudden impulses or free inclinations (VYGOTSKY, 2007, p. 26), they claimed briefly that the genre fanfictions were just texts written by fans. As fans, they believed they had no constraints in appropriating the "original content", which was not true. This was verified on the FCW students' last classroom transcript:

Last classroom transcript

- 721: (T) what else do you perceive different now?
- 722: (SA) although I write fanfictions, they are not mine (2s) I cannot do whatever I want (2s) as you said there are constraints.
- 723: (SB, SC, SD, and SE) (they all nod agreeing with student A).
- 724: (T) so do you see fanfictions differently?
- 725: (SD) I understand what you say about the new concepts of fanfictions, but I still think what i write is fanfictions.

726: (SE) I liked what you taught but I think I have the same idea about fanfiction. I tried to publish our fanfiction in my fandom and didn't get it (2s) they did not allow it.

727: (SD) I also had problems with my fandom to publish and I now feel a little trapped.

The resolution of crises may indicate people's higher mental functions development, i.e., cognitive skills which are produced via instrumental actions such as language, perception, and writing (VYGOTSKY, 2007). In fact, most of the FCW students seemed to have struggled to broaden their concepts about fanfictions. For example, students D and E had many observations about the teacher's proposed concepts about fanfictions. By the end of the FCW course, they still claimed that these "new" concepts did not live up to their expectations ("I understand what you say about the new concepts of fanfictions, but I still think what I write is fanfictions and I liked what you taught but I think I have the same idea about fanfiction"). For Bazerman (2012, p. 317), even statements that may be scientifically accepted by one community may not be by another. This generated a conflict, which made them reflect upon their own concepts about fanfictions.

The FCW students brought up that these "new" concepts about fanfictions did not live up to their expectations, because their comprehension of the authority of fanfictions might only have been laid out by the imposition of the fandoms (creators, moderators, and beta readers). They were in crisis, which it was a characteristic of the meaning making process (Vygotsky 2007). According to Bazerman (2012 310), the social facts related to a certain language was directly connected with the authorities who held power over it. Therefore, the FCW students did not notice initially that they had to fanwrite based on the norms of the fandoms.

For instance, by the end of the FCW course, student E reported that she attempted to publish her fanfictions on her usual fandom. However, they refused it ("I tried to publish our fanfiction in my fandom and didn't get it (2s) they did not allow it"). Based on her statement, this may have happened because they (creators, moderators, and beta readers) did not normally publish fanfictions with images and hypertexts. Conforming to Hodges and Kress (1998), the textual multimodality strayed away from the linearity (monomodal), verbal mode, which resulted in greater freedom for the recipients. Once more, she was in crisis, which was a characteristic of the meaning making process (VYGOTSKY, 2007). Nevertheless, writing creatively was not synonym of writing freely. Based on Jenkins (2007), if a ficwriter wanted to publish his or her fanfictions, he or she must comply with their fandom norms and regulations.

39

Various sociocultural facts relied on the "force of the utterances which they carried" (BAZERMAN, 2012, p. 311). To exemplify this observation, Bazerman (2012) commented that if the students understood that they had a deadline to hand in their paper, they would likely meet that deadline. In relation to the FCW students' deadlines, they did not know that writing creatively also involved them. When required by their teacher in the classroom, most of the students' answers were based on their concepts of free writing ("but do we have to hand you a final version? Or writing shouldn't be so strict").

In the case of the FCW students, the fandom seemed to display more authority than their teacher. For example, in the last classroom transcript, all the FCW students claimed they had to follow the rules of their fandoms. They learned to complexify the proposed information, which it was a characteristic of the meaning making process (VYGOTSKY, 2007). Based on the students' publishing fandoms, they mainly indicated the rules to be followed, so the website creators would not shoulder responsibility for the ficwriters' contents. However, in the initial questionnaire, all its students claimed that they had not read their fandom publishing guidelines (see table 02).

Consequently, these observations created a set of conflictive feelings in the students' minds. One of them was that to publish, they had to follow the fandom's publishing requirements. For the first time, they claimed they looked at their usual fandoms' policies. For instance, student A spontaneously stated that she was so disgusted that she posted her fandom policies on the Facebook. She did that so all her ficreaders could be aware of these policies. The fandom's publishing requirements which student A posted were indicated below:

Fig. 01. Fandom's publishing requirements, 2016. CADASTRE-SE Categorias Português Liga dos Betas Recentes Pesquisar Ajuda O que é proibido postar? 1. Textos que não sejam de sua autoria, mesmo que tenha autorização para tal. 2. Traduções, mesmo que tenha autorização para tal. Adaptações que utilizem o material original na íntegra ou parte dele 4. Textos em outros idiomas (pode conter trechos em outros idiomas, mas eles não podem compor a maior parte do texto postado) 5. Conteúdo que incentive ou dissemine discriminações, sejam por cor, sexo, religião, etc Textos abaixo de 100 palavras 7. Títulos, sinopses e nomes de usuário (nome de exibição) que não sejam adequados a todas as idades, isto é, que sejam sexualmente sugestivos ou que facam apologia de drogas (lícitas ou ilícitas) ou de violência 8. Avatares, capas de histórias ou quaisquer imagens que - Contenham violência explícita ou insinuação de violência (tortura, intenção de agressão, por exemplo); Incentivem qualquer tipo de discriminação (racial, ideológica, etc.); Incentivem o uso de drogas (lícitas ou ilícitas); - Contenham nudez parcial e/ou total; Contenham imagens eróticas Sugiram a intenção sexual (beijo excessivamente provocante, pose que sugira relação sexual, entre outras):

According to Jenkins (2007, p. 36), the fanwriting process was related to the popular culture. This meant that the ficreaders could easily identify the "original content" of which they were fans. In the beginning of the FCW course, all the students seemed to have shared Jenkins (2007)'s classic concepts about fan fictions (see table 01). However, they did not notice that their usual fandom did not allow them to express freely their creativity, nor used any type of intertextual material from other fandoms. To write fanfictions, the ficwriters must consider a set of texts (fandom guidelines, original content, ficreaders' comments etc.) In their fanwriting. By the end of the FCW course, all the students showed signs of conceptualizing (VYGOTSKY, 2007) the fanwriting genre set, which it was a characteristic of the meaning making process.

In addition, the consideration of the audience, fandoms and genre sets built up the genre system (BAZERMAN, 2012) of fanwriting. As stated by Bazerman (2012), intertextuality helped the writers compose the social facts (or popular culture) they desired to convey, conceal, or criticize. Still for the author, these writers could also question the publish authority to propose new perspectives and then reanalyze their own social facts. However, this process was not so simple to be accomplished, especially if the writers were inserted in an environment where it hindered or even censored their potentiality. This was the case of student D's fandom ("I also had problems with my fandom to publish and I now feel a little trapped"). Therefore, student D conceptualized (VYGOTSKY, 2007) her fandom. The student D's usual fandom etiquette and publishing requirements were indicated below:

FanFiction | unleash your imagination △ Login | Sign Up Community -Story ▼ Search Browse -Just In 🔻 Forum -Betas -Community Etiquette: FanFiction does not filter content and is an open system that trusts the writer's judgement. However, there is an inherent responsibility that falls to writers as a result. Here is a list of conducts that should always be observed: 1. Spell check all story and poetry. There is no excuse for not performing this duty. If you do not have a word processor that has the spell checking feature, use a search engine such as Google.com to find one. 2. Proofread all entries for grammar and other aspects of writing before submission. 'Hot off the press' content is often riddled with errors. No one is perfect but it is the duty of the writer to perform to the best of his/her ability. 3. Respect the reviewers. Not all reviews will strictly praise the work. If someone rightfully criticizes a portion of the writing, take it as a compliment that the reviewer has opted to spend his/her valuable time to help improve your writing. 4. Everyone here is an aspiring writer. Respect your fellow members and lend a helping a hand when they need it. Like many things, the path to becoming a better writer is often a two way street. 5. Use proper textual formatting. For example: using only capital letters in the story title, summary, or content is not only incorrect but also a disregard for the language itself.

Fig. 02. Fandom's publishing requirements, 2016.

Fig. 03. Fandom's publishing requirements, 2016.

Entries not allowed:

- 1. Non-stories: lists, bloopers, polls, previews, challenges, author notes, and etc.
- One or two liners
- 3. MST: comments inserted in between the flow of a copied story.
- 4. Stories with non-historical and non-fictional characters: actors, musicians, and etc.
- 5. Any form of interactive entry: choose your adventure, second person/you based, Q&As, and etc.
- 6. Chat/script format and keyboard dialogue based entries.

Actions not allowed:

- 1. Multiple entries of the same material. There can only be one copy of any unique story on the entire site. No exceptions.
- 2. Rewriting names of characters/locations of one story in order to upload to multiple categories.
- 3. Copying from a previously published work (including musical lyrics) not in the public domain.

General rules

- 1. Entry title and summary must be rated K for all audience. No exceptions.
- 2. Entry must be given the proper rating. No exceptions.
- 3. Entry must be placed in proper category. No exceptions.
- 4. Chapters of the same story are not allowed to be submitted as separate entries. All chapters/segments must be grouped together using the 'edit/upload chapter' feature in the left menu.

Source: Fanfiction.net

Furthermore, by the end of the FCW course, most of the students seemed to have comprehended that the genre conceptualization was composed by sets of genres and that these sets were inserted in specific genre systems. For example, student C conceptualized (VYGOTSKY, 2007) that her audience were also the fandom moderators ("actually most of them work for the fandom so they are my readers too") (see table 04). According to Jenkins (2007), the fandom moderators were those who had usually the power to decide what could be published or not on a certain fandom. In the case of student B, she realized that she had to consider the fandom guidelines ("we definitely [emphasizing] must read the fandom guidelines, or we don't publish"). Similarly, student E also conceptualized that her fanwriting was immersed in a genre system, so it was important to be aware of it to increase one's chances of getting published.

FINAL CONSIDERATIONS

This qualitative research demonstrated that the FCW in English as an additional language (FCW, henceforth) course had an important role to its students' broadening of the concepts of fanfictions (BAZERMAN, 2012; JENKINS, 2007; VYGOTSKY, 2007). The FCW students may have achieved that due to their various displays of syncretism, complexification, and conceptualization of their own fanwriting process (VYGOTSKY, 2007), i.e., their meaning making process. These various displays of broadening of the concepts of fanfictions were not

only identified on their FCW course last classroom transcripts but were also present in their final questionnaire answers.

After many moments of crises (VYGOTSKY, 2007), the FCW students indicated they would consider more often the fanwriting process as a part of a broader system of genres (BAZERMAN, 2012). Interestingly to notice, these students seemed to have started syncretizing more profoundly the social facts (BAZERMAN, 2012) connected with their fanfictional creative writing process to write creatively. Furthermore, the FCW students appeared to be able to complexify the proposed information and reflect upon it in relation to the speech acts, the genre sets as well as the genre systems (BAZERMAN, 2012) of their respective fandoms.

As a result, the FCW students could perceive (VYGOTSKY, 2007) the relevance of the language role in their various fanwriting processes. In other words, not only did they understand the fanfictional genre as a communicative tool of developing their creativity, but they also exhibited signs of conceptualizing the English language as a sociocultural phenomenon. In turn, the FCW students' meaning making of fanfictions happened through various social interactions.

REFERENCES

AARSETH, E. *Cybertext*. Perspectives on Ergodic Literature. Baltimore, London: The Johns Hopkins university press, 2000.

ALBERS, M. *Art as literacy*: The dynamic interplay of pedagogy and gendered meaning making in sixth grade art classes. Un-published dissertation. Indiana University, 1996.

BAZERMAN, C. *Speech acts, genres, and activity systems*: how texts organize activity and people. University of California, Santa Barbara, 2012.

COPPA, F. The Fanfiction Reader: Folk Tales for the Digital Age. UMPRE, 2017.

DR. SEUSS. A Chinaman who eats with sticks. *In:* Dr. Seuss (Org.) *And to Think That I Saw It on Mulberry Street*. Random House Children's Books, 1989.

DEWEY, J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: Cosimo Classics, 2009.

FANDOM. Available on: https://www.fanfiction.net/. Accessed on 24 oct. 2016.

HELLEKSON, K. The Fan Fiction Studies Reader. University of Iowa Press, 2014.

HODGES, R. KRESS, G. Social semiotics. Cambridge: Polity, 1998.

JAMES, E. L. Fifty shades of grey. Vintage, 2015.

JENKINS, H. Fans, bloggers, and gamers: exploring participatory culture. New York and London: New York university press, 1992.

JENKINS, H. *Textual poachers*: television fans and participatory culture. New York: Routledge, 2007.

LEMOS, A. *Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEYER, S. Twilight. Little, Brown and Company, 2005.

ORWELL, G. George Orwell: a life. London: penguin books, 2002.

PUGH, S. The democratic genre: fanfiction in a literary context. Glasgow: Seren, 2005.

ROWLING, J. K. Troubled Blood. Sphere Books, 2020.

SCHIEFELE, U. *Interest, learning, and motivation*. Educational psychologist, New York, 2015. THOMAS, A. A. *Fanfiction online:* engagement, critical response, and affective play through writing. Australian journalism of language and literacy, 2006.

TUSHNET, R. *Legal fictions:* copyright, fanfiction, and a new common law. Loyola of los Angeles entertainment law journal, 1997.

VIIRES, P. Estonian literature in world wide web. Ambitions and reality. In: *Congressus nonus internationalis fenno-ugristarum*. Tartu, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*: the development of higher psychological process. Cambridge, mass: Harvard university press, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Imagination and creativity in childhood*. In: Journal of Russian and East European psychology, 2007.

WATSON, N. *Postmodernism and lifestyles*. The Routledge companion to postmodernism. Ed. S. Sim, London, New York: Routledge, 2002.

Recebido em 27 de março de 2022.

Aprovado em 11 de maio de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

O MOVER-SE DA LINGUAGEM: ASPECTOS COLABORATIVOS DA ESCRITA NÃO CRIATIVA

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29082

Sergio Marcone da Silva Santos¹

RESUMO: Argumentamos neste artigo que a prática copie e cole, presente nas produções que recebem o nome de "escrita não criativa" (ENC) (GOLDSMITH, 2015), tem como marco a noção de colaboração desenvolvida a partir de 1968, e consolidada com a difusão da internet provocada pela criação da World Wide Web (www), em 1989. Discutiremos que tais característicos inserem o apropriacionismo do século XXI numa lógica que dialoga com as mudanças tecnológicas de nosso tempo baseada na manipulação de materiais já existentes, tal como o fazemos corriqueiramente no traslado de arquivos digitais diversos de um lugar a outro, alterando-os como, quando e o quanto quisermos; ou quando acrescentamos, modificamos ou suprimimos linhas em arquivos open source, como o Linux, ou do tipo Wikipedia. Assim como usuários e programadores manipulam dados que estão à disposição e lançam mão sobre eles movendo a linguagem de lugar sob aspectos colaborativos, artistas podem se sentir à vontade a utilizarem procedimentos semelhantes na produção de obras literárias voltando-se para intervenções, enxertos, citações e plágio intencional. Nosso objetivo é discutir a cópia como procedimento a partir dessas questões, recorrendo a teóricos como Nathalie Heinich (2014), Reinaldo Laddaga (2012), Teixeira Coelho (2019) e Pedro Dolabela Chagas (2018). Tentaremos contextualizar a ENC a partir de nossa premissa, comentando obras como Traffic, de Kenneth Goldsmith (2007), Ensaio sobre os mestres, de Pedro Eiras (2017) e Sessão, de Roy David Frankel (2017).

Palavras-chave: Escrita não criativa; Kenneth Goldsmit;. Prática colaborativa; Internet. Linguagem.

THE MOVEMENT OF LANGUAGE: COLLABORATIVE ASPECTOS OF NON-CREATIVE WRITING

ABSTRACT: We argue in this article that the copy and paste practice, present in productions called "non-creative writing" (NCW) (GOLDSMITH, 2015), has as its landmark the notion of collaboration developed from 1968 onwards and consolidated with the diffusion of the internet caused by the creation of the World Wide Web (www), in 1989. We will discuss that such characteristics insert 21st century appropriationism in a logic that dialogues with the technological changes of our time based on the manipulation of existing materials, as we routinely do in the transfer of different digital files from one place to another, altering them. how, when and how much we want; or when adding, modifying or deleting lines in open source files such as Linux or Wikipedia-like files. Just as users and programmers manipulate data that are available and use them moving language from place to place under

-

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras, linha de pesquisa "Literatura e outras linguagens", da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: sousergiomarcone@gmail.com.

45

collaborative aspects, artists can feel comfortable using similar procedures in the production of literary works, turning to interventions, grafts, quotations and intentional plagiarism. Our objective is to discuss copying as a procedure based on these questions, using theorists such as Nathalie Heinich (2014), Reinaldo Laddaga (2012), Teixeira Coelho (2019) and Pedro Dolabela Chagas (2018). We will try to contextualize the ENC from our premise, commenting on works such as *Traffic*, by Kenneth Goldsmith (2007), *Ensaio sobre os mestres*, by Pedro Eiras (2017) and *Sessão*, by Roy David Frankel (2017).

Keywords: Non-creative writing; Kenneth Goldsmith; Collaborative practice; Internet. Language.

"Desde un whatsapp hasta la estructura del metaverso, en nuestra época todo tiene la posibilidad de ser literatura. Veremos hacia dónde nos conduce esa ampliación brutal de la penetración de la palavra escrita." Jorge Carrión (on-line)²

INTRODUÇÃO

Para o presente artigo, nos baseamos no diálogo entre a internet e a literatura – e o uso corriqueiro do CTRL+C/CTRL+V –, para refletirmos sobre práticas colaborativas. Nosso percurso localiza na segunda metade do século XX, o momento em que ideias voltadas ao compartilhamento começaram a ser difundidas mais fortemente, chegando aos dias atuais como marca da troca incessante de imagens, vídeos, sons e textos na Rede.

Atendendo às mais diversas atividades do cotidiano, enxertamos dados, apagamos, hackeamos conteúdos e modificamos os formatos de arquivos digitais. Esses, muitas vezes, possuem origens de difícil rastreamento devido às múltiplas alterações e a circulação por plataformas distintas. Tais característicos, que ensejam uma permuta customizada de informações, compõem a própria natureza da internet e constituem o motivo principal de sua existência. A Rede é pautada pela circulação de conteúdo, cujo movimento remodela a linguagem de acordo com as intervenções e dos locais por onde passa. Em trânsito, cada um desses conteúdos pode se apresentar como novo, mesmo que carregue aspectos relacionados ao que foram ou de onde estiveram. O fenômeno, com efeito, privilegiaria a recontextualização dos materiais, ao passo que estabeleceria uma teia colaborativa de dados. Nesses processos, raramente nos perguntaríamos, com alguma culpa, por que copiamos e por que colamos tantos arquivos. Não dar atenção a isso, pode significar que estamos exercendo

² Disponível em: https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2022/02/16/ebook-libros-digitales-inteligencia-artificial-podcast-comics/. Acesso em: 17 fev.2022

uma prática familiar, normalizada e corriqueira de nosso tempo; observar a prática, no entanto, pôde torná-la procedimento artístico como fez o poeta Kenneth Goldsmith com a proposta de escrita não criativa (ENC).³

À diferença de dadaístas e artistas conceituais que se utilizaram do expediente da apropriação em um período pré-*World Wide Web*, o mundo das artes contemporâneo parece propício ao uso do CTRL+C/CTRL+V como poética, e é sobre isso que pretendemos, também, tratar aqui sob a ótica da colaboração. Começaremos, então, pela tentativa de conceitualizar a ideia de escrita não criativa, produção literária que conta com o remanejamento de textos já existentes, para, em seguida, discutirmos os processos colaborativos e suas implicações na produção de literatura em nosso século, comentando algumas obras que utilizam a *cópia* de textos como procedimento. Além da busca de apoio nos aportes teóricos que veremos ao longo do trabalho, como método optamos pelo modo descritivo tanto dos fenômenos que envolvem as formas de movimentação da linguagem, quanto das obras não criativas. Seguindo a proposta de Nathalie Heinich, nosso intuito será o de observar, o quanto possível, as ações em seu contexto atual com vistas a "descrever o enlaçamento íntimo entre objetos e ações humanas" (2014, p. 374).

O QUE É ESCRITA NÃO CRIATIVA

A noção de escrita não criativa, criada pelo poeta e professor da Universidade da Pensilvânia Kenneth Goldsmith (2015), prevê a cópia de materiais já existentes apostando que o procedimento seja de tanto ou maior importância que o produto final. Baseado no movimento dadaísta, na arte conceitual e no corriqueiro CTRL+C/CTRL+V utilizado na internet, Goldsmith tanto se responsabilizou por *normatizar* a ENC, quando escreveu *Uncreative writing*: Managing the language in the digital age, em 2007, quanto em produzir obras exercendo o papel de autor não criativo, como em *Day* (2003), a *cópia* de uma edição inteira do jornal *The New York Times, Traffic* (2007), a transcrição de boletins de trânsito transmitidas por uma rádio de Nova Iorque, *Sports* (2008), de uma partida de *baseball, Seven american deaths and disasters* (2013), a reprodução de tragédias transmitidas por meios de comunicação, como o ataque às "Torres Gêmeas", e *Hillary:* The Hillary Clinton e-mails (2019),

³ Também chamada de "não original" ou "conceitual".

⁴ Usamos a versão argentina de *Uncreative writing* de 2015.

⁵ As três obras formam a chamada *Trilogia de Nova Iorque*

a impressão dos mais de 60.000 e-mails frutos da polêmica que envolveu a ex-secretária de Estado norte-americano Hillary Clinton, entre outras. Além das obras do próprio Goldsmith, seria possível identificamos algumas outras que operam mediante o uso do copie e cole, porquanto se utilizam de trechos, citações ou textos inteiros já existentes, informando ou não de onde eles vêm. Estamos falando de produtos como *E por olhar tudo, nada via*, da mexicana Margo Glantz (2021) que, ao se questionar: "ao ler as notícias, como decidir o que é mais importante?", relaciona todas as manchetes de notícias que encontrou na internet entre julho de 2016 e janeiro de 2018; *El aleph engordado*, do argentino Pablo Katchadjian (2009), que consiste no acréscimos de 5.600 palavras à famosa obra de Jorge Luis Borges, *El aleph*, e que lhe rendeu batalhas judiciais por direitos de propriedade movidas pela viúva do bardo argentino, María Kodama; *Permanente obra negra*, da mexicana Vivian Abenshushan et.al. (2019); *Trânsito*, de Kenneth Goldsmith, *dublada* por Marília Garcia e Leonardo Gandolfi (2016), que consiste na apropriação do procedimento de Goldsmith em *Traffic* para boletins de trânsito de uma rádio da cidade de São Paulo; e *Adote um maluco*, de Santiago Fontoura (2017), romance que também tematiza a *cópia*.

"Com cada uma das obras não criativas utilizando o procedimento de copiar e colar à sua maneira", seguimos, ainda, a lista feita pelo pesquisador Leonardo Villa-Forte, que também se debruçou sobre o tema (VILLA-FORTE, 2019, p. 41): *O livro das postagens*, de Carlito Azevedo (2016); *A morte de Tonny Bennet*, de Leonardo Gandolfi (2010); *O fluxo silencioso das máquinas*, de Bruno Zeni (2002); *O teatro do mundo*, de Catarina Lins (2017); *Vicente viciado*, de Renato Negrão (2012); *Uma mulher*, de Flávia Peret (2019); *Antiterapias*, de Jacques Fux (2014); *Sujeito oculto*, de Cristiane Costa (2014)— "nesse, a apropriação não é só o método, mas tema do romance" —; *Opisanie swiata*, de Verônica Stigger (2013); *Oito viagens ao Brasil*, de Gustavo Piqueira (2017); *O banquete*, de Patrícia Portela (2012); *Nocilla dream*, de Agustín Fernandez-Mallo (2013); *Lincoln no limbo*, de George Saunders (2018); *Meu destino é ser onça*, de Alberto Mussa (2009); *O marechal de costas*, de José Luiz Passos (2016); além de diversas ocasiões de Enrique Villa-Matas. Incluiríamos na lista, ainda, as produções de *fanfiction*, ficções de fãs ou simplesmente *fanfics*, que consistem na continuidade escrita de obras como *Harry Potter* e da saga *Crepúsculo* feitas por comunidades de

⁶ Gandolfi e Garcia chamam "dublagem" o que fizeram em *Trânsito*, a saber, a apropriação do procedimento feito por Goldsmith em *Traffic*. Ver GANDOLFI, L.; GARCIA, M. Sobre a dublagem de *Trânsito* (depoimento). In: AZEVEDO, L.; CAPAVERDE, T. da S. *Escrita não criativa e autoria* – Curadoria nas práticas literárias do século XXI. e-galáxia, 2018. *E-book*. Não paginado.

leitores/escritores espalhadas pelo mundo (aqui, poderíamos incluir livros como *Em liberdade* de Silviano Santiago (1994), dada a similaridade com as características de uma *fanfic*).⁷

Com o uso da programação de computadores, a colaboração entre artista e programador (e mais uma gama de outros artistas, como designers, desenhistas, sonoplastas etc.) também tem produzido literatura, como em Um estudo em vermelho, de Marcelo Spalding⁸ (on-line) que, a partir do cadastro de e-mail do leitor/usuário, a história se desenrola emulando a troca de correspondências entre *nós* e o detetive que *contratamos* para encontrar nossa irmã perdida. Além disso, a Inteligência Artificial tem se mostrada como aliada à produção de poesia, pois as regras de um soneto podem cair como uma luva para a forma de resposta (por enquanto) binária das máquinas (0 ou 1, "sim" ou "não"). É o caso do artista e programador da computação Ranjit Bhatnagar que em 2012 inventou o *Pentametron*, projeto que busca no Twitter posts que se transformam em versos iâmbicos. Os programas contam sílabas e organizam métricas. 9 Ainda nesse campo, podemos citar o projeto Poesia do google, cujos poemas são compostos a partir do sistema automático do buscador: ao digitarmos algo, o algoritmo sugere as pesquisas baseadas no histórico de buscas do próprio usuário, e as palavras que surgem de forma aleatória compõem os poemas; ao poeta cabe congelar a composição através do *printscreen* (a captura da tela) e enviar o trabalho para o *blog* que armazena os textos. 10 Na música, ao menos desde quando o musicólogo da Universidade da Califórnia, David Cope, inventou em 2009 um programa capaz de criar peças à maneira de Bach, Mozart, Brahms e outros, causando dificuldade para os ouvintes discernirem o que era feito pelo computador e pelo autor orgânico, que os algoritmos passaram, de forma contumaz, a fazer o trabalho de composição. 11 Lembremos, também, do DJ, artista que samplea músicas alheias nem sempre dando créditos às composições, antes assinando o produto como *novo*. No cinema, temos *The clock*, de Christian Marclay (2010), que consiste na apropriação e na colagem de imagens de relógios retiradas de diversos fragmentos de

⁷ A ideia veio da profa. Sayonara Amaral (UNEB) em banca de defesa de doutoramento de André Neves pelo PPGLitCult da UFBA, ocorrida em novembro de 2021.

⁸ Disponível em: http://www.artistasgauchos.com.br/ estudovermelho/. Acesso em: 23 nov. 2021.

⁹ Disponível em: https://www.newyorker.com/culture/annals-of-inquiry/the-mechanical-muse. Acesso em: 10 nov. 2021. Aqui, podemos encontrar outros exemplos do procedimento a partir do uso da Inteligência Artificial.

¹⁰ Disponível em: https://poesiadogoogle.tumblr.com/. Acesso em: 10 nov. 2021.

¹¹ Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/segunda-morte-do-autor/. Acesso em: 10 nov. 2021.

filmes, que duram, em tempo real, vinte e quatro horas; ¹² e *Adeus à linguagem*, longametragem de Jean Luc-Godard (2014) que recorre a colagens e sobreposições de imagens préexistentes. A lista não pretende nem poderia esgotar os trabalhos que operam sob a lógica colaborativa do CTRL+C/CTRL+V, mas podem dar a dimensão do que queremos dizer: a prática está presente em muitas produções artísticas no século em que vivemos.

Por ser produto que retira do ordinário sua matéria-prima, a ENC retomaria o questionamento utópico ao sistema institucionalizado da arte, ao passo em que buscaria incluir, através da facilidade de apropriação pelo uso do procedimento *copy/paste*, o público, ente caro às vanguardas. Para Duchamp, ele seria o "agente conclusivo da obra" (ZANINI, 2018, p. 64); para Goldsmith, aquele que manipula aparatos culturais digitais para editá-los, remixá-los, pirateá-los, transformá-los em arquivos de áudio ou memes etc., em vez de simplesmente consumi-los. Como prática, consistiria na manipulação dos mais diversos tipos de arquivos, contribuindo para a possível lógica captada por Leonardo Villa-Forte como uma transição de bens culturais que "caminha[riam] da 'lógica do sentido' — algo que nos auxilie na compreensão — para a 'lógica do uso'" (VILLA-FORTE, 2019, p. 27), quando não só assistiríamos ao vídeo ou ouviríamos a música, mas lançaríamos mão alterando-os, via recursos informáticos, para outros formatos. A prática modularia e diminuiria a distância entre produção e recepção, e isso parece interessar a Kenneth Goldsmith.

De acordo às referências vanguardistas, que vão de Sol Lewitt (1928-2007) a Andy Warhol (1928-1987), do *Livro das Passagens* (escrito entre 1927 e 1940) de Walter Benjamin (1892-1940) ao grupo *Oulipo* e os concretistas brasileiros, a produção literária de obras não criativas propõe deslocar o interesse do objeto para a ideia, impondo uma vasta discussão sobre a importância da cognição em lugar da contemplação das formas e do estilo. A obra ganharia ares de acabamento a partir do planejamento e decisões adotados previamente pelo artista, fazendo com que a visibilidade do resultado final leve em conta as etapas do processo de produção baseadas no conceito. Com isso, o contexto ganharia relevância em face do produto final reivindicando informações a seu respeito: de qual texto foi transcrita a *cópia*, se a transcrição é inteira ou de parte(s), qual a plataforma em que estava assentado o arquitexto — se jornal, livro, programa de rádio etc. — e qual está agora, quanto tempo durou a transcrição, quais opções de tipografia foram usadas etc., além de discussões sobre direitos de propriedade. Tais informações comporão a forma como apreenderemos a obra. Pensando-

¹² Há um pequeno trecho aqui. Disponível em: https://vimeo.com/28702716. Acesso em: 10 nov. 2021. Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

a no cenário da obra de arte contemporânea, poderíamos dizer que sua produção "já não consiste exclusivamente no objeto proposto pelo artista, mas em todo *o conjunto de operações, ações, interpretações etc. provocadas por sua proposição*. [...] Daí a importância do contexto" e a imprescindibilidade de descrevê-lo (HEINICH, 2014, p. 377, grifos da autora).

A prática de apropriação remonta a épocas distantes e chega aos movimentos vanguardistas no início do século XX, período no qual dadaístas, surrealistas e cubistas, como Marcel Duchamp (1887-1968), Georges Braque (1882-1963) e Pablo Picasso (1881-1973), utilizaram colagens na composição das obras. Juntamente com os *ready-made* de Duchamp, que consistia em *copiar* objetos do cotidiano e os *colar* em salas de museu, artistas buscavam questionar a originalidade das obras, a figura do autor como gênio criador e o sistema das artes. Com o tempo, no entanto, os questionamentos foram absorvidos pelo próprio sistema, e o que se pensava ruptura transformou-se tradição. Da coexistência de ambas, ruptura e tradição, o uso de materiais alheios também inspirou a chamada arte conceitual, movimento surgido entre as décadas de 1950 e 1960 primeiramente sob o termo "arte conceito".

Cunhado pelo músico Henry Flynt (1940) em 1961 em uma publicação do grupo *Fluxus*, a comunidade internacional de artistas dedicada a performances que durou entre 1960 e 1970, afirma que "arte conceito" é, acima de tudo, uma arte na qual o material são os "conceitos", e esses, ligados à linguagem, fazem da arte conceitual um tipo de arte na qual o material é a própria linguagem (WOOD, 2002, p. 8). Em meio a discussões sobre o que realmente poderia ser chamado pelo nome, o termo "conceitualismo" passou a ser identificado como qualquer conjunto de práticas contemporâneas que não se conformassem às expectativas convencionais de exposições de arte caracterizadas por objetos feitos pelo artista e voltados à contemplação estética (WOOD, 2002, p. 9). De fato, a partir desse período, as obras de arte passaram a peculiaridades não experimentadas em momentos anteriores, como no classicismo ou no modernismo. ¹³ Entre as particularidades, estava a utilização de materiais ordinários ou distintos encontrados em repositórios, como módulos acústicos, telas, graxa, lixo, latão etc., para serem reciclados em lugar de materiais *nobres* como tintas

¹³ A esse respeito, Nathalie Heinich procura definir três critérios para os modos de praticar e conceber arte. "A *arte clássica* exige que o artista execute o modelo padrão de figuração, seja de forma idealizada ou realística. A *arte moderna* exige que o artista expresse sua interioridade, o que, muitas vezes, significa a necessidade de ultrapassar os padrões da figuração clássica ou até mesmo a própria figuração, como acontece no caso da arte abstrata. A *arte contemporânea* exige que o artista ultrapasse os limites do senso comum, não da figuração clássica, como no caso da arte moderna, mas da própria noção de arte, inclusive a exigência moderna de um vínculo entre a obra e a interioridade do artista" (2014, p. 376, grifos da autora).

importadas ou bronze. O procedimento modularia a figura autorial à condição de curadoria, uma vez que a atividade de composição voltar-se-ia para escolhas. Ainda nesse período, Marcel Duchamp colocava no mercado cópias do urinol que havia apresentado como obra de arte em 1917 para serem vendidas, obtendo sucesso (HEINICH, 2014, p. 374), e artistas como Robert Rauschenberg (1925-2008), que pintou *Factum II* como cópia fiel de *Factum I* (quadros idênticos um ao outro), passaram a utilizar fotografias, jornais, objetos descartados, animais empalhados e detritos automotivos nas obras. Além deles, Robert Morris (1931-2018), que incluía em suas performances objetos do cotidiano, como molhos de chaves, fotografias do próprio corpo, e Mel Bochner (1940) que utilizava material xerocopiado nas obras, buscaram se distanciar do formalismo modernista descolando o interesse do objeto para a ideia ao tempo em que introduziam soluções linguísticas como formas de expressão frente as regras que prevaleceram na história da arte até então (ZANINI, 2018, p. 171). Não seria difícil percebermos que as obras se voltavam para o mundo a partir da utilização daquilo que estava à disposição do artista — objetos, corpos, dejetos —, passando à reutilização em novos contextos, sob aspectos da colaboração.

ASPECTOS COLABORATIVOS: 1968

O mesmo critério relacionado ao reúso de materiais parece estar em jogo nas propostas de apropriação que circulam nos dias de hoje; mas não só, pois de 1960 para cá, alguns fenômenos considerados paradigmáticos podem ter contribuído para o incremento da prática de apropriação modulando tanto o fazer quanto as obras e sua fruição. Um deles, passaria pela ideia de colaboração que começava a se consolidar no finzinho da década de 1960, e que encontraria na internet, algum tempo depois, sua própria natureza: sem o compartilhamento – leiamos: sem materiais circulando *colaborativamente* –, a Rede Mundial de Computadores não existiria. Nesse sentido, suspeitamos que o procedimento de apropriação, hoje, ao apresentar diferentes formas de reescrita que vão da *cópia ipsis litteris* a enxertos que lembram a composição musical de um *DJ*, pode derivar do pensamento colaborativo fomentado no bojo das alterações produzidas pelos movimentos reivindicatórios ocorridos no ano de 1968, período o qual, segundo Juan Luís Nevado, "se bem não foi uma revolução como tal (já que não transformou as relações produtivas ou mudou a ordem política da França), teve significativas consequências sociais, culturais e intelectuais"; que, não sendo

"origem de nada, foi um *ponto de canalização*; ou seja, uma eclosão de forças (ou pulsões) de diversas índoles que já estavam latentes" (2021, on-line, grifos do autor). 14

Para Reinaldo Laddaga, a partir daí, começava-se o processo de mudança comparável, em sua extensão e profundidade, à transição ocorrida entre o final do século XVIII e meados do XIX (2012, p. 9), quando novas formas de subjetivação e associação transbordaram as estruturas organizativas do Estado. Ele diz: "na época, um número crescente de artistas, escritores ou músicos começava a desenhar e executar projetos que supunham a mobilização de estratégias complexas" (2012, p. 10). Esses projetos implicavam na implementação de formas de colaboração que permitiam associar, durante tempos prolongados, um número grande de indivíduos de diferentes proveniências, lugares, idades, classes e disciplinas (2012, p. 10). Tal fenômeno acarretou abandonar a maior parte dos gestos, as formas, as operações constituídas e herdadas pela cultura das artes desde o final do século XVIII (2012, p. 12), pois tratava-se de um movimento de transição calcado em projetos colaborativos que pôde ser percebido a partir de um número crescente de artistas e escritores que "parecia começar a se interessar menos em construir obras do que em participar da formação de ecologias culturais", e que confrontavam, assim, tanto o evidente esgotamento do paradigma moderno quanto a ineficiência da resposta (a esse paradigma) dada pelo pós-modernismo (LADDAGA, 2012, p. 11).

Para Pedro Dolabela Chagas, as mudanças nos anos 1970 ocorreram, sobretudo, quando as convulsões do 1968 acabaram por "dividir as águas" da era moderna (2018, p. 43). O "1970", como chama o crítico a conjuntura desses fenômenos, fez um giro em direção ao "comum", ao passo que visou a expansão do universo artístico (2018, p. 29). Como característicos da expansão, ele cita a perda da universalidade da arte tornando-se forma local de produção, a importância à cultura popular e o fato de os paradigmas estéticos passarem a ser historicizados, acarretando o desenvolvimento de ferramentas analíticas para o estudo das práticas estéticas comuns (2018, p. 27-8). Dessa forma, segundo Chagas "não havia mais arte em geral, mas, sim, práticas que subsistem com outras funções sociais, dentro de redes socialmente instituídas de produção e distribuição da informação" (2018, p. 28). Como resultado, passou-se a uma "diminuição da importância da 'autoria'" em favor, acreditamos, de uma autoria plural, colaborativa (2018, p. 28).

¹⁴ Disponível em: https://elcuadernodigital.com/2021/11/11/sobre-deleuze/. Acesso em: 19 nov. 2021 Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

COLABORAÇÃO NA REDE: EM BUSCA DE UMA LÓGICA

Embora a criação do que conhecemos hoje como internet esteja situada na década de 1940, fruto do aparato criado pela atriz de Hollywood Hedy Lamarr (1914-2000) para a detecção de mensagens espiãs via ondas de rádio, foram nos anos 1968-69 que surgiu a Arpanet (Advanced Research Projects Agency Network ou "Rede de Agência para Projetos de Pesquisa Avançada", em tradução livre), projeto de comunicação e transferência de dados entre máquinas patrocinado pelas Forças Armadas norte-americanas em conjunto com as universidades. O feito consolidou o que conhecemos por "cibercultura", o conjunto de práticas regidas pelos sistemas informatizados em lugar dos analógicos, cuja difusão mundo à fora se deu a partir de 1989 com a chegada dos protocolos que permitiram (e permitem) o trânsito de informações na Rede através de uma linguagem padrão – a World Wide Web. Com a www, pacotes de informações seriam transportados de uma máquina a outra através de um sistema de ligações em rede mais amplo, padronizado por um conjunto de protocolos conhecidos como TCP-IP (Cf. SANTOS, 2019). A partir de então, e com a difusão de computadores domésticos na década de 1990, arquivos digitais que antes só circulavam em universidades e na caserna, passaram a se proliferar em ações de uso e reúso, ora servindo a edições e transformações para gerar novos formatos (sonoros, visuais etc.), ora a atividades hacker ou de pirataria; todos, em sua maioria, utilizando a lógica da ferramenta CTRL+C/CTRL+V.

Se, como acreditamos, compartilhar conteúdos copiando e colando conforma uma possível lógica para o nosso tempo, arriscaremos dizer que, ao modo de como usuários e programadores da computação podem alterar códigos em plataformas *open source*, como o *Linux*, e acrescentar, alterar ou suprimir dados em páginas tipo *Wikipedia* de qualquer lugar do mundo, artistas podem se sentir à vontade a tomar materiais alheios para transformá-los em produtos artísticos. O procedimento aproximaria sua poética às práticas de usuários e programadores de computador a partir da manipulação e da recontextualização de materiais.

Nesses casos, as alterações nos arquivos não teriam a pretensão de se posicionarem na origem da criação dos objetos, mas *in media res*, no meio, no entre, naquilo que a crítica Marjorie Perloff chama "escrever-através" (2013, p. 40-41),¹⁵ a qual, além de ensejar a

¹⁵ Diz Marjorie Perloff: "No clima do novo século, parecemos estar testemunhando uma reviravolta poética do modelo de resistência da década de 1980 para o diálogo – um diálogo com textos anteriores e outras mídias, com a técnica do 'escrever-através' ou écfrases que permitam ao poeta participar de Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

pluralidade da autoria, já que os materiais podem vir de qualquer lugar, opera também sobre algo de caráter inacabado, uma vez que os materiais estariam sempre à disposição, a convidarnos a intervir de forma *colaborativa*. Tentemos, agora, estreitar alguns pontos entre as produções artísticas não criativas e o que entendemos ser a possível lógica de nossa época, a saber, a prática de colaboração enfatizada pela internet.

De acordo com Tatiana Capaverde, contemporaneamente, parte da produção literária "adota uma atitude relacional que recicla técnicas e estratégias, reinscrevendo-as em um contexto cultural modificado" (2018, n.p.). Isso faria com que a prática de apropriação fosse reafirmada em um momento específico "que transforma o mesmo em outro mantendo visível o processo de apropriação, dando continuidade às relações palimpsésticas já teorizadas no século passado" (2018, n.p.). Embora a apropriação não seja novidade ao mundo das artes, pairando para além do modernismo e da arte conceitual, arriscaremos situar o apropriacionismo do século XXI sob um conjunto de fenômenos, ocorrido a partir da segunda metade do século XX, que chega até nós como procedimento artístico mesmo sem as pretensões aos rompimentos vanguardeiros.

Em vez de ruptura, preferimos falar "disrupção" não no sentido de um traço próprio que deixa para trás modos culturais anteriores, mas como a ideia de que toda tecnologia nova provoca uma fratura e uma alteração, algumas bem profundas no modo como o homem produz bens e conhecimentos, convive com seus semelhantes e interpreta sua vida e lugar no mundo (COELHO, 2019, p. 63). Assim como o desenvolvimento do motor a combustão, no século XIX, alterou a sociedade que se moveu durante séculos a cavalo, a chegada de novas tecnologias maquinais "muda[m] o espaço e o tempo, a relação do homem com a terra e com a cidade, o modo de produção de bens e do conhecimento, a organização e a vida da família, as fronteiras, a indústria, o comércio [e] as finanças" (COELHO, 2019, p. 63).

Disrupção, portanto, equivale ao processo de destruição que gera criação, mas não sem estabelecer suas próprias tensões (COELHO, 2019, p. 63). Com isso em mente, e considerando que a técnica de cada período afeta os produtos culturais, sugerimos a internet, e seu caráter colaborativo, como um dos provocadores da prática copie e cole presente nas artes hoje. Vejamos como algumas dessas práticas (e só veremos algumas) conformam o que seria uma lógica operando na produção de literatura.

um discurso maior e mais público" (2013, p. 40-41). Em outro trecho, diz: "[...] a matéria para o poeta 'escrever-através' muitas vezes é derivada da cultura pop – filmes, quadrinhos, colunas de jornal, manuais de instrução" (2013, p. 46).

O PROCESSO COLABORATIVO NA ESCRITA NÃO CRIATIVA

A lógica se baseia, como já dito, em processos colaborativos que são performados a partir da manipulação de materiais que estão à disposição em rede e na Rede, cujos conteúdos são utilizados de forma horizontalizada¹⁶ e que não necessariamente obedecem a uma hierarquia: assim como baixamos arquivos da internet e os transformamos no que quisermos, autores não criativos o fariam tomando trechos de livros ou de canções gregas antigas para compor suas obras, como em *Ensaio sobre os mestres*, de Pedro Eiras (2017), ou boletins de trânsito transmitidos por uma rádio da cidade de Nova lorque durante um final de semana prolongado em *Traffic*, de Kenneth Goldsmith (2007).

Em *Ensaio sobre os mestres*, Eiras parece recusar-se a criar *a partir* de algo "novo", "original" e acaba por *copiar* trechos que se organizam por temas, como vemos abaixo:

Imagem 1: Print de trechos do livro Ensaio sobre os mestres, de Pedro Eiras (2017).

No princípio era o verbo, e o verbo estava com Deus, e Deus era o verbo. (Erangelho segundo Joto s/d: 1:1) ao princípio era o Vento, O Vento e não o Verbo. (René Crevel 1930: 27)

O que primeiro existiu foi o Caos (Hestodo s/d a: v. 116)

A terra era informe e vazia. As trevas cobriam o abismo, e o Espírito de Deus movia-Se sobre a superfície das águas. (Giraci /d: 1:2)

E o espírito de Deus como num livro movia-se sobre as águas.
Com seu motor à popa, veloz, peixe sumptuoso, o espírito de Deus, motor de um número de cavalos, galgava a antiga face pálida das águas.
(Herbero Helde 1964: 206)

A luz opera, sobretudo, em nome do nome duma luz desconhecida. Que a si se punge, ao fundo do seu longe, a dar somente aquilo que retira para o sítio invisível para de onde em negrura nos chega.

(Fernando Echevarría 2001: 28)

porém não acabaram aqui os problemas dir-se-ia que verdadeiramente começaram aqui (Alberto Pimenta 2012: 62)

Fonte: EIRAS, 2017, p. 62-63

-

¹⁶ Interessa-nos aqui o que o professor de filosofia Byung-Chul Han chama "hipercultura", termo que tenta dar conta do "caráter de inter-interligação" e de "estrutura-emaranhado" que regem a cultura hoje. Ele diz que, à diferença da cultura rizomática baseada na proposição "e... e... e...", a hipercultura se baseia no "hífen", palavra que significa "filamentos de fungos" (*hifa*, em português) e também "tecido" (do grego *hyphé*), conotando a formação de uma "malha enredada", "sem centro" e não "enraizada" (2019, p. 51-58).

A partir do tema "logos", o poeta parte da transcrição do famoso trecho bíblico do Evangelho de João, para em seguida assomar a outros de autores e tempos diferentes. Estão lá a criação a partir do Verbo divino, mas também do Vento (René Crevel), e a confirmação de que no início havia o caos (Hesíodo). Deus movia-se sobre as águas e havia luz (o Gênesis bíblico, mais o poeta Herberto Helder). Porém, aquilo que deu forma ao que não existia, também dá início às dores que perduram até hoje (Fernando Echevarría e Alberto Pimenta). Quanto à mancha gráfica, houve modulação nos trechos tomados de apropriação por Eiras. O de João encontra-se sozinho ao alto da página 62, talvez conotando a especificidade única da criação: o Verbo a tudo principiou, como as primeiras palavras numa página em branco. A partir dos versos de Herberto Helder, à página 63, as passagens encontram-se com as margens à esquerda em recuo crescente. Mais ao final, nos sobraria a impressão de que, independentemente da época em que cada um dos autores tenha produzido suas obras, a curadoria feita por Eiras nos entregaria o assunto "criação" sob a perspectiva de que havia um vazio e que Alguém o preencheu dando-lhe forma e vida ao mesmo tempo em que inaugurou, com o ato, o período de nossos contratempos – eles "verdadeiramente começaram aqui".

Já em *Traffic* (2007), Goldsmith opta por transcrever as falas de uma emissora de rádio da cidade de Nova Iorque a cada dez minutos de um final de semana. Eis a abertura do livro:

12:01 Bem, juntamente com o grande feriado de fim de semana, começamos com o show de terror do rio Hudson agora. Grandes atrasos no Holland Tunnel de qualquer maneira com as obras nas estradas, apenas uma faixa estará passando. Você está falando de pelo menos vinte a trinta minutos de tráfego de qualquer maneira, possivelmente até mais do que isso. Enquanto isso, o Lincoln Tunnel, não está grande coisa o retorno para Jersey, mas ainda é sua melhor opção. E o GW Bridge é a pior opção possível¹⁷ (Goldsmith, 2007, p. 3).

Goldsmith aposta na ilegibilidade da obra, de 81 páginas, chamando-a de "enfadonha" e "ilegível" (apud PERLOFF, 2013, p. 251), para satisfazer o empreendimento da literatura conceitual. Assim como o *Fountain*, de Marcel Duchamp, objeto do cotidiano que no novo

¹⁷ 12:01 Well, in conjunction with the big holiday weekend, we start out with the Hudson River horror show right now. Big delays in the Holland Tunnel either way with roadwork, only one lane will be getting by. You're talking about, at least, twenty to thirty minutes worth of traffic either way, possibly even more than that. Meanwhile the Lincoln Tunnel, not great back to Jersey but still your best option. And the GW Bridge your worst possible option.

¹⁸ Diz Goldsmith: "[E]u sou o escritor mais chato que já existiu. Se houvesse um esporte olímpico para o tédio extremo, eu ganharia uma medalha de ouro. Meus livros são impossíveis de ler direto. Na verdade, toda vez que tenho que revisá-los antes de enviá-los ao editor, adormeço repetidamente.

contexto museográfico remeteria o espectador à subversão tanto do local quanto ao *status* (inusitado) da obra, Goldsmith buscaria na ilegibilidade um reforço para facilitar o entendimento das obras não criativas "por quem quer que seja" (2015, p. 151). Nesse e em outros projetos, ele tentaria levar a cabo a valoração do gesto de apropriação em detrimento do resultado final, fazendo que o não criativo libere o leitor para a compreensão que melhor lhe aprouver (2015, p. 151). Em síntese, o que parece dizer é que *copiar e colar* seria um procedimento tão simples e habitual, por conta da internet, que todos entenderiam a obra sem precisar lê-la: a própria barafunda textual presente nas 81 páginas de *Traffic* nos faria compreender o quão terrível é sair de carro durante finais de semana prolongados. As implicações poderiam ir da busca desenfreada pelo prazer consumista — viajar, comprar, gastar dinheiro — ao vazio da "fuga" e do paroxismo de tentar se mover rapidamente para chegar ao destino estando parado entre carros (Cf. PERLOFF, 2013, p. 251).

Segundo Nicolas Bourriaud, a partir do final do século passado "uma quantidade cada vez maior de artistas vem interpretando, reproduzindo, reexpondo ou utilizando produtos culturais disponíveis ou obras realizadas por terceiros" (2009, p. 8). O que o curador francês chama de "pós-produção" consiste no fato de um conjunto de artistas não mais partirem de materiais brutos, como o mármore ou uma tela em branco, mas de algo dado (que também pode ter o sentido de *data*), que tanto pode ser um produto qualquer, como um vídeo ou uma música, quanto pedaços de ou um texto inteiro. Ele evoca a figura do *DI*, artista que *cria* a partir de músicas já gravadas, para dizer que "as noções de originalidade (estar na origem de...) e mesmo de criação (fazer a partir do nada) esfumam-se nessa nova paisagem cultural marcada pelas figuras gêmeas do *DJ* e do programador, cujas tarefas consistem em selecionar objetos culturais e inseri-los em contextos definidos" (2009, p. 8). Nesse novo cenário cultural, a linguagem, que estará sempre à disposição para manuseio, parece ganhar uma fluidez tal como a experienciamos na internet, passando a se relacionar com intervenções, enxertos, citações e plágio intencional.¹⁹

Você realmente não precisa ler meus livros para ter uma ideia de como eles são; você só precisa saber o conceito geral [I am the most boring writer that has ever lived. If there were an Olympic sport for extreme boredom, I would get a gold medal. My books are impossible to read straight through. In fact, every time I have to proofread them before sending them off to the publisher, I fall asleep repeatedly. You really don't need to read my books to get the idea of what they're like; you just need to know the general concept]. Disponível em: http://writing.upenn.edu/library/Goldsmith-Kenny_Being-Boring.html>. Acesso em: 25 dez. 2021.

¹⁹ O fenômeno modularia o caráter protensivo do texto e a batuta aristotélica de início, meio e fim, questionando ainda a condição do livro impresso enquanto mídia fechada. As obras podem perder seu Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

Em época de "cultura eletrônica", seria possível identificarmos alguns característicos concernentes à essa fluidez, a esse mover-se da linguagem, chamados por Teixeira Coelho de "figuras de linguagem da 'eCultura'" (2019). A primeira das figuras, "mobilidade", pressupõe que "tudo que for virtualizável, como consequência de uma digitalização e uma programação, pode mover-se e ocupar diferentes espaços" (2019, p. 39). Tudo que está na Rede está em movimento e essa seria sua condição *sine qua non*. Podemos atestá-la ora sem nos deslocar fisicamente, como quando ocupamos salas virtuais de reuniões, ora concomitantemente quando monitorados por aparelhos de GPS em tempo real (mas, aquele ponto que se desloca no mapa que está na tela do celular é você?); ou ainda quando, corriqueiramente, trasladamos qualquer dado no ambiente digital: de livros a pesquisas, de imagens e sons a pornografia. Esses dados seriam gerados de qualquer lugar e podem ser modificados, deletados, complementados etc., ao longo de um percurso imprevisível.

Uma outra figura seria a "labilidade", à qual "como resultado da mobilidade, um fenômeno pode deslizar não só fisicamente mas também qualitativamente na direção de outro" fazendo que uma coisa possa "ser e deixar de ser e voltar a ser" ou "po[ssa] ser e não ser dependendo do ponto de vista", sugerindo um estado de *Talvez* (COELHO, 2019, p. 41). O caráter lábil nos permitiria pensar na passagem dos produtos de um estado a outro, provocando um aspecto de incompletude, entre ser e não-ser, um estado de passagem. Desse modo, poderíamos dizer que, embora o texto *copiado* e assentado em outro lugar seja um produto *novo* devido ao manejo e ao suporte que o acolhe, ele sempre terá um caráter derivativo, pois carregará em si o espectro de seu arquitexto.

caráter protensivo devido à condição dos materiais escolhidos pelo autor: sempre à disposição, os textos acabariam adquirindo um tom de inacabamento. Em livros como *Traffic*, e.g., o começo e o fim da obra seriam determinados pela escolha do autor sobre quais momentos deveria começar e parar de copiar, ficando a obra à mercê de como gerencia o procedimento. O livro pode ser considerado uma mídia fechada, ainda, por não ter espaço de interação nele próprio. Lá, não se conseguiria conversar com o autor ou mesmo alterar a história como se faz diuturnamente no ambiente digital, quando interagimos diretamente com quem fez a obra em redes sociais ou escrevemos livros de forma colaborativa em plataformas como o Wattpad, ou continuamos a escrever histórias já publicadas em comunidades de fanfics. Ele também é fechado em relação à literatura digital, aquela produzida e consumida inteiramente na Rede. Embora os enredos dessa literatura geralmente sejam dirigidos pelo autor/programador, pois eles estabelecem o caminho pelo qual o leitor deve seguir, a história oferece a possibilidade de agência do leitor/usuário/interator através de cliques: ela só se desenvolve com a sua colaboração. Além disso, o leitor da internet lê aos saltos, com um link ligando outro, em vez de páginas que obrigatoriamente devem ser seguidas através de palavras encadeadas. Nesse sentido, O jogo da amarelinha, livro de Julio Cortázar de 1963, é geralmente apontado como precursor do uso do hiperlink na literatura, pois assim como o mecanismo nos permite pular de um conteúdo a outro, o livro permite, formalmente, saltar de um capítulo a outro. Ver, a propósito, Santos (2019).

É o que parece estar em jogo em *Sessão*, obra de Roy David Frankel (2017), que consiste na transcrição das falas de deputados na sessão da câmara federal que votou pelo impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff em abril de 2016, captadas dos arquivos taquigráficos do Congresso:

Imagem 2: Print de trechos do livro Sessão, de Roy David Frankel (2017).

Sr. Presidente, Olhem sem medo de ter aonde nós esperança e com a chegamosl convicção de que Tira Dilma, entra a Constituição Federal ampara esta Temer! Tira Temer, entra sessão; pelo povo Cunhal Tira Cunha, entra brasileiro: Renan! Que pelo Distrito Brasil Federal; pela nação é esse? Voto não. evangélica e cristà e pela paz de Jerusalém, eu voto

Fonte: FRANKEL, 2017, p. 82-83

É possível percebermos que as falas dos deputados foram *estilizadas* em forma de poemas, dos quais o primeiro verso aparece em negrito e as palavras "brasileiro" e "Brasil" estão margeadas, provavelmente com a intenção de provocar novos sentidos semânticos. Transformar os pronunciamentos em poemas, ainda, quebraria o protocolo do *readymade* que prevê a transposição do objeto, tal qual ele é, de um lugar a outro. Em vez disso, a prática sugere uma aproximação entre o autor e a figura do *DJ*, tal como pensa Bourriaud: o escritor se apropriaria de uma base já existente e a manipularia, mas não desfigurando seu conteúdo.

No primeiro poema, aparece um representante, possivelmente evangélico, que votou a favor do *impeachment* "pelo povo brasileiro", mas não sem antes invocar a "paz de Jerusalém", cidade cujo país, Israel, tem forte valor simbólico para o segmento, mormente os neopentecostais. No segundo poema, um outro acusa o vai e vem do poder, possivelmente para demonstrar os supostos interesses escusos que levaram ao afastamento da então presidente. Em nenhuma das transcrições, Frankel opta por nominar os autores das falas. Não obstante seu nome esteja na capa da obra, a autoria, ao imiscuir-se com os falantes, adquiriria o tom de pluralidade e colaboração, pois que nenhuma das falas lhe pertence. Ademais, muito embora possamos ser levados a ler o conjunto dos poemas/pronunciamentos de *Sessão* em tom de humor ou galhofa, entendemos que dificilmente conseguiríamos deixar de lado o fato de que são *transcrições de falas de políticos*. Isso sugere o estado em devir dos materiais (da linguagem, por assim dizer), dando a ver a posição de "pura possibilidade" que os objetos

assumem neste "estado do Talvez". Para Rodrigo Petrônio, no universo das imagens tecnodigitais (este em que vivemos) não haveria nenhum *centro imaginal* por trás da miríade das representações. O que experienciamos é que "elas deixaram de ser circunstâncias e se transformaram em modeladoras de realidades paraconsistentes; elas simultaneamente existem e não existem" (2019, p. 253), como o ponto que se move no aplicativo GPS: ele é e não é você.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesse trabalho, encerraremos com a suspeita de que o conjunto dos característicos que circundam as práticas de colaboração, a saber, a herança do 1968, o compartilhamento como condição sine qua non da Rede, o habitus do copy/paste e o caráter movente da linguagem nos dias atuais, legou-nos tomar o alheio como procedimento literário, dando-nos a possibilidade de inserir o apropriacionismo do século XXI numa lógica que dialoga com as mudanças tecnológicas de nosso tempo. Kenneth Goldsmith diz que quando Marjorie Perloff usa o termo "gênio não original" para se referir ao autor que prefere copiar, está aludindo à uma noção contemporânea que privilegia o manejo da informação e nossa capacidade de disseminá-la. A isso chama moving information, que significa tanto o ato de mover a informação de um lado a outro quanto de bagunçá-la através do processo (GOLDSMITH, 2015, p. 22) ensejando o modus operandi de alguns artistas de nossa época.

Como resultado [dos processos que mesclam cultura digital e literatura], os escritores agora exploram maneiras de escrever que tradicionalmente se consideravam fora do campo e da prática literária: o processamento de palavras, a construção de bases de dados, a reciclagem, a apropriação, o plágio intencional, a encriptação da identidade e a programação intensiva (GOLDSMITH, 2015, p. 22).²⁰

Utilizar deliberadamente o alheio para a produção de obras literárias nos permitiria, ainda, pensarmos em modulações nos institutos da autoria, porquanto assumiria o caráter plural que poderia resvalar em questionamentos sobre a *autor*idade criadora; da obra, que se alimentaria de materiais já existentes; do leitor, que experimentaria o texto levando em conta

²⁰ Como resultado, los escritores ahora exploran maneras de escribir que tradicionalmente se consideraban fuera del campo de la práctica literaria: el processamento de palabras, la construcción de base de datos, el reciclage, la apropiación, el plagio intencional, la encriptación de la identidad y la programación intensiva, por mencionar solo algunas.

seus caracteres procedimental e derivativo, além de questões sobre a expansão do literário sobre a linguagem ordinária. De tal modo, à Galileu, poderíamos repetir: contudo, tudo se move.

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, N. *Pós-produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Col. Todas as Artes).

CAPAVERDE, T. da S. A autoria nas reescritas apropriacionistas. In: AZEVEDO, L.; CAPAVERDE, T. da S. *Escrita não criativa e autoria — Curadoria nas práticas literárias do século XXI*. egaláxia, 2018. *E-book*. Não paginado.

CARRIÓN, J. Las inesperadas mutaciones de la literatura digital. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2022/02/16/ebook-libros-digitales-inteligencia-artificial-podcast-comics/. Acesso em: 20 mar. 2022.

CHAGAS, P. D. "1970": Arte e pensamento. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.

COELHO, T. *eCultura, a utopia final*: *inteligência artificial e humanidades*. 1.ed. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2019.

EIRAS, P. Ensaio sobre os mestres. Lisboa: Documenta, 2017.

FRANKEL, R. D. Sessão. São Paulo: Luna Parque Edições, 2017.

GANDOLFI, L.; GARCIA, M. Sobre a dublagem de *Trânsito* (depoimento). In: AZEVEDO, L.; CAPAVERDE, T. da S. *Escrita não criativa e autoria – Curadoria nas práticas literárias do século XXI*. e-galáxia, 2018. *E-book*. Não Paginado.

GOLDSMITH, K. *Escritura no-creativa. Gestionando el linguaje en la era digital*. Trad. Alan Page. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2015.

GOLDSMITH, K. Day. Great Barrington: The Figures, 2003.

GOLDSMITH, K. Sports. Los Angeles: Make Now, 2008.

GOLDSMITH, K. *Traffic*. Utah: Editions Eclipse online, 2007. Disponível em: http://writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/GoldsmithTraffic.pdf. Acesso em 12 fev. 2019.

GOLDSMITH, K. Seven americans deaths and disasters. New York: PowerHouse Books, 2013. Disponível em: http://www.powerhousebooks.com/preview/7adadpreview.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

GOLDSMITH, K. HILLARY: The Hillary Clinton E-mails. Instalação na Bienal de Veneza, 2019. Disponível em: https://www.artribune.com/progettazione/new-media/2019/04/the-hillary-clinton-emails-kenneth-goldsmith-alla-biennale-di-venezia/. Acesso em: 20 mar. 2022.

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

GOLDSMITH, K. Being boring. Disponível em: http://writing.upenn.edu/library/Goldsmith-Kenny Being-Boring.html. Acesso em: 25 dez. 2021.

HAN, B-C. *Hiperculturalidade*: *cultura e globalização*. Trad. Gabriel Salvi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HEINICH, N. Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. Trad. Markus Hediger. *Revista Sociologia & Antropologia*. Rio de Janeiro, v. 04.02, p. 373-390, out. 2014.

LADDAGA, R. *Estética da emergência. A formação de outra cultura das artes*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes-Selo Martins, 2012.

NEVADO, J. L. Sobre Deleuze. Disponível em: https://elcuadernodigital.com/2021/11/11/sobre-deleuze/. Acesso em: 20 mar. 2022.

PERLOFF, M. *O gênio não original*: *poesia por outros meios no novo século*. Trad. Adriano Scandolara. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013 (Humanitas).

PETRÔNIO, R. As cebolas de algodão. As imagens na ontologia e na cosmologia paraconsistentes de Vilém Flusser. In: FLUSSER, V. *Elogio da superficialidade*: *o universo das imagens técnicas*. Org. Rodrigo M. Novaes e Rodrigo Petrônio. 1.ed. São Paulo: É Realizações, 2019 (Biblioteca Vilém Flusser).

SANTOS, S. M. DA S. *Escrita não criativa e internet: autoria e obra na contemporaneidade.* Dissertação de Mestrado em Literatura e Cultura. Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29874. Acesso em: 21 mar. 2022.

VILLA-FORTE, L. *Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. PUC; Belo Horizonte: Relicário, 2019.

ZANINI, W. *Vanguardas, desmaterialização, tecnologias na arte*. Org. Eduardo de Jesus. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2018.

WOOD, P. Arte conceitual. Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

Recebido em 29 de março de 2022.

Aprovado em 20 de maio de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

REFLEXÕES SOBRE O ATO TRADUTÓRIO EM TRECHOS DE LITERATURA INDÍGENA

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29081

Maria Sílvia Cintra Martins¹ Maria Claudia Bontempi Pizzi²

RESUMO: Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq) que abriga, entre outras, as linhas de pesquisa "Estudos de Tradução" e "Letramento e comunicação intercultural". A pesquisa que desenvolvemos envolveu a tradução comentada de dois corpora distintos, levando-se em consideração o papel do tradutor, seja como segundo autor, seja como ator ou agente das linhas de fronteira, em exercício de alteridade cultural. No contexto da Literatura Indígena brasileira em particular, entendemos que esse exercício tradutório pode contribuir para a divulgação do trabalho de autores indígenas brasileiros, que produzem seus textos em português e acabam relativamente isolados do cenário mundial, assim como daqueles textos literários produzidos originalmente em uma das línguas indígenas hoje existentes em território nacional, os quais requerem, para sua divulgação e conhecimento entre nós, sua tradução para a língua portuguesa. Pretendemos contribuir para a reflexão sobre a tradução e sobre questões culturais a ela relacionadas, assim como para a implementação da lei 11.645/08 que implica a inclusão da temática indígena nos currículos escolares.

Palavras-chave: Tradução Literária; Semiótica da Cultura; Transcriação; Identidade; Literatura Indígena.

REFLECTIONS ON TRANSLATION IN EXCERPTS FROM INDIGENOUS LITERATURE

ABSTRACT: This paper is the result of a research developed by LEETRA (CNPq), a research group that deals with "Translation Studies" and "Literacy and intercultural communication", among other research lines. The research developed involved the commented translation of two different corpora, taking into consideration the role of the translator either as second author or as an actor/agent of the boundary lines, as an exercise of cultural otherness. In the context of Brazilian Indigenous Literature, we understand that such a translation exercise may contribute to the dissemination of the work of

_

¹ Doutora em Letras pela UNESP Araraquara. Professora Sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua nos programas de pós-graduação PPGL/UFSCar e LETRA/USP. Líder do grupo de pesquisa LEETRA – Laboratório Linguagens em Tradução e editora da revista LEETRA Indígena. E-mail: msilviamart@gmail.com

² Doutora em Linguística pela UFSCar. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São Carlos. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa LEETRA – Laboratório Linguagens em Tradução. E-mail: mclaudiapizzi@ifsp.edu.br

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

Brazilian indigenous authors that produce their texts in Portuguese, therefore being relatively isolated from the international scene. It may as well as contribute to reveal those literary texts originally produced in one of the current indigenous languages within the national territory, requiring its translation into Portuguese to certify its dissemination and knowledge among us. We intend to contribute to the reflection on translation and on those cultural issues related to it, as well as to the implementation of Brazilian law 11.645/08, concerning the teaching of Indigenous topics in school curricula.

Keywords: Literary Translation. Semiotics of Culture. Transcreation. Identity. Indigenous Literature.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é composto de duas partes. Na primeira fazemos algumas reflexões em torno da Semiótica da Cultura e de suas contribuições para se pensar na tradução como inerente a toda a comunicação cultural. Trazemos, também, reflexões sobre os desafios da tradução literária e apresentamos algumas propostas de tradução para as línguas portuguesa e inglesa de textos em língua indígena.

Na segunda, são apresentados outros pressupostos teóricos próprios à área de Estudos de Tradução, e é apresentada a proposta tradutória para a língua inglesa de trechos de um volume pertencente à Literatura Indígena Brasileira.

Trazemos, com isso, resultados de pesquisa em que se buscou investigar e discutir o papel do tradutor, seja como segundo autor, seja como ator ou agente das linhas de fronteira, que se coloca no lugar do autor do texto original, em um exercício de alteridade cultural.

No contexto dos Estudos Ameríndios, e dos estudos sobre a Literatura Indígena brasileira em particular, entendemos que esse exercício tradutório pode contribuir para a divulgação do trabalho de autores indígenas brasileiros ao menos em duas direções: por um lado, porque aqueles escritores que produzem seus textos em Português acabam relativamente isolados do cenário mundial; mas por outro, porque grande parte dessa literatura, tendo sido produzida em uma das dezenas de línguas indígenas existentes em território nacional, requer, hoje, para sua divulgação e conhecimento entre nós, sua tradução para a língua portuguesa.

A SEMIÓTICA DA CULTURA E OS DESAFIOS DA TRADUÇÃO LITERÁRIA

Iniciaremos nossas reflexões a partir de alguns pressupostos presentes na Semiótica da Cultura (Lotman, 2005), fazendo-os dialogar com questões próprias à área de pesquisa em Estudos da Tradução, uma vez que encontramos neles subsídios interessantes para a abordagem das questões culturais de que trataremos no decorrer deste trabalho.

Na linha do pensamento do semioticista russo Yuri Lotman (2005), a semiosfera é vista como o espaço necessário a toda e qualquer semiose, entendendo-se que o conjunto de formações semióticas precede funcionalmente cada língua singular e isolada, sendo uma condição sine qua non de sua existência. Nesse sentido, o autor defende que nenhuma língua poderia existir fora da semiosfera e que somente dentro desse espaço os processos comunicativos se tornam possíveis. A divisão entre centro e periferia é, por sua vez, uma lei da organização interna da semiosfera: haveria um limite, uma fronteira entre a semiosfera e o espaço não-semiótico ou extra-semiótico, que estaria fora dela, seja porque nele, hipoteticamente, ingressaríamos no mundo tal qual seria, sem o recobrimento da linguagem, seja porque ingressaríamos em outra comunidade semiótica, dotada de seus códigos próprios e de sua identidade.

Dentro dessa vertente teórica, a fronteira semiótica é representada pela soma de filtros bilíngues: ao passar por eles, o texto é traduzido em outra(s) língua(s), fato que não implica, necessariamente, a tradução de uma língua em outra língua que seria considerada estrangeira, nesse sentido em que falamos de línguas nacionais como o português, o inglês, o espanhol, o alemão, e nos processos de tradução de uma para outra dessas línguas. Entendese que a tradução se dê, de fato, a todo instante, enquanto mecanismo intrínseco ao funcionamento de toda e qualquer linguagem humana.

A semiosfera, enquanto macroespaço semiótico, compreenderia, assim, um grupo de semiosferas, ou microespaços semióticos interligados, sendo que cada um desses espaços participa do diálogo e envolve um espaço de diálogo. Segundo Yuri Lotman (2005), não existem, portanto, sistemas monossemânticos isolados: sua articulação baseia-se em necessidade heurística, já que nada que se tome isoladamente pode, de fato, ser efetivo ou significativo. Os sistemas semânticos só funcionam, por isso mesmo, quando imersos num contínuo semiótico específico, preenchido com modelos semióticos multivariantes situados dentro de uma sequência de níveis hierárquicos que exigem a tradução como algo próprio de

sua ontologia, de tal forma que possam se dar as transições entre os diferentes sistemas e entre seus níveis. É impossível, assim, a transição de forma fluida ou imediata: ela se dá através dos assim denominados filtros bilíngues, cuja existência baseia-se na pressuposição de que a travessia se faz em meio de um espaço por natureza heterogêneo. É nesse sentido, aliás, que a heterogeneidade dos produtos, ou seja, o fato de que os textos em si se caracterizem por sua heterogeneidade e hibridação decorre da própria caracterização do espaço semiótico em que se processam.

Essa visada chama-nos, assim, a atenção para o fato da tradução como uma constante, ou seja, como um mecanismo inerente a toda a linguagem, lembrando-nos do aspecto vivo e processual que caracteriza as línguas em geral, aspecto do qual nos esquecemos, sempre que nos deparamos com os textos como se fossem produtos fechados e inertes, ou como se existissem fechados em compartimentos estanques. Com base em abordagem de caráter eminentemente sócio histórico, Lotman nos coloca diante de espaços sócio-histórico-culturais, dotados de suas semioses e de identidades próprias, lembrando-nos do tradutor como daquele que se coloca em lugar de fronteira.

Dentro dessa visada ampla, a tradução de narrativas e cantos sagrados indígenas, ricas fontes de informação sobre tópicos socioculturais e históricos, pode oferecer a possibilidade de reflexão, durante o ato tradutório e durante a leitura, sobre questões culturais relacionadas aos povos indígenas brasileiros, assim como para o reconhecimento dessas materialidades linguísticas no campo da Literatura.

Para isso, no entanto, e de forma complementar, lembramos que Henri Meschonnic (2006/1989) nos chama a atenção para a caracterização própria ao recitativo, em seu teor interpelativo, na configuração do poema, assim como na versificação bíblica. É fato que, segundo o linguista francês, as diferentes traduções da Bíblia teriam provocado sua descaracterização, na medida em que transformaram, via de regra, sua configuração recitativa e poética original em narrativa de teor informativo. Usando seus termos, teria havido, com a tradução, uma conversão do "recitatif" – de caracterização dramática e performativa - em "récit", ou seja, em narrativa dotada de neutralidade.

Cremos – conforme se verá adiante - que algo semelhante tem acontecido nas traduções das narrativas indígenas tradicionais, uma vez que, retirando-as de sua imersão na realidade dos cânticos sagrados a que pertencem, também se extrai delas o caráter agentivo de forma reducionista, quando se transpõe, em processo tradutório, a narrativa de uma

semiosfera a outra, com eventual perda de características próprias a sua identidade no contexto original.

Passamos, a título de exemplos, a breve relato de experiência de tradução de versos de literatura indígena wanano (ou kotiria) por equipe constituída de uma das autoras deste trabalho em conjunto com a antropóloga Janet Chernela (University of Maryland, USA) e com sujeito da comunidade indígena wanano (Alto Rio Negro, AM).

A experiência deu-se em julho de 2013, em Manaus, e fez parte de projeto mais abrangente que inclui outros sujeitos wanano, uma docente e pesquisadora da UFES e também um escritor amazonense. Os versos em língua wanano foram coletados por Janet Chernela, no Alto Rio Negro, em pesquisa de campo que vem se estendendo por cerca de trinta e cinco anos. Nesse período foi feita gravação em áudio e transcrição em equipe constituída pela antropóloga e por sujeitos indígenas wanano. Transcrevemos abaixo apenas dois versos (1 e 5) de uma das narrativas, denominada *Numia Parena Numia*, uma narrativa de origem, ou seja, que relata uma história concernente aos tempos primordiais desses povos.³

Na transcrição abaixo, temos quatro linhas para cada verso, sendo que: (a) a primeira linha contempla o verso tal qual contado por um sujeito indígena wanano para a antropóloga Janet Chernela; (b) a segunda linha comporta a tradução feita no momento da primeira transcrição por outros três sujeitos indígenas wanano; (c) a terceira linha comporta tradução literária efetuada por uma das autoras deste trabalho; (d) a quarta linha comporta tradução literal da segunda linha para o inglês.

Baseando-nos na escuta do texto em wanano e comparando-a com as propostas tradutórias das linhas 2 e 4, é possível notar, nestas, uma tendência a se centrar no que convencionamos entender por "significado", dentro de uma tendência à separação entre significante e significado, algo mais típico das traduções literais, ou seja, daquelas que não levam muito em conta o aspecto formal, no que este contém de ritmo, de sonoridades, de repetições. Já a proposta de tradução literária, presente na terceira linha, busca contemplar, ao menos em parte, as questões formais que aparentam ter sido desnecessárias para a antropóloga, e mesmo para os falantes nativos, já que esses tenderam para o esquematismo e para a simplificação. Senão, vejamos:

³ Yapima, Julho 1979. Reg. Janet Chernela, AILLA GVC002R0081001. Transcrito e traduzido por sujeitos da comunidade wanano. O volume traduzido e ilustrado foi publicado em 2015 pela Editora Reggo, em edição limitada para distribuição para bibliotecas (Chernela, 2015).

Verso 1:

Wa'manore a'rina ti, mari dahpoto wa'manore ñukhioa. No princípio nossos ancestrais inventaram estes instrumentos. No começo, nossos avós inventaram lá no começo estes instrumentos In the beginning our ancestors created these instruments.

Verso 5:

Tire wa'manore, tire yoa sini phati, tire minia phona khi'tire.

No princípio eles transformaram a palmeira em Minia Phona.

Tudo foi no começo, os tais saídos da palmeira paxiúba, esses tais Minia Phona

In the beginning they transformed the tree into Minia Phona. 4

Vale lembrar que Janet Chernela possui conhecimento bastante amplo da língua wanano; já quem efetuou a tradução literária, sem qualquer conhecimento prévio da língua wanano, apenas pôde fazê-lo com base nestes princípios: 1) no diálogo com a equipe, em que levou em consideração dados provindos do campo da Antropologia assim como informações de um falante nativo presente nesse momento; 2) na consideração de aspectos sonoros e rítmicos presentes na língua wanano, ou seja, levando em conta a materialidade concreta e formal, com acesso indireto às questões relativas à tradução literal propriamente dita, ou seja, pelo diálogo em equipe e por consulta a dicionário wanano/espanhol que contemplava pouquíssimos itens lexicais presentes no texto em questão.

Passamos agora ao esclarecimento de algumas opções para a tradução literária:

- 1. O diálogo com o sujeito wanano com quem pudemos conversar nesse momento trouxe à tona a diferença sutil entre as expressões "no princípio" (que comportaria a referência a um tempo primordial da criação de todos os seres humanos) e "no começo" (referindo-se à História específica desse povo).
- 2. Também junto com o mesmo sujeito wanano pudemos optar por manter o termo "inventaram" e não "criaram", como poderia sugerir a tradução em língua inglesa, já que segundo ele não se poderia dizer que o instrumento foi criado, uma vez que foi fabricado com a utilização da palmeira que já existia;
- 3. Embora para nós, não indígenas brasileiros, a palavra "ancestral" pareça estar muito associada à cultura indígena, o que poderia nos conduzir à preferência por ela, o

⁴ A edição comporta notas explicativas - ou seja, comporta elementos de tradução comentada - sendo que os comentários são feitos por Chernela para dar conta de explicar, por exemplo, o que são Minia Phona: "Minia Phona é o nome dado pelo povo Kotiria (Wanano) às flautas chamados Jurupari Phona" (Chernela, 2015).

- depoimento do sujeito indígena wanano levou-nos à escolha por "avós", que, segundo ele, guardaria sintonia maior com o que se relata no texto em questão. Fala-se, segundo ele, dos avós, e não dos ancestrais.
- 4. A repetição da expressão "wa'namore" que o mesmo sujeito indígena nos disse significar "no começo" levou-nos a optar também por sua repetição na tradução literária. Note-se que para as traduções literais (linhas 2 e 4) esse fato pareceu irrelevante, porém, conforme nosso entendimento, é ele mesmo que atribui a este verso a conotação do que via de regra entendemos por "literário".

Concluímos, assim, que para este verso 1 a tradução literária pautou-se basicamente na consideração da pertinência dos itens lexicais para a narrativa em si e para a cultura à qual pertence, sendo que se entendeu ser de fundamental importância repetir a expressão "no começo" ("wa'namore"), seguindo a tendência poética presente na versão original.

Quanto ao verso 5, valem as seguintes considerações:

- 1. O dicionário wanano/espanhol a que tivemos acesso comporta "ti" e "tire" como "esse"; já "tiro", como "ele" No desconhecimento de muitos outros termos que não eram contemplados no mesmo dicionário, baseamo-nos em alguns esclarecimentos que nos eram fornecidos pelo sujeito wanano, e também na comparação intratextual, ou seja, baseamo-nos em itens que se repetiam em outros versos para aos poucos irmos aprendendo mais daquela língua que em princípio nos era totalmente estrangeira.
- 2. Chamou-nos a atenção a aliteração da linguodental surda "t" para a qual passamos a buscar equivalências na língua portuguesa, optando por "tudo", "os tais", "esses tais", dentro de um jogo em que, por um lado, entendíamos ser importante manter a aliteração da mesma consoante, e de preferência com significado aproximado, mas, por outro, sabíamos que o termo "tal", em nossa língua, não conta com utilização isolada, mas sim em sequências frasais, como "esse tal de...". Já "tudo", sem ser em princípio um dêitico, adquire no contexto função referencial anafórica, aproximando-se assim do sentido de "esse" ou "isso".
- 3. Passamos, ainda, a ler e reler para nós mesmos (mesmo que em leitura silenciosa) aqueles versos, tratando de captar-lhes o ritmo, a constituição silábica, ou seja, a eventual metrificação de forma a transpô-la, ao menos de forma aproximada, para a língua portuguesa, em exercício constante de escuta da língua indígena, de seu ritmo, de seu recitativo.

A TRADUÇÃO LITERÁRIA COMO TRANSCRIAÇÃO E REFLEXÃO INTERCULTURAL

Segundo Paz (1990), aprendemos a traduzir no exato momento em que aprendemos a falar, uma vez que, quando uma criança questiona o significado de uma palavra, na verdade está procurando uma tradução do termo desconhecido para a sua linguagem. Traduzimos dentro de nossa própria língua, sem ao menos percebermos, algo que remete à clássica diferenciação efetuada por Jakobson (1973) entre as traduções intralinguística, interlinguística e intersemiótica.

A atividade do tradutor é parecida com a do leitor e a do crítico: cada leitura é uma tradução – "nenhuma leitura é tão atenta e tão cuidadosa quanto aquela que compõe a mais simples das traduções bem realizadas" (ARROJO, 1993, p.52). Para Arrojo (1993), traduzir pode significar interpretar, e ao tradutor, como ao intérprete, cabe um papel de intermediário, que transporta significados entre os dois planos, pois os estilos são coletivos, universais e passam de uma língua para outra. As obras são únicas, mas não isoladas: cada uma delas nasce e vive uma relação com outras línguas diferentes.

Paulo Ottoni (1997), por sua vez, cita Derrida⁵ e conclui que a tradução não poderia ser uma réplica do original, e precisa ser vista como uma transformação. Traduzir, então, é movimentar-se entre uma língua e outra, graças à produção e transformação de significados.

Para Derrida (1998) o projeto de desconstrução, no que diz respeito à linguagem, significa desconstrução e reconstrução de sentidos, ou seja, um deslocamento. Isso quer dizer que os sentidos não são sempre os mesmos, que há flutuações, efeitos de sentido. Portanto, essa concepção também conduz à necessidade de negar a ideia de significado inscrito, fixo e imutável, já que tanto a leitura quanto a escrita se constroem em um presente circunscrito pelo tempo e espaço e em cada nova escritura, ou seja, "cada elemento se constitui a partir do rastro dos outros elementos da cadeia ou do sistema" (RODRIGUES, 2000, p.198).

O também filósofo Walter Benjamin (2008) discorre sobre a tarefa do tradutor em um dos textos que figuram como cânones da área, escrevendo que, ao elaborar uma tradução, o tradutor não deve tentar identificar quem/como seriam os receptores do texto original, nem buscar apoio em ponderações sobre quais serão os leitores do texto traduzido, pois essa reflexão não contribui para a tarefa tradutória, já que "o próprio conceito de um leitor 'ideal'

⁵ Ottoni (1997) indica a seguinte referência: DERRIDA J. Des tours de Babel. In: GRAHAM, J.F. (ed.). *Difference in translation*. Cornell University Press, 1985.

é nefasto em quaisquer indagações de caráter estético, pois devem pressupor unicamente a existência e a natureza do homem em geral" (BENJAMIN, 2008, p. 66).

Para Benjamin. a tradução não deve ser vista apenas como um texto escrito para que falantes de outras línguas possam compreender uma obra original, visto que isso a relega ao papel secundário de transcrição. É nesse sentido que afirma: "Se ela fosse destinada ao leitor, também o original o deveria ser" (BENJAMIN, 2008, p. 66).

Mas, segundo ele, longe de apenas transcrever ou transmitir, cabe ao tradutor um trabalho criativo, pois "aquilo que está numa obra literária, para além do que é comunicado (...) não será isto aquilo que se reconhece em geral como o inaferrável, o misterioso, o 'poético'? Aquilo que o tradutor só pode restituir ao tornar-se, ele mesmo, um poeta?" (BENJAMIN, 2008, p. 66). Dessa forma, a tradução também contribui para a sobrevivência do original, conferindo-lhe desdobramentos geográficos e temporais.

A tarefa do tradutor, enfim, "consiste em encontrar na língua para a qual se traduz a intenção, a partir da qual o eco do original é nela despertado. (...) A intenção do escritor é ingênua, primeira, intuitiva; a do tradutor derivada, última, ideativa" (BENJAMIN, 2008, p. 75).

No Brasil, Campos (1992) coloca, por sua vez, que a tradução literária é, ao mesmo tempo, um exercício de natureza crítica e criativa, uma transcriação, lembrando-se de uma de suas definições para o termo transcriação:

Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. (...). Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por signo icônico aquele "que é de certa forma similar àquilo que ele denota"). O significado, o parâmetro semântico, será apenas tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal.

O poeta define o tradutor como alguém que tem a chance de recriar o original a partir das potencialidades da língua alvo, que deve colocar-se como poeta e traduzir poesia com outra poesia. Nesse sentido, se "o poeta é um fingidor", de acordo com o poema de Fernando Pessoa, o tradutor seria um "transfingidor" (CAMPOS, 2013a, 2013b).

Portanto, ao nos alinharmos com os teóricos mencionados, passamos a entender o tradutor, especialmente o que se aventura em traduções literárias, como aquele que se posiciona em região de fronteira semiótica, onde quem traduz dá passagem a um número

amplo de possibilidades sintático-semânticas, rítmicas e fonológicas, entre as quais efetua as suas escolhas tradutórias.

MEU VÔ APOLINÁRIO: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E MEMÓRIA NA LITERATURA AMERÍNDIA

Uma vez que os dois corpora que trazemos para discussão fazem parte da Literatura indígena brasileira, e uma vez que esta é, neste momento histórico, uma área de pesquisa ainda pouco estudada, iniciamos as reflexões desse subitem com uma indagação, a qual pretendemos responder como forma de esclarecer alguns conceitos que serviram de base para a elaboração do presente artigo: o que é literatura e quem a define?

Iniciamos as reflexões desse subitem com uma indagação, a qual pretendemos responder como forma de esclarecer alguns conceitos que serviram de base para a elaboração do presente artigo: o que é literatura e quem a define?

Segundo Danziger e Johnson (1974, p. 9), em uma definição ampla e neutra, a literatura é "uma arte verbal; isto é, a literatura pertence, tradicionalmente, ao domínio das artes, em contraste com as ciências ou o conhecimento prático, e o seu meio de expressão é a palavra, em contraste com os sinais visuais da pintura e escultura ou os sons musicais".

A literatura é, então, a arte das palavras e, dessa forma, está intrinsicamente relacionada com os conceitos de língua, cultura e sociedade. Por isso, segundo Silva (2007, p. 37),

(...) transformações, próprias de um sistema aberto como o sistema literário, no qual ocorre um constante e complexo fluxo de entradas e saídas em relação à esfera da não literatura, são originadas por alterações do sistema de normas aceites pela comunidade literária — escritores, leitores, críticos, teorizadores, professores, etc. — sob a acção de mudanças operadas historicamente nas estruturas sociais e culturais".

Dessa forma, pode-se dizer que a literariedade de um texto depende do reconhecimento de uma determinada comunidade interpretativa, o que, conforme Lopes (2016, p. 8), "nos leva a pensar que a aceitação da literariedade de um texto está sujeita ao livre-arbítrio".

Silva (2007, p. 33) escreve também que a obra literária "só adquire efectiva existência como obra literária, como objecto estético, quando é lida e interpretada por um leitor, em conformidade com determinados conhecimentos, determinadas convenções e práticas

institucionais" (SILVA, 2007, p. 33). Ainda, segundo Reis (2001, p.111): "(...) a constituição da linguagem literária e do discurso que a configura podem ser entendidos como resultado de um acto discursivo próprio, propondo a uma comunidade de leitores um texto que essa comunidade reconhecerá como texto literário" (REIS, 2001. p 111).

Portanto, o indivíduo integrante de um determinado contexto social teria o poder de definir, como leitor, o que é literatura. A literatura indígena poderia, então, ser considerada como literatura, mesmo porque, assim como nos textos produzidos pelos demais grupos sociais, há relação intrínseca entre texto, cultura e sociedade. Já no que diz respeito às inegáveis raízes orais que lhe são inerentes, e que se farão presentes em um dos corpora sob análise, entendemos que esta especificidade não condiz apenas com esta literatura.

Parece-nos, ainda, válido lembrar que, conforme Paz (1976, p. 237), podemos dizer que muitos conceitos utilizados na teoria literária da América Latina em geral e, também, para tratar de literatura indígena, "são toscas adaptações de modelos estranhos".

Ainda seguindo essa linha de pensamento, para Schwarz (1992, p.16), esse arcabouço teórico criado além-mar fica, ao chegar aqui, "fora de lugar". Há problemas na própria origem, pois mesmo entre os países europeus há disparidades que são desprezadas nessa tentativa de homogeneização; aqui, no entanto, esses problemas se potencializam devido às diferenças sociais mais marcadas. Szeman (2001, p. 30, tradução nossa⁶) comenta o mesmo texto de Schwarz (1992) ao dizer que "o que está suprimido nessa ideia de inautenticidade cultural (...) é um reconhecimento das circunstâncias materiais e históricas que primeiro estabeleceram a ideia de uma cultura 'original' em relação à qual as outras, por contraste, parecem ser meras cópias".

Da mesma forma, Bhabha (2003, p. 75), ao discutir o local da cultura pós-colonial, pondera que "a visibilidade da mumificação cultural na ambição declarada do colonizador de civilizar ou modernizar o nativo, (...) resulta em 'instituições arcaicas inertes [que funcionam] sob a supervisão do opressor como uma caricatura de instituições anteriormente férteis".

É no horizonte dessa linha de contestação que vimos assistindo a um movimento crescente que busca maior destaque para a literatura das chamadas minorias, na qual a produção indígena está incluída, destacando-se, em território nacional, a obra de Daniel

⁶ "What is suppressed in this idea of cultural inauthenticity (…) is a recognition of the material, historical circumstances that first established the idea of an 'original' culture to which others, by contrast, seem to be mere copies". (SZEMAN, 2001, p. 30).

Munduruku, autor de *Meu vô Apolinário*, considerado um dos mais proeminentes nomes da literatura indígena brasileira.

Na linha da discussão teórica que apresentamos, não poderá ser intuito do presente trabalho categorizar o texto de Daniel Munduruku levando em conta apenas conceitos já existentes na teoria literária, os quais foram construídos a partir do que é tido como cânone ocidental. Levando em conta as críticas que destacamos, como as de Szeman (2001) ou Bhabha (2003), podemos dizer que tal visão não abrange totalmente os efeitos da literatura indígena, já que ela é muitas vezes ignorada ou prontamente (e superficialmente) categorizada como literatura infanto-juvenil (que, como sabemos, é uma categoria separada do que a academia considera como alta literatura).

Em *Meu vô Apolinário* (2009), o adulto volta os olhos para a infância e, com isso, expõe a saga familiar e seu processo de crescimento, enveredando por labirintos de vozes e re-elaborações de memórias. O narrador encara as primeiras experiências com a cidade, com a escola, com as tradições da aldeia, com a morte, começando a questionar o que é ser índio, o que é viver e o que é morrer como índio. Há a mudança de identidade, ele muda seus pontos de vista, deixando a "raiva de ser índio" (título de um dos capítulos) para trás, tentando entender a verdade do mundo onde está vivendo. Desenvolve também, em meio a tudo isso, suas características como escritor, sua própria maneira de produzir literatura, de interpretar a vida.

A memória, definida da maneira mais simples como um processo mental que armazena informações no cérebro, é parte importante na obra de Daniel Munduruku. De modo geral, as memórias são menos claras e detalhadas que as percepções, mas, ocasionalmente, uma imagem memorizada pode ser descrita de forma pormenorizada. O protagonista, em *Meu vô Apolinário*, descreve alguns fatos e sentimentos do seu passado com certa precisão, como suas primeiras lembranças:

Minhas primeiras lembranças – além de um terremoto que vivi aos quatro anos – são as de meu pai martelando, serrando e falando sobre as propriedades da madeira (acho que ele falava era do espírito das árvores, só que não lembro bem disso) (MUNDURUKU, 2009, p. 10).

Ou o que sentiu após a conversa que gerou sua primeira decepção amorosa e que alimentou, naquele momento, a sua "raiva de ser índio", porque a menina de quem gostava o desprezou:

O mundo veio abaixo para mim, desmoronou. Fiquei triste, magoado com Linda. O pior, contudo, veio depois. Linda contou para todo mundo o que tinha acontecido e meus colegas caíram matando em cima de mim, repetindo tudo o que eu não queria ouvir: o índio levou o fora da Linda porque é feio, porque é selvagem, porque é índio (MUNDURUKU, 2009, p. 23).

Munduruku lança, portanto, mão da memória para reconstruir situações vividas por suas personagens no passado, mostrando aos leitores suas atitudes de um ponto de vista mais maduro, mostrando que o período de aprendizado narrado influenciou realmente o caráter do narrador.

Para a realização de uma tradução comentada de trechos de *Meu vô Apolinário*, as escolhas tradutórias aparecem como resquícios da presença de um segundo autor. Segundo Cesar (1999), as notas de pé de página são consideradas por alguns autores a parte menos importante de um ensaio (portanto, reduzidas ao máximo ou ignoradas completamente) e, ao mesmo tempo, acabam promovidas à substância do texto por outros escritores, como faz a própria autora em sua tradução anotada. Gomes (2006) também comenta essa posição relutante de alguns autores em relação ao uso de notas, mas afirma que Genette e Derrida, por exemplo, defendem a presença delas no texto, visto que aprofundam o conhecimento do leitor.

É verdade que elas provocam uma desordem no texto, um desvio, uma momentânea bifurcação, o que faz com que ele perca seu caráter de linearidade. No entanto, é uma desordem tão necessária que Genette passa a questionar o caráter paratextual dessas notas, que se situam em uma zona de indefinição entre texto e paratexto (p. 324). Essa concepção de Genette, de que as notas são tão relevantes quanto o próprio texto, nos remete a Derrida, que defende a prática de uma leitura descentrada da obra. Para ele, os sentidos localizados na margem passam a suplementar o significado textual (GOMES, 2006, p. 77).

Em uma passagem de sua introdução à tradução de "Bliss", de Katherine Mansfield, ao descrever o teor de suas notas, Cesar define as notas exatamente como pistas, como rastros de suas escolhas como tradutora. Podemos trazer a ponderação de Martins (2007, p. 33), de que: "É possível acompanhar a construção da imagem de si no discurso através de procedimentos enunciativos", para pensar, no caso, sobre os comentários explícitos nas notas tradutórias.

(...) as oitenta notas acabaram ficando mais extensas do que a própria história e sua tradução e foram desvendando gradualmente a forma como o processo de tradução se estava efetuando; elas convergem, passo a passo, para os movimentos da mão e da mente do tradutor, incluindo digressões

que não são eruditas, problemas de interpretação literária e algumas perplexidades sobre os próprios personagens que não puderam ser adequadamente resolvidas. Assim sendo, as notas seguem a trilha do meu pensamento durante a tradução e tentam dar-lhe caráter gráfico (na medida do possível) (CESAR, 1999, p. 286).

No presente trabalho, no que diz respeito aos comentários, ou às notas, a tradutora, uma das autoras desde artigo, teve plena liberdade para inseri-las onde pensava ser mais importante, não tendo limite para o número de notas ou para sua extensão. O objetivo das notas é fornecer ao leitor uma visão mais ampla do texto, deixando sua riqueza de significados mais evidente, facilitando um maior entendimento de seu contexto social e histórico. As notas também se tornam uma espécie de roteiro que ajuda o leitor a visualizar o processo de desconstrução do texto de partida, e, ao mesmo tempo, permite a percepção de como o tradutor constrói o texto de chegada. Com isso, cada tradução se torna um texto à parte, tão pleno de valor artístico quanto o texto original, o que amplia, de certa forma, o trabalho do próprio autor.

Apresentamos aqui, por fim, alguns trechos de tradução comentada que efetuamos. Durante uma primeira incursão pelo texto de Munduruku, a tradutora se deparou com uma riqueza de menções a comidas típicas, seres da floresta e tradições indígenas que não é de conhecimento da maioria dos leitores de outros países e poderiam gerar notas bastante elaboradas. Seriam necessárias entrevistas com o autor e pesquisa aprofundada sobre elementos culturais do povo Munduruku e de etnias indígenas em geral. Em anexo, para consulta e melhor entendimento dos comentários, encontra-se um dos trechos em português que deu origem à tradução. Trata-se de parte do capítulo "Raiva de ser índio", apresentado no livro logo após a "Introdução".

A seguir, apresentamos a tradução anotada do trecho citado acima. As notas trarão comentários sobre o texto e sobre os termos escolhidos pela tradutora. Também há traduções das notas escritas pelo próprio Daniel Munduruku identificadas pela tradutora como "author's note", apresentadas no texto original como forma de esclarecer leitores de outras regiões do Brasil e da comunidade lusófona sobre termos ou nomes indígenas por ele citados.

My Grandpa⁷ Apolinário - Diving⁸ into the river of (my⁹) memory

"Anger about being an Indian"

We don't¹⁰ ask to be born, we simply are. Some are born rich, others are born poor; some are born white, others are born black; some are born in a very cold country, others are born in warm lands. In the end, we don't have much of an option. The fact is that, when we realize it, we're already born. I was born an Indian. But I wasn't born like all Indians are. I wasn't born in a village surrounded by bush and a river where people can almost fish using their bare hands because of the limpid water. I wasn't born inside a Munduruku Uk'a¹¹. I was born in the city. I think it was in a hospital. And I was born in a city where most of the people look like Indians: in Belém do Pará¹².

We've always lived in the outskirts of Belém. Our maloca¹³ wasn't really ours and we had to move to other houses and neighborhoods several times. Those were hard times. My brothers and sisters had to work in the city in order to help with the expenses. I myself sold candies, paçocas¹⁴, shopping bags, peanuts, chopp (it's juice poured in plastic bags and frozen, similar to popsicles). I happily did it. I was a child that liked doing different things.

⁷ Daniel Munduruku is telling us a story about his grandfather. In Portuguese, "grandfather" is "avô". However, Daniel used an informal, affectionate term: "vô", which could be translated as "grandad", grandaddy", "grandpa", "gramps" or just "pa". For this translation I have chosen "grandpa" in order to keep the affectionate and informal tone, as well as maintaining the meaning of a wise, older person ("grand").

⁸ The "-ing" contributes to the image of movement that "river" and "memory" convey.

⁹ In the original text, Daniel Munduruku uses the Portuguese possessive pronoun "minha", which in English would be "my" (possessive adjective), in parentheses. I understand it as a way of describing memory as something that is individual and collective at the same time. This concept seems to be recurrent in indigenous cultures. Therefore, I decided to maintain the same structure and the same ambiguous essence in the English text.

¹⁰ When reading Munduruku's text, I could identify a colloquial tone, a characteristic of the oral tradition of storytelling. For that reason, I have decided to keep the informal register by using, for instance, contractions ("don't", "wasn't", etc.) throughout the English text.

¹¹ Uk'a is a Munduruku word that means "house" (author's note).

¹² Belém is a city in the North region of Brazil. It is the capital city of Pará state.

¹³ A big communal house in which several families live. It is also a popular term for talking about the place where you live (author's note).

¹⁴ Paçoca is a Brazilian typical food with indigenous origins. There are different recipes. It can be made with manioc flour and jerky. There is also a candy with the same name that is made with peanut.

When I started elementary school, it was chaos. Everybody would say: "Look at the Indian that arrived in our school". Soon, my first classmates gave me the nickname of Aritana¹⁵. Needless to say, it made me very angry and it was one of the main reasons for street fights in this period of my history – and there were many of them. I fought a lot and, obviously, I was beaten a lot as well.

And why didn't I like to be called an Indian? Because of the ideas and images related to this word. Calling someone an Indian meant classifying the person as inferior, savage, lazy. And, as I already told you, I was a hardworking person who was proud of helping my parents and my siblings. But it was an honor that nobody took into consideration. I got very sad because my work wasn't acknowledged. For my classmates, all that mattered was my appearance... and not what I was and what I did.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A familiarização com o trabalho ficcional de Daniel Munduruku, com o meio em que viveu sua infância (e sobre o qual escreveu, refletindo-o na ambientalização de sua produção literária) e a leitura de outros textos pertencentes à literatura ameríndia contemporânea foram de extrema importância para que a tradução comentada a que fizemos referência iniciasse a sua concretização. No campo da teoria voltada ao ato tradutório, concluímos, com base nessa experiência, que a tradução não é uma mera transferência de significados imutáveis de uma língua para outra. É uma atividade que tem como base a essência e a produção de significados. Por isso o tradutor, antes considerado apenas um intermediário no ato tradutório, desempenhando papel secundário, vem passando a ser visto como um segundo autor, alguém que interpreta e/ou desconstrói o texto tido como original e nele, mesmo que inconscientemente, imprime suas perspectivas, sua visão de mundo, seu contexto histórico e social.

O tradutor, dessa forma, tem um papel crucial, pois não basta, como pudemos acompanhar particularmente no relato referente à tradução dos versos em língua wanano, o conhecimento de sua língua e da língua a ser traduzida, visto que outros conhecimentos

¹⁵ The title of a Brazilian soap opera. The main character was called Aritana and was played by Carlos Alberto Ricelli, an actor in his first television role. It was only after I [Daniel Munduruku] grew up that I felt proud about being called Aritana, because this is the name of a great leader of the Yawalapiti people from Xingu National Park in Brazil (author's note).

também são necessários ao ato tradutório. Isso torna o aprendizado da tradução algo difícil de ser sistematizado, mesmo porque, muitas vezes, como se deu no caso relatado acima, somente o trabalho em equipe pode garantir, de fato, a tradução pretendida.

É nesse ponto de nossa reflexão que nos parecem interessantes os aportes teóricos provindos da área da Semiótica da Cultura, que nos fazem vislumbrar o tradutor, principalmente no caso da tradução literária, como aquele que se posiciona em região de fronteira semiótica, ou seja, ali onde se encontram e se confrontam diferentes espaços semióticos portadores de seu *ethos* próprio, de sua cultura. É nessa região limítrofe que ele trabalha para que se tornem porosos os filtros bilíngues, dando passagem a um número amplo de possibilidades sintático-semânticas, assim como rítmicas e fonológicas, entre as quais efetua determinadas escolhas passíveis de provocar estes (e não aqueles) efeitos poéticos e de sentido.

Certamente são muitas as traduções possíveis – inúmeras, na verdade – e sempre será difícil de se decidir qual seria, de fato, a melhor, a mais adequada ou, por assim dizer, fiel ao que, ao menos momentaneamente, se considera como sendo o texto original. Neste trabalho tratamos de apontar para duas dessas possibilidades, sempre portadoras da subjetividade de seus tradutores, que por sua vez fizeram determinadas escolhas, dentro de dada contextualização sócio histórica na qual, naquele momento, estiveram inseridos.

Por um lado, apresentamos tradução efetuada em equipe, algo que se deu em função do pouco conhecimento da língua de origem. Lembramos neste momento que a tradutora que efetuou o trabalho de tradução literária, nesse caso, foi em princípio chamada apenas para revisar a tradução literal já efetuada anteriormente (de conhecimento da antropóloga americana e dos sujeitos wanano, que poderiam ter tido alguma dificuldade com certas escolhas na língua portuguesa). Não se esperava, nesse momento, uma tradução literária, porém, à medida que a tradutora começou a revisar o texto, chamaram-lhe a atenção certas aliterações e repetições presentes nele, assim como sua musicalidade, aspectos típicos do texto literário. Foi então que passou a assumir esse papel a que fizemos menção acima, do tradutor enquanto alguém que se posiciona em região de fronteira e trata de acionar outras possibilidades de leitura, que não aquelas que já se encontravam presentes.

Por outro, apresentamos uma tradução comentada, na linha já proposta anteriormente por Ana Cristina Cesar, em que o tradutor apresenta, em rodapé, complementos para que se entendam melhor alguns itens lexicais. No caso em pauta, nota-

se a preocupação do tradutor em contemplar seu leitor (que está do outro lado da fronteira semiótica) com algumas informações próprias da cultura em que se insere o autor do texto, assim como ele próprio.

Vale notar, por fim, que as escolhas a serem efetuadas com a finalidade da tradução comentada e das notas de rodapé estão em íntima dependência da forma de circulação do texto em questão e do público-alvo a quem pretende se dirigir. Nessa medida, são dignas de nota as observações a seguir com que finalizamos este trabalho.

O próprio autor Daniel Munduruku teve a preocupação de adicionar algumas notas a seu texto, de tal forma a traduzir para seu eventual público alguns elementos de sua cultura munduruku os quais pressupôs não serem de amplo conhecimento, ou de conhecimento desse público a quem pretendia se dirigir, ou seja, daquela comunidade semiótica em certo sentido localizada para além de determinada fronteira sócio histórica. Sua tradutora, por sua vez, ao traduzir seu texto, transpondo-o para a língua de outra comunidade semiótica, achou por bem inserir novas notas, além de traduzir aquelas já inseridas previamente, sempre ponderando sobre o *ethos*, sobre a cultura localizada do outro lado dessa nova fronteira semiótica.

Já no caso das traduções do texto em língua wanano, é interessante atentar para a multiplicidade dos pontos de vista, ou seja, do *locus* em que se posiciona o tradutor em cada caso. Para Chernela e sua equipe inicial, a tradução literal era o que lhes interessava, atentos que estavam para dar conta da narrativa em seu aspecto mais conceitual. As notas inseridas por Chernela, assim como a proposta da linha tradutória em língua inglesa, apontam para a pressuposição de um público heterogêneo, já que, segundo seu depoimento, a intenção principal da publicação consistia na valorização das narrativas wanano junto à própria comunidade indígena em questão, no sentido do resgate ou da pró-vitalização linguístico-cultural; por outro lado, a proposta de uma linha em língua inglesa e as notas de rodapé com explicações de elementos da cultura wanano sinalizam o fato de que o tradutor, no caso, dirige-se a duas ou mais comunidades semióticas simultaneamente.

Finalmente, para o objetivo deste trabalho, tratamos de fornecer ao leitor de uma revista acadêmica alguns esclarecimentos concernentes às escolhas efetuadas na tradução literária — algo que decerto não teria lugar nas notas de rodapé da publicação da equipe coordenada por Chernela, já que o texto em língua wanano acompanhado de suas três traduções pretendeu dirigir-se, em princípio, a leitores a quem não interessaria esse tipo de explicação técnica própria da área dos Estudos Literários ou dos Estudos de Tradução.

Entendemos, de resto, que toda essa diversidade de possiblidades de tradução e de tradução comentada possa e deva ser levada a conhecimento de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, de forma a enriquecer o trabalho pedagógico em sua vertente contemporânea, que chama pelas propostas inter e transdisciplinares. Ao buscar contemplar, de forma mais profunda e pertinente, a demanda presente na lei 11.645/08, sinalizamos (embora não tenhamos aqui espaço para explorar em detalhe formas específicas de trabalho pedagógico) para uma possibilidade rica de trabalho com culturas e línguas indígenas que envolva, entre as diversas possibilidades do trabalho em sala de aula, a tradução literária comentada centrada em textos produzidos por sujeitos indígenas.

REFERÊNCIAS

ARROJO, R. Tradução, desconstrução e psicanálise. Rio de Janeiro: Imago Editorial, 1993.

BENJAMIN, W. A tarefa-renúncia do tradutor. Tradução de Susana Kampff Lages. In: BRANCO, L. C. (org.). *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin*: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008, p. 66-81. Disponível em: http://escritoriodolivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf. Acesso em: 29 março 2022.

BHABHA, H. K. Interrogando a identidade — Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: . *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 70-104.

CAMPOS, H. de. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAMPOS, H. Tradução e reconfiguração: o tradutor como transfingidor. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (orgs.). *Haroldo de Campos* – transcriação. São Paulo: Perspectiva, 2013b, p. 109-130.

CAMPOS, H. Tradução: fantasia e fingimento. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (orgs.). *Haroldo de Campos* – transcriação. São Paulo: Perspectiva, 2013a, p. 27-36.

CESAR, A. C. *Crítica e tradução*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CHERNELA, J. (org.) As primeiras mulheres. Manaus: Reggo Edições, 2015.

DANZIGER, M. K.; JOHNSON W. S. *Introdução ao estudo crítico da literatura*. Trad. Álvaro Cabral, com a colaboração de Catarina T. Feldmann. São Paulo: Cultrix, 1974.

DERRIDA, J. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, P. (org.). *Tradução, a prática da diferença*. Campinas: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998.

GOMES, A. de F. *A voz da mulher no contexto tradutório*: análise da tradução de "Bliss", de Katherine Mansfield, para o português, por Ana Cristina Cesar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2006. Disponível em: https://docplayer.com.br/9957289-A-voz-da-mulher-no-contexto-tradutorio-analise-da-traducao-de-bliss-de-katherine-mansfield-para-o-portugues-por-ana-cristina-cesar.html. Acesso em: 29 março 2022.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

LOPES, P. C. Literatura e linguagem literária. In: *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf. Acesso em: 26 março 2022.

LOTMAN, J. On the semiosphere. Sign Systems Studies. 33.1, 2005.

MARTINS, M. S. C. Ethos, gêneros e questões identitárias. *D.E.L.T.A* - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 23:1. São Paulo: EDUC, 2007, p. 27-43.

MESCHONNIC, H. Linguagem, ritmo e vida. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006[1989].

MUNDURUKU, D. *Meu vô Apolinário*: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

OTTONI, P. O papel da lingüística e a relação teoria e prática no ensino da tradução. In: *TradTerm*, 4.1 (v.4, n.1). São Paulo: Humanitas, 1997, pp.125-139.

PAZ, O. *O labirinto da solidão e post-scriptum*. Tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PAZ, O. Traducción: literatura y literalidad. Barcelona, España: Tusquets Editores, 1990.

REIS, C. *O conhecimento da literatura* – introdução aos estudos literários. Coimbra: Almedina, 2001.

RODRIGUES, C. C. Tradução e diferença. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SCHWARZ, R. Ao vencedor as batatas. São Paulo: Duas cidades, 1992.

SILVA, V. M. de A. E. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, 2007.

SZEMAN, I. Literature on the periphery of capitalism: Brazilian theory, Canadian culture. In: *Ilha do desterro*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, no. 40, jan./jun. 2001, pp. 25-42.

Meu vô Apolinário - Um mergulho no rio da (minha) memória¹⁶ 'A raiva de ser índio'

A gente não pede para nascer, apenas nasce. Alguns nascem ricos, outros pobres; uns nascem brancos, outros negros; uns nascem num país onde faz muito frio, outros, em terras quentes. Enfim, nós não temos muita opção mesmo. O fato é que, quando a gente percebe, já nasceu. Eu nasci índio. Mas não nasci como nascem todos os índios. Não nasci numa aldeia, rodeada de mato por todo o lado; com um rio onde as pessoas pescam peixe quase com a mão de tão límpida que é a água. Não nasci dentro de uma Uk'a¹⁷ Munduruku. Eu nasci na cidade. Acho que dentro de um hospital. E nasci numa cidade onde a maioria da pessoa se parece com índio: em Belém do Pará.

Nasci lá porque meus pais moravam lá. Meu pai é índio e viveu numa aldeia, como depois eu iria viver também. Fui o primeiro filho da família a nascer na cidade. Antes de mim já tinham nascido quatro meninas e dois meninos (um dos meninos não cheguei a conhecer), todos nascidos fora da cidade. Depois de mim viriam ainda três meninos. Era uma alegria só.

Meus pais tinham ido para Belém em busca de uma maneira de sustentar tantas bocas, uma vez que já não era tão fácil viver na aldeia e eles sonhavam com a cidade. Por isso meu pai aprendeu uma profissão: carpinteiro. Foi, e ainda é, um grande mestre nesse ofício. Minhas primeiras lembranças — além de um terremoto que vivi aos quatro anos — são as de meu pai martelando, serrando e falando sobre as propriedades da madeira (acho que ele falava era do espírito das árvores, só que não me lembro bem disso). De qualquer modo, meu pai era um grande artesão e foi graças a essa sua habilidade que pôde alimentar tantos filhos durante tanto tempo.

Nós sempre moramos na periferia de Belém. Nossa maloca¹⁸ não era nossa e muitas vezes tivemos que mudar de lugar, de casa e de bairro. Foi uma época bem sofrida. Meus irmãos tiveram que ir trabalhar na cidade para ajudar nas despesas. Eu mesmo fui vendedor

¹⁶ Vale notar que as notas 18 a 20, aqui presentes, são notas inseridas em seu texto por Munduruku. Sendo assim, aparecem traduzidas para a língua inglesa e, além delas, as notas da tradutora, caracterizando, assim, a tradução comentada

¹⁷ **Uk'a**: palavra da língua Munduruku que significa "casa" (nota do autor).

¹⁸ **Maloca**: grande casa comunal onde moram várias famílias. É também um jeito popular de referirse à moradia (nota do autor).

de doces, paçocas, sacos de feira, amendoim, chopp (é um suco colocado em saquinhos plásticos congelados. Em São Paulo chamam de geladinho). Fazia tudo isso com alegria. Eu era uma criança que gostava de fazer coisas novas.

Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio. Não. Tudo, menos isso! Para meu desespero, nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. Quando entrei na escola primária, então, foi um deus nos acuda. Todo mundo vivia dizendo: "Olha o índio que chegou à nossa escola". Meus primeiros colegas logo se aproveitaram para colocar em mim o apelido de Aritana¹⁹. Não preciso dizer que isso me deixou fulo da vida e foi um dos principais motivos das brigas de rua nessa fase da minha história – e não foram poucas brigas, não. Ao contrário, briguei muito e é claro, apanhei muito também. E por que eu não gostava de que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. E, como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora que ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra para mim. Mas era uma honra que ninguém levava em consideração. Eu ficava muito triste porque meu trabalho não era reconhecido. Para meus colegas, só contava a minha aparência... E não o que eu era e fazia" (MUNDURUKU, 2009, pp. 9-11).

Recebido em 29 de março de 2022.

Aprovado em 10 de maio de 2022.



¹⁹ **Aritana**: nome de uma novela. O protagonista, que na novela era chamado de Aritana, era Carlos Alberto Ricceli em seu primeiro papel na televisão. Só depois de crescido é que fiquei orgulhoso por ser chamado de Aritana, porque esse é o nome de um grande líder do povo Yawalapiti do Parque Nacional do Xingu (nota do autor).



Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

PERSONAGENS DA COMUNICAÇÃO ENTRE FRONTEIRAS: ANÁLISES DAS NARRATIVAS DA REVISTA *VEJA* SOBRE UMA ILHA COMUNISTA

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29088

Antonio Sebastião da Silva¹

RESUMO: Os resultados da pesquisa apresentados neste artigo objetivam compreender a formação social nas fronteiras comunicacionais como consequência da globalização econômica, com reflexo nas mediações para formação de conhecimento sobre a América Latina, com atenção nas disputas de vozes dos personagens da narrativa política e cultural, com desdobramento quanto à formação do imaginário social regional na contestação da literatura de Gabriel García Márquez. Neste processo de interações sociais e conflitos de poder, as narrativas resultam de estratégias para composição de significados com seleção de vozes e performance dos personagens nos acontecimentos políticos, na construção de territorialidade política e cultural de narrativa hegemônica, cuja tessitura da trama, centra-se, neste contexto, em Cuba sob regime comunista. A metodologia empregada é a Análise Crítica da Narrativa, na análise de procedimentos dos narradores na configuração dos agentes sociais na diegese jornalística. O corpus da pesquisa resulta de enredos políticos da revista Veja, semanário tradicional brasileiro e ampla audiência, sobre cobertura política do país latino-americano entre os anos de 2008 e 2010, quando da aproximação com os Estados Unidos, com enfoque no período de mudanças da presidência com a impossibilidade física de Fidel Castro para governar a nação. Sobressaindo-se das análises a concepção de um núcleo simbólico de personagens, em consequência de estratégias construção da tessitura da trama política da revista Veja na defesa do modelo neoliberal, com reflexo na economia e cultura regional.

Palavras-chave: América latina; revista Veja; Cuba; narrativas; política internacional.

CHARACTERS OF COMMUNICATION BETWEEN BORDERS: ANALYSIS OF THE MAGAZINE NARRATIVE VEJA ABOUT A COMUNIST ISLAND

ABSTRACT: The results of the research presented in this article aim to understand social formation at communication borders as consequence of economic globalization, with reflection on the mediations for social knowledge formation about Latin America, with attention to the voices disputes of the characters of the political and cultural narrative, with unfolding regarding the formation of the regional imagination in the contestation of Gabriel García Márquez's literature. In this process of social

_

¹ Doutorado pela Universidade de Brasília (UnB) em Comunicação, na linha de pesquisa Jornalismo e Sociedade. Mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professor do quadro efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Campus Barra do Garças. Coordenador do projeto Mediações Latino-americanas, como desdobramento de pesquisa de Mídia e Política. Autor do livro Mediações Latino-americanas (2020). E-mail: antoniosilvva@gmail.com

interactions and conflicts of power, narratives result from strategies for composing meanings with the selection of voices and performance of the characters in political events, in the construction of political and cultural territoriality of hegemonic narrative, whose plot focuses on this context, in Cuba's communist regime. The methodology employed is the critical analysis of the narrative, in the analysis of narrators' procedures in the configuration of social agents in the diegesis journalistic. The research corpus results from Veja magazine's political plots, a traditional Brazilian weekly and wide audience, on the political coverage of the Latin American country between 2008 and 2010, when approaching the United States, focusing on the period of change of change Presidency with Fidel Castro physically impossibility to govern the nation. The conception of a symbolic core of characters, as result of strategies construction of the political plot of Veja magazine, in the defense of the neoliberal model, reflecting on regional economy and regional culture.

Keywords: Latin america; Cuba; narratives.

INTRODUÇÃO

A sociedade está permanentemente em transformação, se analisada a diversidade de comunicação e tecnologias desenvolvidas para ampliação das interações entre indivíduos espalhados em diversas comunidades, em um espaço que se faz limitado e exige convivência e relações constantes. O que não resulta em pensamento único, diante da diversidade cultural com suas respectivas linguagens. Signos que se chocam, ampliam, resistem e se modificação no contato comunicativo. Nesse sentido, as mídias ganham importância da dinâmica cultural, na sua inter-relação para um ambiente de códigos em transformações.

Nas fronteiras culturais, das diversas comunidades, a informação ganha notoriedade ao permitir as trocas comunicativas para formação de conhecimento e consenso em torno de um sistema com suas regras. O que não quer dizer sem conflitos e disputas, que efetivamente existem no sentido de definir estruturas, formação cultural e desenvolvimento. Pensando nessa análise cultural de signos que se espalham e permanentemente se desenvolvem, se faz importante o entendimento das lógicas que perpassam a política na concepção de significados sobre referentes, para uma sociedade em meios à comunicação global. Desde modo, as guerras comunicativas tornam-se um momento singular para compreender os resultados de disputas que saem das interações e avançam na batalha contra a vida do inimigo, como forma de fazer sobrepor um poder de grupos políticos que se querem hegemônicos. Contudo, as intrigas que resultam em disputas ocorrem em processo permanente na tentativa de convencimento na definição de conceitos e valores. Uma relação interna à sociedade, porém, está na dependência do processo de comunicação de massa, a qual tem como referência o

87

Jornalismo para informação de acontecimentos para a discussão social. Contudo, são enquadramentos que apresentam significados, na ordenação de formas simbólicas.

Nestas relações interculturais, contudo, surgem dúvidas quanto ao fluxo de informação constante. A rigor, para além de agendar, o jornalismo como agente da comunicação para a ordem conhecimento, quais valores políticos que se esperam consensuais numa sociedade da globalização hegemônica midiática? Nesta relação ideológica, como a revista Veja configura os personagens das narrativas jornalísticas no enquadramento político regional, com vistas às formações simbólicas? Quais as estratégias do narrador na construção do processo comunicativo, na configuração das vozes na disputa pelo sentido político-ideológico, com vistas ao convencimento político e cultural do seu interlocutor, sujeito da recepção?

Nesta análise o veículo como agente da comunicação não se lança à comunicação sem intencionalidade ordenada, muito ao contrário. A ordenação de um texto pressupõe valores, códigos, signos com objetivos de gerar ação em alguém para determinada finalidade. Afinal, como descreve Thompson, "as formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele 'quer dizer' ou 'tenciona' nas e pelas formas assim produzidas" (2002, p. 183, grifo do autor). Acrescentamos que desejo do comunicador/narrador pode não ser o esperado, considerando que na relação entre codificação e decodificação o significado pode não ser o planejado, em virtude da falta controle de quem se propõe com um agente ativo de influência. O que não quer dizer que não use de recursos os mais diversos no sentido de relacionar enquadramentos simbólicos para atingir seus objetivos ideológicos. Na sequência, dentro do processo da narrativa, os conflitos em torno dos personagens com papel de protagonistas e antagonistas se efetivam, de modo a compor a verdade com vistas à delimitação de significados.

Como analisa Stuart Hall, um dos principais pensadores modernos dos estudos culturais ingleses, o processo comunicativo, "desta maneira, requer, do lado da produção, seus instrumentos materiais – seus 'meios' – bem como seus próprios conjuntos de relações sociais (de produção) – a organização e combinação de práticas dentro dos aparatos de comunicação" (2013, p. 429, grifo do autor). O autor acrescenta que é "sob a forma discursiva que a circulação do produto se efetiva, bem como sua distribuição para diferentes audiências" (Idem).

Ainda que em 2022 estejamos imergidos em guerras pelo poder, as relações conflituosas na cultura não são deste tempo, mas as diversidades resultam de dinamismos e transformações. A busca de formações culturais, com vistas a delimitação de significados ocorrem diariamente no conflito inegáveis e consensos necessários para as trocas de conhecimento, convivência social e evolução. Pensando nisso, avaliando a realidade mais próxima, a América Latina, buscamos compreender como as estratégias narrativas do jornalismo brasileiro, da tradicional revista *Veja* ordena o conhecimento político, no sentido de definir ordem hegemônica social e cultural. Questões que vão muito além da região, mas que estão numa ordem global de formação de conhecimento, na qual a interculturalidade se faz necessária, porém, passa por disputas persistentes.

Para esta abordagem, retomamos a análise dos acontecimentos políticos do período entre 2008 e 2010, cujo recorte nos permite observar dois personagens emblemáticos de duas culturas que se revelam distintas neste processo de efetiva globalização, possível pelas novas tecnologias da comunicação, cujos reflexos de performance cultural e política continua na ordem do dia². Período em que o personagem da narrativa de *Veja*, Fidel Castro, vive momentos finais de seu comando na política do país cubano, sinalizando mudanças estruturais para o país latino-americano. Nesta perspectiva, e a razão dos textos para formação de conhecimento social, a dúvida quanto às fronteiras entre o comunismo e o capitalismo no limiar no novo século. Rupturas para consensos à vista, que resultariam em transformações no ambiente político e da cultura regional e global. Nesta análise, processo comunicativo que tem como referente à política do país cubano, sua cultura e valores, em contraposição a uma configuração social de poder universal que se quer centralizada, hegemônica. A rigor, Cuba, assim como os países da América Latina, não resulta em uma ilha solitária e perdida na América Central. Mas por décadas manteve e ainda, que haja alterações constantes sobretudo na atualidade de amplitude das tecnologias da informação, mantém

² Em 2022, o mundo observa com atenção a guerra envolvendo países do Leste Europeu, em conflito que retoma disputas política, com amplo reflexo nas fronteiras culturais, com prolongamento da chamada Guerra Fria, envolvendo Estados Unidos e a União Socialista Soviética. A queda do muro de Berlim em 1989 levou ao desmoronamento do país soviético, mas não deu fim as disputas, com personagens que entram em cena para impor suas narrativas, desta vez, chamada guerra da Ucrânia, colocando em lados opostos novamente, Rússia – que preserva a herança dos comunistas, deixando legado de sua capacidade bélica e posição de potência mundial - e Estados Unidos, com seus respectivos aliados. Neste sentido, os meios de comunicação divididos pelos discursos definem diferentes performance para os seus personagens da narrativa, de modo a preservar valores e culturas, que, em razão de uma diversidade, se descortina um centro de poder hegemônico.

alguma influência política regional e com protagonismos internacionais ao se colocar como antagonista aos governos dos Estados Unidos. A nação, liderada pela família Castro, que apesar de não configurar neste ambiente entre os países hegemônicos, mantém seu modelo socialista nas lógicas políticas do Estado. Surpreendente acreditar que mais forte do que uma nação inteira e seus valores são seus símbolos e sua capacidade de interferir nos governos e nas propostas econômicas dos vizinhos e além-mar.

QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGIAS

Na perspectiva dos meios de comunicação de configurar seus personagens na trama narrativa, no espectro político, se relaciona efetivamente com a composição de grupos de poder simbólico para difusão de formas simbólicas (THOMPSON, 1998) na região, de modo a estabelecer diálogo com o leitor, cuja finalidade é convencimento para modelo econômico de domínio global, com ampla transformação cultural e representativa. "Por outras palavras, a palavra do *porta-voz*, deve uma parte da sua "força elocução" à força (ao número) do grupo para cuja produção como tal ele contribui pelo *acto* de simbolização, de representação" (BOURDIEU, 2010, p. 187). Neste sentido, se define o capital simbólico, com o qual organizam-se o pensamento político, cultural e conhecimento social. Cabe ressaltar, no entanto, que as relações de poder não se resumem à ordenação passiva do leitor, nesta análise. Pois, haverá sempre a busca de comunicação alternativa para a construção de sentido, o qual se propõe hegemônico. Deste modo, como contrapoder aos grandes conglomerados, na composição de ideologias (EAGLETON, 1997), que se formam em uma sociedade global, demarcadas por diferenças e culturas híbridas (MORAES, 2013, p.109; CANGLINI, 2008).

A revista brasileira *Veja*, que "foi lançada no dia 11 de setembro de 1968" (ALMEIDA, 2008, p. 23), com projeto de reproduzir o modelo da *Times* no país, continua gerando ampla discussões quando o assunto é política e economia. O conglomerado de comunicação iniciado com a Família Civita tem uma longa história, com origem europeia que chega ao Brasil, na busca de construir um grande empreendimento. Semanário que tem importância histórica no jornalismo político brasileiro, "impondo a aprovação de reformas na Constituição, exigindo privatizações, desestabilizando governos, mantendo ou excluindo ministros. Sempre quer aparecer como neutra, um vigilante do poder, o 'quarto poder'" (SILVA, 2008, p. 89).

Para as análises das reportagens seguimos a metodologia de Luiz Gonzaga Motta (2013), com o texto "Análise Crítica da Narrativa", o qual descreve que "É no momento da configuração que os vários atores sociais e vozes intervêm para negociar e criar a representação que corresponda a uma síntese da visão de mundo de cada ator, uma matriz narrativa que tornará a verdade dos fatos, até que venha a ser modificada" (MOTTA, 2013, p. 235). A pesquisa, como abordado, é feita no intervalo de tempo da publicação de *Veja*, entre os anos de 2008 e 2010. Como metodologia de análise, concentra-se: no plano da linguagem, considerando a expressão definida pelo narrador, na formação e sentido; na estória³, com atenção à performance dos personagens de *Veja* no texto, que conduzem à formação da diegese, resultando na virtualização da textualidade, no processo de mediação entre Revista e Leitor, culminando na visão de mundo dos narradores; e, na metanarrativa, definindo, assim, implicitamente seu projeto dramático, consolidando-o no diálogo com o seu interlocutor, no esforço para o seu convencimento ideológico.

Neste propósito, seguiremos na divisão dos narradores na trama, envolvendo o veículo, cuja narrativa estará restrita à produção visual e composição estética das páginas, que, no entanto, usa, de maneira estratégica e atenta, porém importante à textualidade verbal. O narrador Jornalista é responsável, portanto, pela cobertura efetiva, cujo resultado advém dos seus contatos com os personagens no campo de ação. Nesta sequência, aparecem os personagens da narrativa, de modo que estão divididos pelas suas funções na diegese, conforme desenrolar da trama, seguindo projeto dramático de *Veja*, como protagonistas e antagonistas, sendo que, para cada um, há os seus auxiliares, com papel secundário nessa tessitura, porém importantes, como adjuvantes.

Outras categorias que se mostram importantes, relacionam-se às intrigas, ou seja, às disputas dos personagens no texto de *Veja*, na composição dos grupos de poder simbólico para a verdade e legitimação da ideologia ordenada. A rigor, no processo de composição da narrativa jornalística para as mediações, as fontes (configuração dos personagens) recebem do narrador performance para o discurso. Nesta mesma abordagem, sobressaem os enquadramentos dramáticos, que resultam na angulação da notícia, em conformidade com deixas simbólicas, visando ordenar visão de mundo para o leitor (metanarrativa), a partir de

³ Aqui a estória, sem o "H", nos permite fazer uma diferenciação na narrativa jornalística, quanto ao texto dos historiadores, os quais seguem metodologia e pesquisa que distancia daquela feita nas coberturas noticiosas, pressionadas pelo tempo presente, como agente da tradução dos acontecimentos sociais.

discursos já conhecidos, sistematicamente, para formação de senso comum, a partir da propagação de verdades aparentemente consensuais no imaginário social. Os pontos de viradas nas estórias se mostram frequentes, isto quando há algum fato novo que exige a recomposição da narrativa e mudanças de performance dos personagens na tessitura da trama diegética.

COMUNISMO, JÁ VAI TARDE

Começamos com o personagem principal desta trama, visto pelos países ocidentais como causador de males para uma população que começa a perceber as necessidades de mudanças, de um país que vai se tornando uma ilha perdida, em um mundo industrializado e de capitalismo fluido. Fidel Castro⁴, sistematicamente, eleva o país a uma "[...] farsa eleitoral para dar ares de legitimidade aos arranjos do tirano⁵ que agoniza, mas não larga o poder", descreve o narrador no subtítulo da primeira narrativa do episódio (30/01/2008, ed., 2045, p. 62).⁶

No título (16 *cm/col.*), *Veja* conta tratar-se de: "A ditadura perfeita". No enquadramento dramático do narrador, a imagem (48 *cm/col.*) de Castro, em destaque, no alto da página, com aparência de velho e doente, sorridente, porém, com um detalhe, de pijamas. A rigor, o personagem antagonista da estória "[...] ainda manda, mas já não tem vigor para falar em público" (30/01/2008, p. 62), escreve *Veja*. Na sequência, diz o narrador-veículo, que, na política de cartas marcadas de Cuba, não há pluralidades de partidos, só o comunista.

Na diegese da narrativa de *Veja*, nas ditaduras, o processo de votação serve apenas como forma de dar aparência de democracia ao governo. A exemplo dos regimes políticos de Síria e Iraque, com representantes ditatoriais, em Cuba, Fidel Castro obtivera, nas eleições, 95% de apoio para se manter no poder (20 de fevereiro de 2008).

⁴ O personagem da trama política de veja, veio a falecer aos 90 anos, 25 de novembro de 2016, deixando seu legado e modelo político a serem administrados pelo irmão Raúl Castro, hoje com 91 anos

⁵ Na perspectiva da narrativa de veja, a referência diz respeito ao presidente cubano que ataca a democracia, fazendo uso do poder do Estado para se manter no comando do país, de forma permanente, em detrimento da abertura política para negociações com oponentes (interno e externo), no emprego, muitas vezes, de força coercitiva.

⁶ O conteúdo das edições da Revista Veja, analisados neste episódio, com suas narrativas (estórias), podem ser vistos no acervo digital do semanário da Editora Abril, de acesso público, em http://veja.abril.com.br/complemento/acervodigital/index-novo-acervo.html

Longe de ser uma eleição democrática, a política praticada na ilha não passa de um ritual, que se repete, desde 1993, início das eleições para a Assembleia Nacional do Poder Popular. Tudo não passa de ficção para uma Assembleia que não legisla. Em fevereiro, os deputados escolhem o conselho, que define o ocupante do cargo de presidente. A decisão por Fidel Castro é certa, porém desta vez, por estar doente, cederá o comando da nação ao irmão, Raúl Castro⁷, ou a seu vice, Carlos Lage. No final, a troca apenas de nomes, no grupo de domínio de Fidel, nada muda, pois, como fala o narrador, fazendo referência a "[...] anedota cubana, são todos o mesmo cachorro, com coleiras diferentes" (30/01/2008, p.63, grifo nosso). Contudo, com a doença do ditador, surge a esperança dos cubanos da verdadeira democracia no futuro da ilha. O economista cubano Vladimiro Roca, preso pelo regime de Castro, por se manifestar contra a ditadura, no papel de personagem protagonista de *Veja* conta: "Fiquei quatro anos na prisão por divulgar algo que está na Constituição" (30/01/2008, p.63).

Na sequência narrativa, quase *dois meses depois*, Fidel Castro será a personificação da capa de *Veja* da última edição de fevereiro (ed. 2049), quando aparece contra a luz, com a silhueta de sua fisionomia, com seu tradicional boné militar e barba, as marcas do personagem-ditador. O narrador o descreve como uma estátua, um fantasma, que já hipnotizou a esquerda, durante 50 anos e, por isso, "Já vai tarde". Um legado melancólico que chega ao fim, também para os cubanos, que se veem isolados do mundo desenvolvido, sob o poder de um ditador.

Se confirmada a morte política do antagonista, Cuba se revelará "Um país de muito passado, agora tem algum futuro" (27/02/2008), conta *Veja* no título de sua estória, dando sequência à disputa de poder no *interior da revista* (27/02/2008, p. 68), envolvendo a intriga entre comunismo cubano *versus* capitalismo global. A mesma produção da imagem da capa toma duas páginas abertas, com fundo negro, cujo subtítulo é escrito por *Veja*: "O ditador entrega o comando direto do país ao irmão, abre caminho para mudanças, mas fica ainda como *um fantasma* assombrando o povo e preservando sua tenebrosa herança" (27/02/2008, p. 69, grifo nosso).

No entanto, como está em fase terminal, chegou a hora de seu julgamento. Em flashback, com narrativa em tempos pretéritos, o narrador-jornalista segue na configuração da estória, no presente da narrativa, porém busca arquivos que permitem a realização de um

⁷ Em 2008, diante da debilidade do quadro de saúde de Fidel Castro, o irmão assume a Presidência da República Cubana, ficando à frente do cargo até abril de 2018, quando assume Miguel Díaz-Canel, sem ocasionar ruptura efetivas no modelo político da família Castro.

tribunal, como prova de suas ações. Conta o narrador que, em 1953, em julgamento de crime por ataque suicida a um quartel, fez sua própria defesa, dizendo que "[...] a história me absolverá". Depois de mais de meio século, com 81 anos, "[...] visto o sofrimento que infligiu ao povo durante 49 anos como senhor absoluto de Cuba, a absolvição está fora de cogitação. Cabe recurso? Não dá mais tempo. Fidel está em fase terminal de uma grave doença" (27/02/2008, p. 70).

O narrador-jornalista segue o veredito da acusação, assumindo, como agente da estória, na incriminação do personagem. "Vai anunciar o corte da cota de leite para a população adulta de Havana? Diga à multidão que não faltará leite para as crianças" (27/02/2008, p. 70). E segue na condenação: "Vai ter de recuar, desmontar os mísseis atômicos soviéticos e devolvê-los a Moscou? Diga que Cuba é soberana e pode ter as armas que quiser" (27/02/2008, p. 70). O narrador passa a palavra a Fidel, numa espécie de diálogo imaginário, no enquadramento dramático: "Os mísseis se vão. Mas ficam todas as demais armas" (27/02/2008, p. 70), responderia o réu.

Na sequência narrativa, descreve *Veja*, que, para continuar a farsa "[...] ajuda muito banir a imprensa, dominar a televisão e o rádio, proibir a entrada de jornais estrangeiros no país e impedir os cidadãos de viajar para o estrangeiro. Ajuda muito enjaular por tempo indeterminado, e sem juízo formado, toda a oposição" (27/01/2008, p. 71). Transformou-se em um ditador de um "país-cárcere". "A história o absolverá? Difícil." (27/02/2008, p. 71).

Na diegese, o narrador, no acontecimento-intriga, leva o seu interlocutor para o tempo futuro, na sua estratégia de configurar a estória do país comunista na transformação em capitalista, delimitando espaço para sua metanarrativa. Mas, afinal, o que será de Cuba depois de Fidel, que passou o tempo todo em conflito com a maior potência mundial? "Depois que Fidel for se encontrar com Marx no céu dos comunistas? Uma ilha sem expressão e agora de preocupação internacional" (27/02/2008, p. 71). O antagonista Fidel Castro mesmo fora da política continuará atormentando o país, pois Cuba não sobreviverá sem o seu criador. Ninguém terá o seu carisma. Afinal, qual sua estratégia para se manter no poder? Descreve o historiador argentino Carlos Malamud, do Instituto Real Elcano, em Madri: "Nos livros escolares, Fidel é enaltecido como o grande pai, aquele que trabalha dia e noite para proteger os cubanos" (27/02/2008, p. 72).

No fio da narrativa, *Veja* usa da ironia para atingir seus objetivos de ordenação de sua estória, criando espaço catártico para seu interlocutor. Em diálogo entre professor e aluno, o

narrador diz que, ao ser questionado sobre as grandes conquistas cubanas, o estudante rapidamente confirma que são três: a educação, a saúde e a seguridade social. "Provocativa, a professora quer saber quais são os três defeitos. O aluno também os tem na ponta da língua: Café-da-manhã, almoço e jantar" (27/02/2008, p. 74).

"Sem Fidel Castro, o regime cubano teria acabado junto com a União Soviética, quase vinte anos atrás" (27/02/2008, p. 74), conta a socióloga cubana Marifeli Pérez-Stable, vice-presidente do Diálogo Interamericano, um centro de análises políticas, em Washington. Na voz da personagem, o narrador constrói o pano de fundo da narrativa, apontando saídas para a democracia econômica da ilha, após a constatação da doença de Fidel e mudança de poder político do país, em quatro possibilidades: a) Com Raúl Castro se *abre ao mercado*, como ocorre com a China; b) como querem os exilados, haverá *abertura de mercado* e democracia; c) serão feitas *reformas econômicas*, com pressão social e abertura em ritmo acelerado; d) o sucessor de Fidel é conservador e sob pressão popular, com *intervenção dos EUA*, emerge a democracia.

Durante o tempo no poder, Fidel conseguiu suportar a queda do muro de Berlim e perda de apoio da URSS, mas teve de se aproximar de um personagem emblemático de outras narrativas, o esquerdista Hugo Chávez, que vende petróleo subsidiado e faz empréstimos camaradas à Cuba comunista. Como descreve *Veja*, vive-se numa "realidade zoológica", temse o que comer, mas sem liberdade. "JÁ VAI TARDE" (27/02/2008, p. 79).

CUBANOS EM FUGA DA ILHA. NA BUSCA PELA MODERNIDADE

A estória de *Veja* tem prosseguimento, quatro meses depois, com o acontecimento-intriga envolvendo a fuga de cubanos da ilha para os Estados Unidos. No seu projeto dramático, três pessoas em uma embarcação de pequeno porte, no alto da página (33cm/col.), com destaque, tentam sair do país de Fidel Castro, e, em *flashback*, recupera a memória de 1994, quando o êxodo para a nação vizinha teve ponto alto. "Agora, fogem de Raúl", no título, e subtítulo: "Apesar das reformas do irmão-sucessor, aumenta o êxodo cubano para os EUA" (25/06/2008, ed., 2066, p. 154). Em gráfico, no rodapé da página, escreve *Veja*: "Fuga da ilha-prisão: desde que Fidel Castro tomou o poder, um em cada seis cubanos abandonou Cuba. No ano passado, o número de fugitivos atingiu seu ponto mais alto desde 1994, quando 37 191 pessoas escaparam" (25/06/2008, p. 154). Ao lado, gráfico (14,4cm/col.), com os números dispostos para o leitor.

No fio da narrativa, a transferência da presidência de Fidel para o irmão Raúl Castro, ponto de virada da narrativa de Veja, foi tardia, com mudanças de abertura do comércio da ilha, com mais acesso da população a bens de consumo, como eletrodomésticos, porém não se altera o quadro econômico do país comunista. "As tímidas reformas feitas por Raúl Castro não vão alterar em curto prazo a falta de perspectivas para os jovens cubanos" (25/06/2008, p.154), conta o personagem da estória, o americano Andy Gomez, do Instituto de Estudos Cubanos da Universidade de Miami. Nos Estados Unidos, a vida do personagem encontra riqueza, afinal, como conta o narrador, "[...] o salário médio de um cubano é de 15 dólares por mês. Esse é o salário-mínimo por duas horas de trabalho na Flórida" (25/06/2008, p.154).

Na sequência, o narrador usa estratégias de linguagens para descrever um cenário político próximo do imaginário, na tessitura do fio da narrativa. Desta vez, no subtítulo, "Chefes de estado latino-americanos produziram muitas piadas na Costa do Sauípe e nenhuma proposta de interesse dos seus povos. O motivo é uma homenagem a Fidel, o 'Comediante en Jefe'" (24/12/2008, ed. 2092, p. 86)⁸. No título, conta o narrador: "Só faltou 'esteban'". Numa referência a Fidel Castro, esteban como "uma abreviatura de 'este bandido'" (24/12/2008, p.86). Na retranca, se lê *Humor*, logo acima do título. O sarcasmo, a ironia se torna ponto que fundamenta a narrativa, na configuração da diegese, de modo a gerar no leitor sentido de falta de seriedade, incapacidade dos personagens antagonistas para representar a sociedade. Os anti-heróis, a quem se deve olhar com atenção, devido as suas ações e modos de agir, no final, causam pilhéria.

Os protagonistas da trama aparecem no enquadramento de *Veja*, como sendo Hugo Chávez, Raúl Castro, Evo Morales e Lula, em imagem (14,9cm/col.), sorrindo entre eles, apesar de a reunião envolver 33 líderes da região. Como diz o narrador-*Veja*, foi um "concurso de piada". Entre as mais eloquentes dos antagonistas está "[...] o episódio recente em que George W. Bush, então presidente dos Estados Unidos, numa visita a Bagdá, teve de se desviar de um sapato arremessado por um jornalista iraquiano" (24/12/2008, p.86). A outra e mais importante, a condenação pelos Estados Unidos ao embargo econômico a Cuba. Na voz do antagonista Evo Morales, conta o narrador: "[...] vamos dar um prazo ao novo governo dos EUA para suspender o bloqueio econômico a Cuba [...] Se não fizer isso [...] retiraremos os

⁸ Na narrativa que segue os personagens citados são à época presidentes de países da América Latina, os quais se revelam com proximidade política e cultural com a política desenvolvida pela família Castro em Cuba, em conflito com governos dos Estados Unidos, neste período sob o comando de George W. Bush e depois Barack Obama.

embaixadores, ameaçou o 'Doctor Evo'" (p. 86). Neste sentido, conta o narrador-jornalista, Morales não cogitou acionar sua marinha contra os norte-americanos, ficando apenas na diplomacia política, evidenciando as diferenças de poderio bélico entre os dois países, claramente desfavorável ao boliviano. Prossegue o diálogo entre os antagonistas, entretanto, na definição do próprio narrador, o que seria uma afirmação possível para Morales: "A queda do preço do petróleo foi um golpe do império contra Hugo Chávez", conta o "Doctor Evo", cuja ironia "uma que sempre faz enorme sucesso" (24/12/2008, p.86). Neste mundo imaginário do narrador, Chávez teria dito: "Cuba é a essência do coração e da dignidade dos povos da América Latina e do Caribe [...]" (24/12/2008, p.86).

O presidente brasileiro se referindo à América Latina, à semelhança de Napoleão - que na piada, contada pelo narrador, dependura-se no lustre para não ver o quarto às escuras -, conta que "Éramos um continente de surdos, que não nos enxergávamos" (24/12/2008, p.86), o que aumenta o ar de risos dos personagens, numa ironia sem graça, como diz o narradorjornalista, na sua narrativa imaginária. Rafael Correa tem sua vez de participar da conversa: "[...] foi um problema comercial e econômico lamentavelmente transformado em problema diplomático" (24/12/2008, p.86). Segue o narrador, "Em outro ambiente, teria levado uma sapatada [...], mas a Bahia não é Bagdá, Correa não é Bush" (24/12/2008, p. 86). A piada elevase, quando Chávez conta que "O socialismo não está morto. Está mais vivo do que nunca. O que está morto é o capitalismo" (24/12/2008, p.86). Como efeito, "Alguém jura ter ouvido de um concorrente inconformado com a derrota um lamento inaudível: vai sifu...!" (24/12/2008, p.86).

Na sequência, o importante personagem das narrativas midiáticas globais sai de cena, em 2008. George W. Bush, depois de dois mandatos consecutivos, cede à presidência da maior potência econômica mundial ao ex-senador Barack Obama, que inicia o seu governo na Casa Branca, em janeiro de 2009. Na estória de *Veja* a mudança política no vizinho resulta em um *ponto de virada* importante da narrativa sobre Cuba, pois, logo o novo presidente sinaliza para outros métodos de tratamento com os vizinhos do sul. A rigor, no título, conta no seu enquadramento dramático, "Obama estende a mão a Cuba" (22/04/2009, ed. 2109, p. 83). A dúvida é como os irmãos Castro responderão à boa vontade do presidente" (22/04/2009, p.83), escreve o narrador *Veja*, apresentando no alto da página, com destaque (22,8cm/col.), vários cubanos felizes com carrinhos cheios de compras no Aeroporto de Miami, embarcando suas mercadorias para a ilha comunista. Em discurso na Venezuela, o comandante da ilha, Raúl Castro conta: "Mandei dizer ao governo americano, em privado e em público, que Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

estamos dispostos a discutir tudo, direitos humanos, liberdade de imprensa e presos políticos" (22/04/2009, p.83). O regime dos Castro "está fraco e exausto", com dificuldade para resistir ao poder do mais forte. O narrador enumera os pedidos de Cuba: "[...] os dólares dos turistas americanos, mais crédito dos bancos internacionais e acesso ao FMI para negociar sua dívida externa" (22/04/2009, p.83); enfim, os benefícios do capitalismo globalizado.

A IMPRENSA NAS ESTRATÉGIAS NARRATIVAS PELO PODER SIMBÓLICO

Em Cuba dos irmãos Castro, os jornais ganham outra finalidade que não somente a leitura das informações publicadas sobre os acontecimentos do país, mas com "A falta crônica de papel higiênico fez com que os cubanos encontrassem uma utilidade sanitária para as publicações comunistas" (9/9/2008, ed. 2129, p.98), conta o narrador-Veja no subtítulo de sua narrativa sobre a nação da América Latina. Sete meses depois, portanto, o semanário paulista traz no título de sua estória: "Até que enfim serviram para Algo" (9/9/2008, p.98), e na vinheta sobre o título está a palavra "ideologia", levando o leitor, de antemão, a saber que a narrativa se refere ao acontecimento-intrigas e à configuração dos personagens nas disputas pelas estórias e seus ideais políticos. Em destaque, no alto das páginas do texto narrativo (54 cm/col.) estão enfileiradas, seguindo o projeto dramático do narrador, várias pessoas, com o objetivo de comprar jornais em Havana, o que mostraria uma cena trivial. Porém, o principal jornal de cuba, "Nas ruas o Granma é revendido para ser usado no banheiro" (9/9/2008, p.99), revela o narrador-Veja na legenda, ainda na abertura da estória, no alto da página.

Fidel Castro, o antagonista da estória, não é nada confiável, sendo que, quando faz alguma afirmação, deve ser entendida ao avesso, conta o narrador-jornalista. Quando disse "[...] que não iria faltar leite para ninguém, [quis dizer] exceto para os menores de 7 anos. [...] anunciou a chegada para o fim do ano de um carregamento de papel higiênico importado, os cubanos entenderam que não há solução à vista para a falta crônica do produto sanitário básico" (9/9/2008, p.98). A forma encontrada, então, passou a ser o uso, para este fim, do "[...] jornal oficial do Partido Comunista, o *Granma*, e para o recém-lançado *Dicionário de pensamentos de Fidel Castro*, um livrão de mais de 300 páginas muito apreciado por suas folhas fina e macias" (9/9/2008, p.98, grifo do autor), ironiza o narrador-jornalista, seguindo sua estratégia de desconstruir a imagem de seus antagonistas na estória. O uso das publicações nesse sentido deu tão certo que se criou a lei da oferta e da procura (capitalista),

tornando os jornais velhos com o *mesmo valor* da publicação do dia. O que importa é a quantidade de páginas e sua textura.

Na disputa pelo poder das intrigas pela verdade, segue a narrativa:

[...] o *Granma* tem oito páginas (dezesseis às sextas-feiras) e 400 000 exemplares diários. Seus artigos, pura ladainha comunista, são uma enorme chatice. As notícias, distorcidas pela propaganda oficial, não têm credibilidade. Mas o diário é bastante valorizado pela qualidade absorvente do papel em que é impresso e também pelas cores firmes, que não mancham o traseiro de seus, por assim dizer, leitores. [...] Na falta do *Granma*, os revendedores oferecem exemplares do *Juventud Rebelde*. [...] Em situação de aperto, há quem utilize o *trabajadores* (9/9/2008, ed. 2129, p.98-99, grifos do autor).

O jornalista do Granma, personagem da estória, ironiza: "Meus amigos sempre faziam piada, dizendo que se lembravam de mim quando iam ao banheiro" (9/9/2008, p.99), conta o cubano YPP, que trabalhou no jornal até 2006. O protagonista – no enquadramento dramático da narrativa - pede para não ser identificado para não sofrer represálias dos comunistas. Ele, que deixou o jornal por uma ação "[...] típica das ditaduras comunistas", depois de escrever críticas ao regime, não pode mais trabalhar em qualquer lugar, e hoje vive no exterior.

Sobre a produção do papel higiênico, a única fábrica fechou, tornando-se um item entre tantos outros indispensáveis que faltam no cotidiano dos cubanos. A situação econômica no país comunista está sem controle, como escreve o narrador na estória, com a redução da mensalidade venezuelana para o país, obrigando o regime a importar 80% dos alimentos consumidos. A crise aprofunda ainda mais quando Fidel Castro *manda* (autoridade superior do personagem) reduzir o consumo de eletricidade em 12%. "Nenhum país do mundo consegue crescer com um corte de eletricidade desse tamanho" (9/9/2008, p.99), como conta o economista cubano Oscar Espinosa Chepe, de Havana, personagem da estória.

Como pano de fundo da diegese do narrador, "Cuba não é uma ilha. É um barco afundando com água por todos os lados. A boa notícia? Não vai faltar jornal" (9/9/2008, p.99), ideologia comunista do passado e sem funcionalidade nos tempos modernos, de globalização. Na sequência, perseguindo a estratégia de atacar a representação dos ideais comunistas, com uso da ironia, no rodapé das páginas (98-99 — com 42cm/col.) o narrador-Veja didaticamente revela um comparativo de preços: entre o papel higiênico tradicional, por R\$ 5,10, com o Granma (jornal oficial), que dura também uma semana no banheiro e custa 1 centavo de Real; Os Trabajadores, 1 centavos por Real e o Dicionário de Pensamentos de Fidel Castro, R\$ 1,2. Para este último, o valor tem a ver com a qualidade de seu papel, fino e macio. A imagem de

Castro, o antagonista da estória de Veja, está segurando o Granma nas mãos e com destaque na capa do Dicionário.

De fato, a ironia passa ser a estratégia do narrador para escrever a estória dramática sobre o jornalismo praticado pelo governo cubano, com seus jornais governistas, um produto a ser usado somente no banheiro, que não serve para sua real utilidade, a informação sobre os acontecimentos, sobre o país ilhado. São produtos jornalísticos sem valor, sem importância para os cubanos, que já entenderam realmente qual sua verdadeira utilidade. O narrador, mais uma vez, desconstrói as ideias do comunismo cubano e seus símbolos ideológicos, apresentando para o leitor a realidade e seus valores políticos ultrapassados, descrevendo o quadro de atraso político e os aspectos de uma civilização enclausurada numa ilha de ideais dos Castro. Na narrativa de Veja, a disputa pela própria estória, e, como resultado, a difusão de pensamento e comportamento social. O jornalismo da ilha não tem relação com a realidade da comunicação global para um mundo em desenvolvimento e capitalista.

VOZES LITERÁRIAS REGIONAIS NO ANTAGONISMO POLÍTICO-CULTURAL

Os personagens da estória jornalística de Veja ganham vida e legitimidade na trama, em conformidade com o fio da narrativa, seguindo a configuração do projeto dramático, com vistas ao pano de fundo, que se ordena em função dos acontecimentos-intrigas, na luta pelo poder ideológico. O principal antagonista deste episódio, Fidel Castro, na estória, forma sua rede de amizades, na busca pelo poder, nas disputas pelo poder simbólico de narrar, de ganhar espaço para sua voz. Por sua vez, no semanário paulista, os personagens, como parte das intrigas, têm como objetivo atingir suas ambições, como é o caso do escritor Gabriel García Márquez, que merece análise detida de seu comportamento psicológico, sendo amigo de Cuba e de seu regime político.

O escritor da famosa obra "Cem Anos de Solidão" está ao lado do ditador cubano, com amplo destaque (64,1cm/col.), no alto da página, na abertura da narrativa de Veja, em conversas confidenciais de amizade. Vestido com camisa com destaque para o tom vermelho (símbolo do comunismo, da esquerda), com listras pretas; e Fidel Castro com o terno militar verde-oliva (poder da força coercitiva), em primeiro plano, ambos sentados. Composição que dá sentido ao título da narrativa, da primeira do episódio de 2010: "Cem anos de adulação" (10/02/2010, ed. 2151, p. 92).

A imagem em *flashback*, busca a memória de narrativas de 2002, quando os personagens do semanário participavam de conferência em Havana. Na configuração da diegese, também do alto da página o retrato (14,1cm/col.) de Símon Bolívar (1783 – 1830), que foi ilustração de livro do Escritor Colombiano, que o aproxima das ideologias nacionalistas da América latina, considerando a luta do histórico Bolívar pela integração das Américas, do Sul e Central, em defesa da descolonização europeia. A rigor, "Os bastidores da amizade entre Fidel Castro e Gabriel García Márquez ajudam a explicar de onde vem o fascínio de intelectuais pelo autoritarismo de esquerda" (10/02/2010, p.92), conta o narrador-Veja, no subtítulo. A composição dramática de Veja aponta para os fundamentos do comunismo cubano na defesa de seu capitalismo simbólico, de modo a ganhar mais valor em Cuba, na América Latina e no mundo. As estratégias narrativas dos antagonistas na estória.

A relação entre os dois, Fidel Castro e García Márquez, está envolta em jogo de interesses, como escreve o narrador-jornalista, na sua configuração da trama. O ditador aproveita do prestígio literário do colombiano para propaganda do regime no exterior; por sua vez, o escritor ganha poder para desfrutar de vantagens materiais, como viajar para a ilha e viver com todas as regalias de um sistema autoritário, que são somente permitidas à sua elite. Como resultado disso, há juras (falsas) de amizades. Para Castro, o amigo é único companheiro do peito e García conta que não saberia como visitar Cuba, sem a presença do ditador. Para compreender o que motiva um famoso escritor a se dedicar à política autoritária do comunismo cubano, não seria sensato recorrer ao trabalho de um amigo do colombiano, que escreveu obra sobre sua vida, como é o caso do inglês Gerald Martin – "Uma Vida". Em contrapartida, "Uma versão mais honesta dessa relação é apresentada pelo espanhol Angel Esteban e pela belga Stéphanie Panichelli no livro Gabriel García Márquez e Fidel Castro – Os segredos de uma Amizade" (10/02/2010, p.92, grifo nosso), uma obra lançada nos Estados Unidos e publicada em Portugal. Conta o narrador-jornalista tratar-se de "[...] uma obra instigante não só pela riqueza de informações, todas sustentadas por inúmeras entrevistas de documentos, mas por introduzir uma discussão pertinente sobre o que leva intelectuais estrangeiros a apoiar um regime sanguinário como o cubano" (10/02/2010, p.92-93), o qual teria matado mais de 7 000 pessoas, além de reprimir a liberdade de expressão. Os autores da obra são professores universitários de literatura e letras e conduzem a sua narrativa, no

⁹ O narrador persegue as razões do poder de atração dos demais líderes da América Latina por Fidel Castro. Uma das explicações seria sua capacidade de contar suas estórias, no uso da literatura. Neste instante surge um importante personagem com esta missão: Gabriel García Marques.

sentido de atender seus fãs de "[...] descobrirem a face nefasta de seu ídolo[...]", escreve o narrador, dialogando com o seu interlocutor, sobre uma provável dúvida no que se refere à distinção das obras. Assim, legitimam-se os personagens protagonistas, escritores, na definição das características dos agentes sociais, com poder simbólico, porém antagonistas.

Os personagens de esquerda que se aproximam de Fidel formam um grupo seleto e de reconhecidos intelectuais, como o cantor e escritor Chico Buarque e o arquiteto Oscar Niemeyer. "Há uma tradição entre parte dos intelectuais latino-americanos de falar em nome dos outros, de se considerar a voz dos que não falam. É uma visão autoritária que, como não poderia deixar de ser, produz fascínio pela tirania de esquerda" (10/02/2010, p.93, grifo nosso), conta o historiador Marco Antonio Villa, dando sequência à diegese narrativa de Veja. Na busca de ampliar as vozes de esquerda, na América Latina, a ditadura cubana permitiu a aproximação de García Márquez, o que não foi fácil para o escritor, exigindo 15 anos e "artigos chapas-brancas", além de entrevista propaganda para o regime castrista. Efetivamente, os personagens da narrativa se encontram e estabelecem amizade, depois do lançamento do livro "Cem anos de Solidão", em 1977, quando o escritor recebe a missão de se tornar "embaixador informal" do regime no exterior. Em troca, o colombiano ganha "plataforma política" para contatos com esquerdistas, como François Mitterrand, da França. Nessa teia de relações, a amizade com o político francês, após fazer campanha, lhe rendeu o Prêmio Nobel de Literatura, em 1982. Assim, os personagens se articulam na trama, com suas funções e estratégias de poder.

Dessa relação de interesses, conta o narrador, García Márquez pode desfrutar de carro importado para passear por Cuba, e mansão para aproveitar as belezas naturais do país. Como fruto dessas relações, em resposta, o escritor ajudou a fundar uma "Escola de Cinema" na ilha. Ademais, como símbolo da amizade, tornou comum o colombino "[...] submeter os seus manuscritos ao ditador, para que ele fizesse observações ao estilo 'censura vip'" (10/02/2010, p.93). Descreve o narrador que a obra "O General em Seu Labirinto" escrita em 1989, não seria a descrição de Simón Bolívar, o herói latino-americano, que lutou pela independência da região, mas a história e homenagem a Fidel Castro. "Esteban e Panichelli apresentam boas provas desse fato, incluindo o depoimento de três amigos de García Márquez" (10/02/2010, p.93). Veja mais uma vez legitima os personagens protagonistas da narrativa.

Questionado sobre seu apoio a uma ditadura, o colombiano explica que "[...] usa sua influência para convencer Fidel a libertar oposicionista e a deixá-los fugir para o exílio"

(10/02/2010, p.93), como conta o narrador, numa análise psicológica do personagem, que, agindo assim, estaria "[...] comprando sua própria absolvição na história por desfrutar as benesses de um tirano" (10/02/2010, p.93). No final, o escritor antagonista da estória de Veja faz um "péssimo investimento", ao usar sua fama com a política cubana sanguinária.

Na trama da narrativa, na composição da estória, o antagonista se relaciona com personagens que, por efeito ideológico, no fio narrativo, tornam-se antagonistas, considerando sua busca pelo poder, os quais se organizam em conjunto para enfrentar as forças dos protagonistas da narrativa hegemônica, numa disputa sem fim. Acompanhando o fio da estória, neste contexto, as disputas passam pelas narrativas. Assim como os personagens se encontram em disputas pela construção da realidade, que exige configuração de seus agentes, com símbolos políticos e a composição da diegese, em disputa, portanto, para a formação do conhecimento do leitor e comportamento cultural na América Latina.

Em resumo, o acúmulo de poder simbólico se torna fundamental para a construção da realidade, considerando as estórias e seus personagens no imaginário latino-americano. O jornalismo, o lugar nas disputas econômicas e sociais, figuras de expressão da literatura ganham importância, na configuração da própria realidade política que se quer estabelecer. A construção e a desconstrução dos agentes e classificação das nações se mostram estratégias de estabelecer a ordem de pensamento e formação cultural. As vozes que organizam a ideologia hegemônica têm papel importante na narrativa, de modo que, em contrapartida, ganham função nas disputas pela produção das estórias, como notamos, numa relação entre países nacionalistas latino-americanos e política global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente sociocultural, a comunicação obtém importância fundamental para as relações comunitárias com vista ao diálogo e delimitação de espaços de conhecimento. Não seria possível avaliar o desenvolvimento sem comunicação como transporte de informação, cujas vias permitem a trocas de experiência e formação simbólicas. O sentido de pertencimento social e política depende do enquadramento dos fenômenos, de modo a inserir a sociedade no debate dos fatos que resultam em impacto no cotidiano. Nas fronteiras culturais estão signos no processo de mediação indispensáveis na geração de significados sobre objetos a serem conhecidos ou exigem ressignificação na ordem do tempo para o desenvolvimento humano.

Dito isso, como analisamos, a comunicação jornalística ganha singular importância, mas não se faz um agente sem interesse político nas trocas comunicativas, envolvendo um emissor e recepção desta mensagem. Neste contexto, no universo complexo das narrativas apresentadas sobressai o poder do veículo de comunicação com espaço para configuração da estória jornalística, o que se evidencia nos textos descritos, com a competência para organizar imagens, títulos, legendas, territórios culturais. Os personagens da trama ganham configuração no semanário paulista, com vozes singulares, que, na sua estória, agem em conformidade com sua performance legitimada em conformidade com o seu poder simbólico, assim, se fazem protagonistas e antagonistas, em linha com o projeto narrativo determinado, neste contexto, do veículo analisado, revista Veja.

Nesta perspectiva, o jornalismo ganha notoriedade na definição de conceitos e significados, de modo a dar validade aos pontos fundamentais do narrador, que se lança na arquitetura de ordem ideológica, na construção da realidade, como consequência na composição de verdade e poder. Neste sentido, emerge a cultura de uma sociedade moderna, com abertura econômica, capitalista, neoliberal, com redução do Estado, na busca dos enquadramentos dramáticos, com deixas simbólicas de negociação de sentido com o interlocutor de Veja, o sujeito da Recepção. Os governos ditos socialistas, bem como seus alinhados políticos, os antagonistas, são questionados a cada passo da narrativa, como descrito acima, na ordenação do capital simbólico para a definição na visão de mundo da política neoliberal, que se quer hegemônica, na configuração das vozes dos personagens protagonistas da estória.

No campo político, como estratégias da narrativa jornalística de Veja, as disputas se mostram duras diante do poder de representação simbólica, com quantidade de ironia sobre os antagonistas ao projeto do narrador, com participação efetiva de outras narrativas, com ecos ideológicos dominantes, que resultam em enunciados consensuais, evidenciando na narrativa personagens com poderes simbólicos, no papel de protagonistas, como antagonistas nas estórias, diante do acontecimentos-intrigas. Nesta análise, a busca é por elementos de memória (*flashbacks*) no tempo, de modo a dar tessitura à narrativa, a atingir discurso político-cultural hegemônico, lançando luzes sobre ideologia que quer social, na centralidade de territórios culturais. Neste percurso, analisado, distante da regionalidade latino-americana, ordem ideológica em constante diálogo com o leitor na formação de sentido sobre significados

determinantes, em linha com o desenvolvimento político regional, tendo como pano de fundo o neoliberalismo dos Estados Unidos, e, nesta ordem, a cultura vista como moderna e sublime.

Na dinâmica das tramas jornalísticas regionais, outras narrativas se sucedem, de cujas malhas estamos todos inseridos no processo de transformações permanentes nas fronteiras entre comunidades culturais e políticas, com significados em expansão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Fernanda Lopes. *Veja: sob Censura (1968-1976).* São Paulo: Jaboticaba, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz, 14ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. Trad. Sérgio Molina, São Paulo: Iluminura, 2008.

EAGLETON, Terry. Ideologia. Trad. Luís Carlos Borges, Silvana Vieira, São Paulo: Unesp, 1997. FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, Stuart. Da Diáspora: *identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende [et al.], Ed. 2ª, Belo Horizonte: UFMG, 2013.

MORAES, Dênis (org.). *Mídia, Poder e Contrapoder:* da democracia monopólica à democratização da informação. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTTA, Luiz Gonzaga. Análise Crítica da Narrativa. Brasília: Editora UnB, 2013.

SILVA, Antonio Sebastião da. *Mediações Latino-americanas*. Florianópolis: Insular, 2020.

SILVA, Carla Luciana Souza da. *O* "Admirável Mundo" *de Veja*: Influências Sociais de uma Revista De Informação. *HOL*, 2008, n. 15, 89-105.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. Grupo de Estudos da pós-graduação do instituto de psicologia da PURCS, 6ª Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

THOMPSON, Jonh B. *A Mídia e a Modernidade*: uma teoria social da mídia. Wagner de Oliveira Brandão, Petrópolis: Vozes, 1998.

Recebido em 30 de março de 2022.

Aprovado em 04 de maio de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

PRÁTICAS CORPORAIS COMO COMPONENTE DA CULTURA QUILOMBOLA: COMUNIDADE DO CEDRO

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29093

Raiane Sebastiana Souza Berigo¹ Cátia Regina Assis Almeida Leal²

RESUMO: Este trabalho objetivou identificar a presença das práticas corporais em uma comunidade quilombola no sudoeste do estado de Goiás. As práticas corporais foram desenvolvidas pelo ser humano no decorrer do tempo histórico, permitindo o desenvolvimento das potencialidades corporais e culturais. A cultura dos quilombolas está diretamente ligada à história de escravidão e perversidade sofridas pelos negros vindos da África, que, em sua diáspora, trouxeram consigo costumes e crenças que se traduziram pelo movimento dos corpos: dança, esporte, brincadeira, jogos e músicas. Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a fim de aprofundar o entendimento do contexto histórico-cultural das comunidades negras e dar suporte à análise. Realizou-se também uma entrevista semiestruturada com um membro da comunidade quilombola do Cedro. A pesquisa bibliográfica e a entrevista permitiram analisar as informações à luz do referencial teórico adotado. Observou-se que a prática de esportes e dança, além de presentificar as tradições, é a principal ferramenta de exposição e integração da comunidade com a sociedade, causando sentimentos de satisfação e pertencimento.

Palavras-chave: Comunidade Quilombola; Práticas Corporais; Cultura.

BODY PRACTICES AS A COMPONENT OF QUILOMBOLA CULTURE: CEDRO COMMUNITY

ABSTRACT: This study aimed to identify the presence of bodily practices in a quilombola community in the southwest of the state of Goiás. Body practices were developed by human beings over historical time, allowing the development of body and cultural potential. The culture of the quilombolas is directly linked to the history of slavery and perversity suffered by blacks from Africa, who, in their diaspora, brought with them customs and beliefs that were translated into the movement of their bodies: dance, sport, play, games and music. For the development of this work, bibliographic research was carried out in order to deepen the understanding of the historical-cultural context of black communities and to support the analysis. A semi-structured interview was also carried out with a

_

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Jataí (UFJ), com bolsa CAPES. Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). E-mail: raianeberigo2001@gmail.com

² Professora nos cursos de Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. Doutora e Pós-doutora em Educação. E-mail: catialeal@ufj.edu.br

107

member of the quilombola community of Cedro. The bibliographic research and the interview made it possible to analyze the information in the light of the theoretical framework adopted. It was observed that the practice of sports and dance, in addition to making traditions present, is the main tool for exposing and integrating the community with society, causing feelings of satisfaction and belonging.

Keywords: Community Quilombola; Body Practies; Culture.

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos os elementos relativos à cultura corporal em uma comunidade quilombola (quilombo), mais especificamente na comunidade Cedro, situada em Mineiros - GO, nos reportamos às suas origens e aos seus significados. O termo quilombo é originário da palavra africana (da língua dos bantu) "Kilombo", cujo povo foi trazido para o Brasil e escravizado. Segundo Silva (1998), calhambola é substantivo de quilombo no Brasil e significou, no período colonial, negro fugido, negro do mato.

Resistência é referida na literatura de língua espanhola, por Jerome Blanch (2009), como cimarronaje, que significa rebeldia e resistência escrava, equivalendo ao quilombismo que se refere ainda ao esconderijo dos negros escravizados fugidos para o mato (SILVA, 1998). Ambos os termos, cimarronje e quilombismo, fazem referência aos aspectos culturais da resistência empreendidas pelas comunidades afro-latino-americanas.

No Brasil, o Quilombo dos Palmares representa, com maior evidência, o movimento, tendo sido uma grande comunidade que atingiu um poder e uma destreza econômica. Tratava-se de um ato que buscava igualdade e, para isso, os escravizados precisavam primeiro escapar, fugir dos escravocratas. Para não serem novamente capturados, formavam-se os quilombos, onde podiam agir coletivamente contra aquele sistema escravagista (SILVA, 1998).

A quilombagem é um movimento emancipacionista que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista; ela tem caráter mais radical, sem nenhum elemento de mediação entre o seu comportamento dinâmico e os interesses da classe senhorial. Somente a violência, por isto, poderá consolidá-la ou destruí-la. De um lado os escravos rebeldes; de outro os seus senhores e o aparelho de repressão a essa rebeldia (MOURA, p. 22-23, 1989).

Silva (1998) considera que a formação dos quilombos é a mais relevante articulação para a manutenção das características históricas e culturais pela busca e construção da individualidade e sobrevivência desse povo. As comunidades quilombolas possibilitaram o estabelecimento das famílias, que criaram suas crianças e as educaram a partir de suas

religiões e seus costumes, o que legitimou suas vidas e facilitou a prática e as manifestações culturais africanas.

O quilombo representou a luta e resistência de maior impacto daquela época e teve uma continuidade histórica nas Américas e no Brasil. Neste país, inúmeras comunidades surgiram em todos os estados. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) estima a existência de, aproximadamente, 5.972 localidades quilombolas em 2019, um número possivelmente muito inferior ao que já existiu no passado, pois, segundo Santos (2020), com o fim da escravidão, muitas comunidades tiveram suas terras invadidas, restando apenas aquelas que lutaram e resistiram para se manterem em suas terras.

Essa resistência permitiu que a cultura africana se mantivesse viva e pudesse ser repassada aos seus descendentes, tendo forte influência sobre a cultura brasileira, pois "o negro contribuiu com a cultura brasileira em seus vários aspectos, desde as artes, língua, religião, economia e indústria" (SANTOS, 2016, p.218).

Apesar de o Brasil ter sido colonizado pelos europeus, essa colônia foi, inicialmente, de exploração, ficando a cargo dos africanos, mesmo que de forma compulsória, o povoamento e a construção cultural desse país. Foi por meio do trabalho africano que os ricos senhores desenvolveram suas terras com a agricultura e aumentaram suas riquezas. Além do trabalho braçal, os negros trouxeram outras formas de trabalho, como arte, religião, danças, ciência, música, linguagem e economia (SANTOS, 2016).

Mesmo escravizados no Brasil e com pouco tempo fora do trabalho estafante, os negros não deixaram seus costumes e suas tradições. As danças e as músicas faziam parte das festas e reuniões em que celebravam o Rei Congo e, provavelmente, de outras festividades, em que embalados por músicas cantadas em sua língua de origem, que remetiam ao seu sofrimento do dia a dia. Para Santos (2016, p.219), "A arte de cantar e dançar sempre fez parte da alma sofrida dos escravos. Para os africanos, a música e a dança tinham ligação com mundo espiritual e poder de comunicação".

Ao serem brutalmente arrancados dos vários territórios que compõem a África, os negros sofreram a diáspora africana ou transafricanía (termo usado por intelectuais latino-americanos em lugar de diáspora), como foi o caso de Carmen María Zielina (1992). Tal imigração forçada carrega traços indeléveis de traumas e desenraizamentos ocorridos tanto no lugar de origem como no de chegada. O colonizador reprimiu seus saberes e suas práticas religiosas e culturais, o que não impediu que reelaborações fossem feitas na tentativa de recriar tradições, ainda que em condições inadequadas.

A manifestação cultural por meio das práticas corporais é uma característica forte da cultura africana, que hoje faz parte da cultura brasileira. As danças como: samba, batuque, jongo, lundu e capoeira são alguns exemplos. O samba, por exemplo, é tido por alguns como uma das representações predominantes da identidade brasileira, pois, com seus subgêneros, "é a principal influência da música africana no Brasil, que embala com seu ritmo a maior festa popular brasileira: o carnaval" (SANTOS, 2016, p.219).

A capoeira era uma dança de luta, que acontecia com movimentos sincronizados às músicas e era praticada para a defesa pessoal dos escravizados. As cantorias durante os golpes eram pensadas para não levantar suspeita dos capatazes. Hoje, a capoeira é considerada Patrimônio Cultural Brasileiro e recebeu, em novembro de 2014, o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (PORTAL CULTURA AFRO-BRASILEIRA)3.

Essas práticas corporais representavam, ainda que já hibridizadas por meio das danças e da música, os sentimentos e as ligações com a cultura africana, além de serem um dos poucos momentos de encontro, em que, "após vários dias de trabalho eles se encontravam, pois, segundo o pensamento dos senhores, 'quem se diverte não conspira'" (SANTOS, 2016, p.219).

Além disso, as brincadeiras, os jogos, a arte, a linguagem e as práticas corporais de cultura africana, mantidas pelos negros brasileiros e posteriormente pelos quilombolas, fazem parte da representação da cultura e resistência do escravizado. As práticas corporais são analisadas neste trabalho por sua perspectiva e relevância histórica na construção cultural das comunidades afrodescendentes e na formação do povo brasileiro. As atividades corporais acompanham o desenvolvimento da humanidade por atenderem às atividades humanas e por potencializarem suas capacidades sociais. Desde os primórdios, a corporalidade foi instrumento de sobrevivência, seja na defesa, caça, construção de abrigos e locomoção, práticas essas que exigiam um corpo forte e resistente (TEIXEIRA; DIAS, 2011).

Com o desenvolvimento da humanidade, as práticas corporais ganharam outro sentido, atendendo a novas necessidades humanas, como o caso dos festejos entre os servos e escravos, que utilizavam do movimento corporal, da dança, dos jogos, das brincadeiras e da música para entretenimento, divertimento, e por vezes, instrumento de preparação para lutas e resistências físicas (TEIXEIRA; DIAS, 2011). Considerando isso, este artigo buscou na história

da já citada comunidade quilombola, no Sudoeste de Goiás, identificar e analisar suas práticas corporais e culturais que estiveram presentes na comunidade e como elas se desenvolveram com o passar dos anos. Olhar esses acontecimentos indicam "una mirada afligida hacia atrás, a un tiempo lugar histórico de ruptura y pérdida, y una proyección utópica hacia adelante hacia la recuperación y la integralidade" (CLIFFORD, 1997 apud BRANCHE, 2009).

Para tanto, realizamos uma revisão de literatura, tomando como base os princípios da abordagem qualitativa em que foram estudadas publicações que abordam a cultura quilombola e a história cultural do Cedro, uma entrevista semiestruturada, realizada remotamente com um integrante da Comunidade, líder do grupo de dança que incentiva a novas gerações a manterem as tradições da comunidade e que ainda reside na área rural, além de uma visita in loco ao laboratório de Plantas Medicinais, objetivando a coleta de informações mais minuciosas.

NOS APROXIMANDO DA HISTÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CEDRO

A Comunidade do Quilombola do Cedro está entre as 30 comunidades registradas em Goiás e situa-se no município de Mineiros. Os negros chegaram no estado de Goiás no século XVIII para trabalharem na extração de ouro. De acordo com Santos (2020), entre esses muitos, chegou em Goiás, ainda criança, Francisco Antônio de Moraes, conhecido como Chico Moleque. Esse era um escravizado distinto dos demais, pois nunca chegou a ser chicoteado e espancado, era muito inteligente e respeitado por seus colegas e até mesmo por seu escravizador. Por esse motivo, Chico Moleque conseguiu a permissão para trabalhar aos domingos e feriados em outras fazendas, o que o ajudou a conseguir sua liberdade (DA SILVA, 2020).

Com seu trabalho árduo, por volta de 1885, comprou sua alforria, a de sua esposa Rufina e da sua filha Benedita, além de comprar a Fazenda Flores do Rio Verde que, na época, fazia parte do município de Jataí, e que posteriormente se tornaria a Comunidade do Cedro, hoje pertencente ao município de Mineiros. Na região, já havia cerca de 30 negros que tinham fugido dos seus opressores e viviam escondidos nessas terras, resistindo política e socialmente à escravidão.

Iniciou-se, então, uma agricultura de subsistência para suas famílias e um comércio de grãos oriundos daquela terra. Chico Moleque teve mais nove filhos além de Benedita, todos livres, pois nasceram após a abolição da escravatura. Após a Lei Áurea, os negros se tornaram

livres, mas não tinham para onde irem, pois a Lei não se preocupou com a vida deles após se tornarem livres. Com isso, Chico Moleque, com um ato de generosidade, abrigou muitos exescravos em suas terras, passando a liderar esse grupo e criando uma comunidade (SANTOS, 2020).

Nasceu, assim, a Comunidade Quilombola do Cedro, localizada às margens do Rio Verdinho e cercada de vegetações típicas do cerrado, dentre elas uma árvore conhecida como Cedro, que foi a responsável pela escolha do nome da comunidade, já que é uma árvore nativa das terras em que estão e por ser uma árvore grande, de casca grossa, como uma alusão à força daquele povo.

A cultura dos quilombolas do cedro tem raízes africanas e a maioria absoluta se diz descendente de Chico Moleque, que é tido como um verdadeiro herói para seu povo.

A Comunidade do Cedro ainda resguarda traços da cultura africana, como ocupação de espaço, laços de parentesco e vizinhança, relação de compadrio, lealdade e solidariedade o que leva as trocas simbólicas que reforçam a produção biológica e cultural semelhante a outros quilombos como os Kalungas, uma comunidade quilombola da região Norte de Goiás (DA SILVA, p. 5, 2012).

A comunidade guarda uma cultura riquíssima de manejo das plantas medicinais que foi iniciada por Chico Moleque com a intenção de zelar pela saúde dos cedrinos, já que o acesso aos médicos era muito difícil. Passado de geração em geração, os costumes e conhecimentos com as ervas medicinais sobrevivem até os dias de hoje e resultou na criação do laboratório de ervas medicinais do Cedro.

O laboratório é muito importante pra comunidade, muito requisitado por todos aqui dentro, todos ainda utilizam de garrafadas, remédios [...] o pessoal aqui prioriza muito os remédios da comunidade, são remédios muito bons, principalmente os mais velhos, sempre recorrem primeiro as ervas[..] (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022)⁴.

⁴ Entrevista realizada remotamente.



FIGURA 1 - Centro Comunitário de Plantas Medicinais do Cedro.

Fonte: Raiane Berigo (2022).

Mesmo com o crescimento econômico e o processo de urbanização da cidade de Mineiros, a comunidade tenta manter a cultura dos descendentes de Chico Moleque. O laboratório de plantas medicinais é muito importante para cultura e comunidade quilombola, contudo, tem enfrentado desafios para manter sua produção.

as plantas são muito importantes e hoje a comunidade tem que andar muito longe pra achar algum tipo de erva pra fazer remédios, que já não estão tendo aqui aos arredores. Antigamente a comunidade tinha uma outra sede lá perto de Santa Rita do Araguaia que era só pra extrair ervas para os remédios naturais e aí com tempo invadiram lá, os sem terras, e aí teve que voltar a pegar aos arredores aqui, e já está ficando escasso pelo desmatamento e lavouras, vai chegar um tempo que não vai ter mais (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).

As atividades de subsistência ainda são comuns, assim como o manejo braçal das culturas agrícolas, como a plantação de hortaliças, milho, cana de açúcar, mandioca, pequi, gueiroba, dentre outros, e a criação e venda de animais para o sustento, como suínos, bovinos e aves (THIAGO, 2011).

A organização coletiva e a ajuda mútua entre o cedrinos é outro aspecto da cultura quilombola que ainda é mantida apesar da modernização e interferência de outras culturas na comunidade. Segundo Thiago (2011), ainda nos dias de hoje são realizadas as práticas de mutirões, em que o dono de uma terra convida os outros membros da comunidade para Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

realizar atividades em sua propriedade em regime de troca de serviços. Essas ações vão desde o preparo da terra à construção de casas.

As casas de pau-a-pique e de palha também marcam presença na comunidade como parte de sua cultura, resistindo às modernidades que a engenharia civil atualmente proporciona, seja por simples sentimento nostálgico, seja por condições econômicas desfavoráveis às modernidades arquitetônicas (THIAGO, p. 38, 2011).

A riqueza e diversidade da cultura da comunidade do Cedro têm seus aspectos individuais, mas que podem ser identificados na descendência da cultura africana. Além do cultivo de ervas e da união ao realizarem atividades, outros costumes fazem parte da história desse povo, como por exemplo, as festas em louvor a Nossa Senhora da Abadia, tradição do catolicismo, não havendo mais o contato com as religiões das matrizes africanas.

Nessas festas, além de ser um momento religioso, era um espaço para fortalecer a comunidade, onde havia muita diversão com música, dança, comida e brincadeiras.

A festa mais tradicional da comunidade era a festa de Nossa Senhora da Abadia que acontecia na igreja próxima ao rio ali embaixo, nos dias antes da festa o festeiro saia procurando as prendas, galinha, gado, para colocar no leilão, erama 2 ou 3 dias de festas, e hoje já não tem mais (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).

A interferência cultural sofrida e o distanciamento da cultura africana na comunidade podem ser percebidos pela religião. Ao virem para o Brasil, muitos africanos negros foram batizados e obrigados a seguirem o catolicismo, fazendo com que muitos praticassem sua fé secretamente (TEIXEIRA; DIAS, 2011). Até que seus descendentes de fato vivessem apenas a fé a católica, "todo final de semana os mais velhos se reuniam para rezar, nas chácaras, que é um costume que hoje não tem mais, mas antigamente era comum" (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).

Ademais, as festas eram oportunidades para se expressarem corporalmente por meio da dança e da música, reforçando a cultura quilombola. Apesar das raízes ligadas ao samba e batuque, o que dominava as noites entre os quilombos do Cedro era o forró, que permanece até hoje. Considerando esse contexto histórico, optou-se, neste trabalho, por explorar aspectos da cultura quilombola a partir das expressões corporais, da dança, das brincadeiras e do esporte, objetivando identificar a presença deles para a manutenção da cultura quilombola.

IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS CORPORAIS QUILOMBOLAS DO CEDRO

A Cultura Corporal é compreendida como as atividades físicas, e seus produtos foram desenvolvidos pelo ser humano no decorrer de seu desenvolvimento histórico, sendo transmitidos de geração em geração. Além disso, a apropriação dessa cultura permitiu o desenvolvimento das potencialidades humanas (ANDRADE; SOUZA; ANDRADE, 2020).

Partindo desse pressuposto, podemos considerar que as práticas corporais quilombolas são essenciais para o desenvolvimento e a afirmação de sua cultura, pois as atividades humanas fazem parte da constituição do ser humano e da sociedade. Dessa forma, a cultura quilombola traz, por meio da dança, da música, das brincadeiras, dos jogos, do esporte e das lutas, a representação da resistência que existiu no início de suas comunidades, objetivando a afirmação como negros.

Como já dito, dentre as práticas mais comuns entre os negros, algumas se tornaram muito populares no Brasil, como a capoeira, uma mistura de dança, luta, música e resgate das tradições oriunda do Continente Africano, mas que sofreu modificações no Brasil. Foi a partir dela que surgiu a ideia de fundar uma manifestação denominada dança guerreira da Comunidade Quilombola do Cedro.

o grupo de dança quilombola do Cedro, a dança guerreira, foi fundado no ano de 2000. Ela se tornou tradicional por dançarmos na festa da consciência negra em novembro, era uma dança simples, foi fundada por nós do grupo de Capoeira e aí resolvemos fazer uma dança do grupo (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).

A dança guerreira ou dança quilombola é uma dança dramática que traz um simbolismo das origens do povo, demonstrando, por meio de gestos, as características daquele povo.

a dança possui uma dramaturgia histórica, ou seja, conta a história de luta entre índios guerreiros e negros quilombolas, e revela uma situação em que é necessário controlar a resistência negra a escravidão, mais precisamente, impedir que estes se organizem em torno dos quilombos. (REIS, p. 160, 1996).

Historicamente, a dança é uma prática corporal antiga, pois, antes mesmo da linguagem oral, o homem já exprimia gestos, sendo a dança considerada como a primeira linguagem gestual. Além de uma expressão comunicativa, a dança esteve presente em todo o processo de civilização do homem e de afirmação de sua cultura (TEIXEIRA; DIAS, 2011). A Cultura Corporal está relacionada ao conhecimento acerca das manifestações corporais

produzidas historicamente pelos homens, de forma que deve nos comunicar com a natureza do indivíduo, com sua cultura e seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as práticas corporais não são somente atividades ligadas ao lazer e ao divertimento. Apesar de despertarem alegria, contato afetivo e amizades, elas podem também gerar sentimentos de introspecção, entrega, reverência, força, ousadia e pertencimento. Possivelmente, é a maneira pela qual os jovens conseguem, ainda hoje, sentir a cultura e espiritualidade de seu povo, e vivenciarem a energia de resistência e luta.

A figura do escravo fugitivo que se transforma em quilombola audaz é uma imagem que condiz com um momento histórico em que ainda existem escravos rebeldes que se arriscam com a formação de mocambos, o saque de fazendas, o levante urbano e outras estratégias de luta temidas pelas autoridades e pela população branca livre. (REIS, p. 160, 1996).

Apesar do escravizado fugitivo não ser, diretamente, o contexto da Comunidade Quilombola do Cedro, esse foi o da maioria das comunidades quilombolas do Brasil, e mesmo Chico Moleque não sendo um fugitivo, sua história remete a mesma audácia e rebeldia. A forma pela qual ele traduz isso em trabalho o torna tão valente quanto.

Pelo que depreendemos da pesquisa realizada, a dança guerreira é uma forma de evidenciar a cultura quilombola que, por todo esse tempo, se manteve na Comunidade. O grupo tem esse objetivo e vem ensinando aos mais jovens, despertando-os para o sentimento de orgulho de sua cultura para que se sintam motivados a disseminar suas tradições para a sociedade, e a dança guerreira é uma delas.

É uma alegria imensa poder estar passando essa tradição, muitos meninos cobram pra fazermos apresentações, me sinto emocionado por repassar isso a cada ano. Todo ano mudam as pessoas que participam, vem os mais novos que querem aprender, os pais pedem pra colocar os filhos, já chegamos a ter a apresentação das crianças e dos adultos, tinha grupo de mulheres separado também, mas aí depois integramos tudo em um só. Fico muito feliz mesmo (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).

FIGURA 2 - A "Dança do Quilombo" realizada por meninas no barracão de festas do Centro Comunitário de Plantas Medicinais.



Fonte: Fernando Thiago (2010).

Em datas festivas, o grupo se apresenta no intuito de exaltar a riqueza da cultura quilombola e reafirmar-se contra a discriminação racial que, inacreditavelmente, ainda nos dias de hoje é muito comum.

Fizemos pra apresentar na comunidade e com o tempo fomos melhorando. A gente foi convidado pra apresentar em Goiânia, e de lá pra cá foi mudando, cada ano fazia uma coisa diferente. A pintura do corpo foi por ideias que a comunidade passava pra gente, antigamente tinha gente que pintava o corpo, aí começamos a pintar e a usar outras roupas, a tanga né. E aí com o tempo ia melhorando mais, puxar mais coisas da comunidade, tinha apresentações que colocamos pessoas como referência da comunidade, como a Dona Nenê, o finado Zé louco, foi usando as pessoas como referência (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).

A busca pela confirmação da identidade quilombola cedrina ocorre também por outras práticas corporais, como as brincadeiras infantis, os jogos e o esporte.

os jogos e brincadeiras são concebidos como um dos temas da Cultura Corporal, conceituada, em síntese, como as manifestações da cultura humana historicamente acumuladas e prioritariamente expressas pelas práticas corporais, representadas pela dança, luta, esporte, ginástica, práticas corporais de aventura, jogos e brincadeiras, entre outros elementos (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Segundo Santos *et al.* (2020), alguns jogos e algumas brincadeiras trazem em sua totalidade, de maneira implícita ou explícita, a história do negro, sua luta contra a escravidão e suas raízes africanas. Esses jogos trazem à tona elementos históricos e devem ser apresentados e vivenciados por sua riqueza e representatividade africana.

Santos *et al.* (2020) destaca que a maioria das brincadeiras e dos jogos praticados pelas crianças da comunidade Quilombola do Cedro eram a produção de elementos retirados da natureza. A falta de recursos financeiros os levava a recorrerem à sua criatividade e a desenvolverem sua ludicidade e prazer em construir os próprios brinquedos, juntamente com seus pais, o que tornava aquele momento ainda mais significativo e importante.

Para uma criança, um cabo de vassoura é um cavalo, mesmo que não tenha crina, rabo ou arreios; um prato na mão é o volante de um carro imaginário, e a criança mesma é seu motor e buzina; um pedaço de madeira ou uma espiga de milho enrolada num pano é uma boneca, a filha querida de uma menina. Como acontece em comunidades remotas, muitos dos brinquedos dos meninos do Cedro são confeccionados por eles mesmos utilizando madeira, barro, espiga de milho ou aqueles materiais que a criatividade lhes permita usar (SANTOS et al., p. 58, 2020).

Em contrapartida, o futebol, como parte da cultura popular brasileira, chegou na comunidade e é utilizado como uma ferramenta de aproximação com a população mineirense. O futebol de campo é muito praticado pelas crianças e pelos adultos da comunidade, que chegaram a fundar um time para participar do campeonato amador da cidade.

O esporte mais praticado aqui hoje é o futebol, a comunidade sempre foi forte nesse quesito, já ganhamos muitos campeonatos. Hoje não está mais lá essas coisas, o pessoal vai ficando mais velho, cada um encontrando uma coisa pra fazer, alguns vão jogar em outros times, mas o time do Cedro e o Camarões, que eram dois times da mesma comunidade era muito forte, a gente chegou a ganhar cinco anos seguidos o campeonato da cidade, sem perder nada. A nossa comunidade, se juntar a união de todo mundo eu falo que é uma comunidade muito forte no esporte e em várias outras coisas também (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).



FIGURA 3 - O time "Camarões do Cedro".

Fonte: Arquivo da Associação Comunitária (2007).

O time "Camarões do Cedro" recebe esse nome inspirado na seleção de Camarões, país africano, como reconhecimento por suas características físicas e habilidades em campo. O time se tornou um dos mais tradicionais da cidade de Mineiros, conquistando medalhas e respeito dos adversários.



FIGURA 4 - Vitrine de troféus no Centro Comunitário de Plantas Medicinais do Cedro.

Fonte: Raiane Berigo (2022).

o time era muito unido, muito forte, todo mundo respeitava, todo mundo sabia quando o Cedro ia jogar, eles falavam '- olha o Cedro vai jogar hoje'. Todo mundo sabia, não é à toa que a gente tem a vitrine dos troféus aqui no laboratório, a gente veio sendo campeão de tudo que é coisa que tinha aqui em Mineiros de esporte, o futebol de campo (ENTREVISTA MEMBRO DA COMUNIDADE, 2022).

Observa-se que o esporte, além de unir a comunidade, também expressa sua força e irreverência diante da sociedade mineirense. Nota-se na fala o orgulho que a comunidade tem pelas conquistas e pelo prestígio que o esporte proporciona, sendo um agente socializador, humanizador e de aproximação com a população da cidade de Mineiros.

É importante ressaltar a relevância do esporte para a integração e quebra de paradigmas acerca das culturas africanas. Mesmo a discriminação racial ainda sendo muito presente na sociedade, no momento do jogo, prevalece a amizade e o respeito com os jogadores e torcedores. Eles fazem muitas brincadeiras, mas todas sem nenhum cunho pejorativo que possa ofender os cedrinos, "o que se observa é que a comunidade do Cedro, como instituição coletiva, hoje é mais respeitada e reconhecida pela sociedade mineirense como parte de seu patrimônio histórico e imaterial" (THIAGO, 2011, p.46).

Sendo assim, essa investigação revelou que, precisamente na comunidade investigada, a dança, mesmo que ainda presente, não é mais praticada como por seus ancestrais. A dança guerreira, por exemplo, deixou de ser realizada por algum tempo dentro da Comunidade, abrindo espaço para o forró, dança típica brasileira. Retomando o objetivo inicial deste trabalho, identificamos que a Comunidade luta para manter e resgatar tradições africanas, e que as manifestações culturais ganharam espaço e se tornaram ferramentas de valorização da cultura quilombola, como é o caso dos esportes.

Diante disso, podemos considerar que a Comunidade do Cedro utiliza da dança como ferramenta de manutenção da cultura africana, mas que, com os anos, construiu, pela especificidade da Comunidade, tradições que são mantidas e expressadas por meio de outras práticas, como o esporte e a produção de remédios naturais, que são as principais ações da Comunidade nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura brasileira está diretamente ligada à cultura africana, pois os negros vindos daquele continente foram responsáveis pela construção dos alicerces deste país. Eles foram também colonizadores, mesmo que não sejam vistos assim, e o Brasil é resultado dos excluídos, negros e índios, e dos brancos que os torturaram. Nessa diversidade, está a cultura brasileira.

As comunidades quilombolas são espaços de resistência, luta e manutenção da cultura e história dos negros. As crenças, as tradições e os costumes são expressados de muitas formas: linguagem, vestimentas, músicas, expressões, danças, esportes e nas relações em comunidade. A harmonia entre os quilombolas e os atos de cuidado com o outro e com a comunidade sugerem uma união necessária para sua sobrevivência, já que, por muito tempo, estiveram fora do convívio social urbano.

Diante disso, pudemos observar que as práticas corporais foram um elemento significativo para inclusão dos quilombolas do Cedro na sociedade. O esporte e a dança se tornaram fortes características da Comunidade, possibilitando a aproximação e integração com a população mineirense e os tornando fundamentais na cultura da cidade de Mineiros-GO.

Apesar de as práticas corporais mantidas na Comunidade do Cedro terem se distanciado das realizadas por seus ancestrais, esse é um avanço histórico comum, já que a Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

construção de novos costumes faz parte do desenvolvimento humano e social. De todo modo, a Comunidade ainda resguarda muitas tradições e busca repassá-las aos descendentes.

REFERÊNCIAS

A CULTURA africana. *Portal Cultura Afro-brasileira*. Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2022

ANDRADA, P.C. e SOUZA, V.L.T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 19, n.2, maio/ago. 2015.

ANDRADE, J. da S.D. de; SOUZA, B.I.S. de e ANDRADE, L.C. de. Cultura corporal e formação humana: O papel social da Educação Física na educação escolar. Obutchénie. *Revista De Didática e Psicologia Pedagógica*. v. 4, n.2, 2020, p. 583–601.

BRANCHE, J. *Malungaje*: *hacia una poética de la diáspora africana*. Colombia: Biblioteca Nacional de Colombia, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DA SILVA, Vania dos Santos. ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS. *Revista Artigos.Com*, v. 19, p. e3992-e3992, 2020.

MOURA, C. História do Negro Brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 22-23.

REIS, D.M. Dança do Quilombo: os significados de uma tradição. *Afro-Ásia*. Salvador, n.17, 1996. DOI: 10.9771/aa.v0i17.20862. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20862. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS, M.A. Contribuição do negro para a cultura brasileira. *Revista Temas em Educação e Saúde*, Araraquara. v. 12, n. 2, p. 217-229, jul./dez. 2016. ISSN: 1517-7947.

SANTOS, T.S.; NOLL, M. e ANDRADE, L.C. de. (Orgs.). *Diversão e conhecimento - um resgate de brincadeiras e jogos da Comunidade Quilombola do Cedro.* 1. ed. Goiânia: IF Goiano, 2020.

SILVA, J.M. Quilombos do brasil central: séculos XVIII e XIX (1719 1888). Introdução ao estudo da escravidão. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 1993.

TEIXEIRA, D.R.; DIAS, F.B.M. A necessidade histórica da cultura corporal: limites e possibilidades sob a ordem capitalista. *Motrivivência*. n.36, p. 94-110, 2011.

THIAGO, F. A Comunidade Quilombola do Cedro, Mineiros, Goiás: etnobotânica e educação ambiental. Dissertação de Mestrado em Ciências Ambientais. UNEMAT, Cáceres/MT: 2011.

ZIELINA, C.M. La africanía en elcuento cubano y puertorriqueño. Miami: Ediciones Universal, 1992.

Recebido em 30 de março de 2022.

Aprovado em 20 de maio de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

CABELO, RESISTÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO: COMPARAÇÃO ENTRE O CONTO "METAMORFOSE" E O FILME "FELICIDADE POR UM FIO"

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29095

Jaqueline Cunha Gonçalves¹ Rubenil da Silva Oliveira²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo comparar a construção das personagens principais no conto "Metamorfose" (2016), de Cristiane Sobral e no filme Felicidade por um fio produzido por Tracey Bing, Jared Leboff, Marc Platt e Sanaa Lathan. A metodologia do trabalho é qualitativa de natureza bibliográfica, já que busca analisar a construção das personagens negras, a partir do cabelo, no conto e filme selecionados, em que é essencial a leitura de textos que tratem da literatura comparada Carvalhal (2016), Nitrini (2010), Croce (2011) e da opressão social acerca do cabelo crespo Gomes (2002), Ferreira e Pinto (2014). A partir da análise, percebemos que a personagem Socorro presente no conto e Violet apresentada no filme, se aproximam em vários aspectos, principalmente quanto ao tratamento que têm com o cabelo, além disso, concluímos que as personagens Socorro e Violet representam muitas mulheres negras que crescem escutando que seus corpos são inferiores apenas por serem negros e que suas características biológicas devem ser escondidas para que possam se basear no ideal de beleza branca historicamente estabelecido.

Palavras-chave: Cabelo crespo; Mulher negra; Cultura.

HAIR, RESISTANCE AND RESIGNIFICATION: A COMPARISON BETWEEN THE SHORT STORY "METAMORPHOSIS" AND THE MOVIE "HAPPINESS BY A WIRE"

ABSTRACT: This article aims to compare the construction of the main characters in the short story "Metamorfose" (2016), by Cristiane Sobral and in the film "Happiness by a wire" produced by Tracey Bing, Jared Leboff, Marc Platt and Sanaa Lathan. The methodology of the work is qualitative and bibliographical in nature, as it seeks to analyze the construction of black characters, from their hair, in

-

¹ Graduada em Letras/ Português (UFMA); Mestranda em Letras, área de concentração – Literatura, linha de pesquisa – literatura, cultura e fronteiras do saber. Programa de Pós-graduação em Letras Bacabal (PPGLB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências, Educação e Linguagens (CCEL); Bolsista Capes. E-mail: jaqueline.gc304@gmail.com.

² Doutor em Letras – área de concentração em Estudos Literários (UFPA). Professor Adjunto I de Literaturas de Língua Portuguesa (UFMA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB). Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura, Negritude e Diversidade (GEPELIND). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Literatura, enunciação e cultura (LECULT). E-mail: rubenoliveira50@hotmail.com/ rubenil.oliveira@ufma.br.

123

the selected short story and film, in which it is essential to read texts dealing with comparative literature Carvalhal (2016), Nitrini (1996), Croce (2011) and social oppression about curly hair Gomes (2002), Ferreira e Pinto (2014). From the analysis, we realized that the character Socorro present in the short story and Violet presented in the film, are close in several aspects, especially regarding the treatment they have with their hair. Furthermore, we concluded that the characters Socorro and Violet represent many black women who they grow up hearing that their bodies are inferior just because they are black and that their biological characteristics must be hidden so that they can be based on the historically established ideal of white beauty.

Keywords: Curly hair; Black woman; Culture.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade de uma pessoa está condicionada ao ambiente e informações que tem acesso durante sua vida. Nesse sentido, muitas das definições que a pessoa estabelece para si própria pode mudar a partir do momento que esta expande suas vivências e saberes. No processo de construção da identidade de um indivíduo vários fatores sociais podem moldar e definir como uma pessoa se identifica e/ou é identificada. A identidade racial, por exemplo, é definida por meio de uma construção social de poder, capaz de determinar até quais ambientes uma pessoa pode ou não frequentar. Idealizações raciais convencionadas por uma sociedade racista, como a brasileira, determinam que a identidade racial branca se estabeleça na superioridade, enquanto para a população negra, cabe a inferioridade (MOREIRA, 2019).

As dificuldades em criar sua própria identidade enquanto ser social rodeiam a pessoa afrodescendente, que se inserida numa sociedade a qual a obriga a negar suas caraterísticas fenotípicas, além de não conseguir se desprender do ideal branco e da noção da estética negra como indesejada e inferior. Por sua vez, a população negra luta contra essa discriminação racial e busca transformar em positiva a visão sobre si própria, historicamente estabelecida como negativa. Esse posicionamento acontece normalmente quando o indivíduo afrodescendente passa por um momento marcante, como "[...] entrar em contato com sua ancestralidade, estudar a verdadeira história do povo negro, vivenciar uma situação de discriminação racial para, finalmente, obter um posicionamento crítico e consciente acerca dessa questão" (FERREIRA; PINTO, 2014, p. 263).

Na literatura, a discriminação apontada nos parágrafos anteriores também pode ser representada, embora por muito tempo o negro fosse apenas um objeto dependente das vontades de um sujeito branco e que se moldava aos valores europeus. Como destacado no

parágrafo anterior, autores pertencentes à raça negra lutam contra os princípios de beleza impostos ao seu grupo étnico-racial. No que se refere à escrita como forma de negação da ditadura da estética branca, Cristiane Sobral, escritora brasileira, faz parte de uma nova geração de escritoras afro-femininas que emprega em suas obras temas como sexualidade, racismo, identidade feminina, construção da identidade negra, ressignificação da beleza negra e identidade negra a partir do corpo.

Por meio dessa introdução, destacamos que o corpus dessa pesquisa é o conto "Metamorfose" de Cristiane Sobral e o Filme Felicidade por um fio. Assim, objetivou-se comparar a construção das personagens principais do conto "Metamorfose" (2016), de Cristiane Sobral e do filme Felicidade por um fio, produzido por Tracey Bing, Jared Leboff, Marc Platt e Sanaa Lathan. Também se quis identificar elementos e discursos de resistência, ressignificação e poder na construção do cabelo afro das personagens de Sobral e Bing, Leboff, Platt e Lathan; traçar o perfil das personagens femininas, a partir do cabelo, enquanto elemento de resistência e ressignificação no conto "Metamorfose" e no filme Felicidade por um fio e apresentar semelhanças ou diferenças quanto aos posicionamentos sociais das protagonistas presentes no conto e filme selecionados como corpus da pesquisa.

Em relação à metodologia do trabalho, destacamos que se seguiu a abordagem qualitativa e quanto ao procedimento foi empregada pesquisa do tipo bibliográfica. Nela se buscou analisar a construção das personagens negras a partir do cabelo no conto e filme selecionados. Para isso, foi essencial a leitura de textos que tratassem da Literatura comparada – Carvalhal (2016); Nitrini (1996), Croce (2011) e da opressão social acerca do cabelo crespo, Gomes (2002), Ferreira e Pinto (2014).

Dos objetos de análises serão extraídos trechos que demostram a trajetória e os posicionamentos das personagens negras frente às adversidades na construção de suas identidades, a partir de suas características biológicas/fenotípicas, ou melhor, a partir da negritude. Assim, esses trechos foram correlacionados ao referencial teórico para a construção da análise da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A arte é conhecida da humanidade desde os primórdios. Expressar-se sempre foi uma necessidade e continua sendo. Ao regressar ao início da caminhada humana percebeu-se a manifestação artística sendo desenhada pelas paredes das cavernas. O homem, com o que Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

possuía, desenhava a si mesmo e aos outros. Seu mundo não se limitava à caverna, mas sua arte sim. Foi nas paredes que aconteceram as primeiras e mais criativas manifestações artísticas. As linhas pretas não formavam apenas flechas, homens, animais, mas toda uma trajetória de lutas e vitórias travadas, por vezes, no silêncio das paredes escuras.

Com o tempo as linhas pretas e avermelhadas deram lugar a outras produções artísticas tais como a escultura, a pintura e a literatura. Na Antiguidade, segundo Duarte (apud JUNIOR, 2009), já havia a aproximação de diferentes áreas artísticas. Da relação entre as formas artísticas e literárias menciona-se:

No campo das artes plásticas gregas, por exemplo, são inúmeras as obras inspiradas em passagens da Ilíada ou da Odisséia, fato que reforça a incontestável vinculação do texto homérico à história e cultura da época. Da mesma forma, o teatro de Sófocles ou de Eurípedes, cuja representação se fazia tendo em vista os grandes espaços e as platéias numerosas, atesta, já naquela época, não só a existência, mas o nível de excelência artística da tradução intersemiótica então praticada: o texto dramático transformado em teatro propriamente dito, a partir da fusão com os elementos picturais – cenários, figurinos, máscaras – gestuais e musicais, aos quais se acrescentavam as entonações diversas do coro e outros recursos nãoverbais, propiciando o diálogo entre os códigos (DUARTE APUD JUNIOR, 2009, p. 105).

Sendo assim, percebe-se que a literatura, como afirma Junior (2009), influenciava outras artes. Posteriormente, com o Renascimento e o Humanismo, a pintura também ganhou forma e passou a "figurar no rol de Belas-Artes" (JUNIOR, 2009, p. 106). Ainda segundo o autor, atualmente, as mais diversas artes regressaram para si mesmas à procura de novas metodologias e técnicas, em busca de um novo conhecimento de si. Entretanto, ainda há nas manifestações artísticas a relação com a literatura. A exemplo, temos o cinema que tem variadas produções cinematográficas inspiradas em obras literárias.

Segundo Sotta (2015, p. 156) ambas as produções, literária e cinematográfica, possuem um elemento em comum, a estrutura narrativa, pois em ambas as artes são apresentadas no decorrer do enredo, personagens em um determinado tempo e espaço. Todavia, apesar dos elementos narrativos comuns a ambas produções artísticas, deve-se frisar que elas são autônomas, isto é, têm suas próprias regras de produção e recepção. A literatura é a: "[...] arte que utiliza a palavra como matéria-prima para compor um espaço, descrever um tempo, criar personagens, dar voz a uma entidade capaz de contar uma história, projetar imagens, transfigurar o mundo que nos cerca" (SOTTA, 2015, p. 156). Assim, constata-se que a literatura é a palavra em si, a qual busca descrever personagens, tempo, espaço. Já o cinema "é, por excelência, a arte da imagem em movimento" (SOTTA, 2015, p. 156).

Nesse sentido, Curado (2008, p. 02) explica que apesar da inspiração literária, os diretores costumam seguir seus objetivos, suas crenças e sua própria estilística. Neste sentido, os diretores procuram aproximar e ao mesmo tempo traduzir, corresponder, dialogar, adaptar a obra literária à produção cinematográfica, assim, constatam a probabilidade de junção de uma obra com a outra e sem desconsiderar seu objetivo final de produção cinematográfica. Sendo assim, percebeu-se que a literatura é objeto de inspiração de muitas produções cinematográficas. O texto literário, com suas peculiaridades, adentra o universo do cinema e a partir daí ocorrem adaptações. Por sua vez, no ambiente acadêmico, a aproximação e o estudo entre artes acontecem principalmente através da literatura comparada, já que esta consegue aproximar a literatura com as mais diversas manifestações artísticas.

A literatura comparada segundo Joseph Texte (2011), estabelece a relação de uma literatura com outra literatura, estabelecendo aproximações entre diversas literaturas. Já para Nitrini (2010), a literatura comparada surge a partir da própria literatura. No momento em que surgem duas literaturas, como a romana e a grega, o hábito de comparação entre elas já acontece, assim, as qualidades de uma serão definidas em detrimento da outra. A princípio, a referida prática acontecia de forma informal, sem método, era apenas um mero ato cotidiano de comparação, com o passar dos anos é que essa técnica começou a ganhar força, até que no século XIX se tornou disciplina acadêmica em terrenos europeus.

De acordo com Carvalhal (2006) o termo "comparado" - derivado do latim comparativus, existe desde a Idade Média, porém é somente:

[...] no século XIX que a difusão do termo realmente se dará, sob a inspiração das Lições de anatomia comparada, de Cuvier (1800), da História comparada dos sistemas de filosofia, de Degérand (1804), e da Fisiologia comparada (1833), de Blainville (ibidem, p. 9).

É neste período que a expressão literatura comparada se expandiu e passou a ter visibilidade na França, primeiro país a instituir uma cátedra de literatura comparada em 1887.

No início do século XX, quando os literatos achavam que já tinham domínio sobre o método e área de atuação dessa teoria, Benedetto Croce lançou a seguinte indagação: "o que é literatura comparada?". Esse questionamento ainda dura por todo o século, sendo também comum questões que problematizam e questionam o método de atuação dessa corrente teórica, conforme percebido em:

deste século, críticos e teóricos continuam interrogando-se sobre questões que já eram colocadas, há mais de cem anos, e que constituem o miolo de uma discussão ininterrupta: qual é o objeto da literatura comparada? A comparação pode ser objeto de uma disciplina? Se literaturas específicas têm seu cânon, o que seria um cânon comparativo? Como o comparatista seleciona o objeto da comparação? A literatura comparada constitui uma disciplina? Ou é um simples campo de estudos? (NITRINI, 2010, p. 23).

Assim, Benedetto Croce (2011) ao manifestar tal indagação, não apresenta uma resposta clara, mas refuta a definição usual de que a literatura comparada, enquanto forma de pesquisa, utiliza como método a comparação, pois o método comparativo sozinho não consegue corroborar uma determinada pesquisa. Carvalhal (2006) apoia este pensamento, explicando que mesmo a comparação sendo método essencial no trabalho do comparatista, ela não pode ser considerada o único meio de produção de um determinado estudo. Assim,

[...] a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim (CARVALHAL, 2006, p.8).

A autora ressalta ainda que o conceito de LC como sendo somente um método comparativo pode ter surgido do ecletismo metodológico utilizado por alguns pesquisadores. Quanto a isso, Marius-François Guyard (2011) pontua que o comparatista está em fronteiras nacionais ou linguísticas e que precisa se atentar às mudanças de indagações, ações, livros etc., que estão em uso e que podem aproximar duas ou mais literaturas, sendo assim, o método utilizado deve ser adaptado consoante a variedade das pesquisas realizadas.

O autor, no intuito de demonstrar como um comparatista deve executar seu trabalho de pesquisa, estabelece quatro etapas fundamentais a serem adotadas, são elas:

a) O comparatista deve ter, portanto, uma cultura histórica suficiente para recolocar no seu contexto geral os fatos literários que ele examina. [...] b) Mas, o comparatista é o historiador das relações literárias. Logo, deve estar a par, tanto quanto possível, das literaturas de diversos países: necessidade evidente. c) Ele deve ser capaz de as ler na sua língua original? A questão se coloca não só por causa do grande número de línguas e limites das forças humanas, mas sobretudo porque, muitas vezes, as obras estrangeiras foram conhecidas e lidas, mesmo pelos escritores profissionais, apenas em tradução. [...] d) Ele deve enfim saber onde encontrar os primeiros dados, como constituir a bibliografia de um assunto (GUYARD, 2011, p.108-109).

Mesmo diante de incertezas e complexo consenso em relação ao objeto e metodologia da LC, Guyard apresenta a maneira como desenvolver uma pesquisa possuindo como base a teoria em questão. Já Sandra Nitrini (2010) estabelece que a literatura comparada, enquanto

disciplina independente, apodera-se de seu próprio objeto de métodos de pesquisa, sendo este objeto "[...] o estudo das diversas literaturas nas suas relações entre si, isto é, em que medida umas estão ligadas às outras na inspiração, no conteúdo, na forma, no estilo" (p. 24).

É importante destacar que nem sempre foi assim. Houve uma época que o comparatista escolhia se seguiria o método da escola americana ou francesa, como pontuado em:

A denominação "escolas" começou justamente a ser empregada quando René Wellek se opôs ao historicismo dominante nos estudos comparados dos mestres franceses, sugerindo uma cisão entre a suposta "escola" francesa e outra, norte-americana. O emprego do termo, portanto, sugere a formação de dois blocos radicalmente diferentes (CARVALHAL, 2006, p. 15).

Wellek criticava o método francês. O escritor apresenta novas maneiras de efetuar um estudo comparatista. Segundo Nitrini (2010) o crítico não concordava com a ideia de a literatura comparada ter definido de forma artificial seu objeto, concentrando uma grande massa de paralelismos, identidades e similaridades as quais não possuem nenhuma contribuição para a teoria literária de forma geral. Além de considerá-la ser um atraso na sua metodologia, pois os franceses aceitavam somente os estudos comparativos entre literaturas, ao passo que os americanos concordavam com comparações da literatura com outras artes e outras áreas do saber.

Ademais, a literatura comparada estuda a literatura além dos limites de um país, estuda as relações entre diferentes literaturas e outras áreas de estudo e crença como as artes (arquitetura, pintura, música, escultura), história, religião, filosofia, religião, ciências sociais etc. Em síntese, é o trabalho comparativo de uma determinada literatura com outra(s) literatura(s) e da literatura com outras áreas de expressões humanas (NITRINI, 2010). Assim, constatou-se que, entre as mais diversas relações entre produções artísticas através da LC, encontra-se a produção cinematográfica. O cinema, muitas vezes, apresenta em suas telas temas que são recorrentes em estruturas literárias, a partir de especificidades próprias da arte cinematográfica e é a partir disso que a literatura comparada consegue aproximar texto de imagem, literatura e cinema.

Nesse contexto, encontramos não raramente, assuntos como, por exemplo, a construção da identidade da mulher negra, assim como, as dificuldades sofridas por ela nesse processo, são percebidos em artes como literatura e o cinema. Por outro lado, a construção da identidade de uma pessoa negra está condicionada a ter sempre que superar estigmas que

a define como inferior, incapaz e submissa. O racismo é o grande responsável por todos estes estereótipos que perseguem a pessoa negra.

De acordo com Nilma Gomes (2003) a identidade da população negra é um conjunto de construções sociais, históricas e culturais as quais determinam como pessoas de um mesmo grupo étnico-racial olharão para si próprios, a partir das suas relações interpessoais. Para ela, a partir do momento que uma pessoa se identifica como negra está se contrapondo ao ideal branco historicamente estabelecido e também, entendendo que é necessária uma negociação entre as diferenças dos grupos raciais em questão, uma vez que essas diferenças são indispensáveis no processo de construção de identidade de um determinado grupo étnicorracial, principalmente, do negro. Mas essa construção de identidade negra ainda gera discussão entre as próprias pessoas que se definem como pertencentes a esse grupo, pois:

Muitas vezes, o caminho que se percorre na busca dessa identificação é marcado por inúmeras contradições e opressões sofridas internamente pelo indivíduo, que acaba por se impor uma regra básica – a negação de si próprio, de sua cor e, por conseguinte das suas características fenotípicas. Ou seja, o negro nasce e sobrevive imerso numa ideologia de que o branco é o ideal a ser atingido e endossa a luta para realizar esse modelo (FERREIRA; PINTO, 2014, p. 262).

Mediante a informação acima, a população negra notando a carga negativa despejada contra seu grupo, buscou construir uma identidade coletiva baseando-se na sua negritude. O cabelo afro em sua estética natural, por exemplo, tornou-se um elemento significativo da identidade negra.

Em torno da manipulação do cabelo, existe uma vasta história cheia de significações. Nessa linha, percebe-se que o cabelo é, ao longo dos séculos, um elemento visível de caráter identitário, sendo visto como símbolo marcante na hierarquia, na relação de poder de diferentes povos. No homem, era a expressão da força, na mulher, expressão da fertilidade (FELIX, 2010, p. 05).

Por isso, para a população afrodescendente, usar o cabelo natural tornou-se sinônimo de valorização da negritude, da sua cultura e ancestralidade. Deixar de lado procedimentos químicos que visam mudar a fibra capilar é além de tudo, uma recusa aos padrões de estética branca e o meio encontrado para evidenciar a luta por direitos sociais. Mas a compreensão de valorização pessoal acontece por meio de um processo difícil de autoaceitação, já que o cabelo crespo é constantemente associado a termos pejorativos que segundo Gomes (2003) são capazes de criar na pessoa ofendida, insatisfação com a própria imagem, negação do cabelo,

sensação de inferioridade e de baixa autoestima. Por conta disso, muitas mulheres negras optam por mudar a fibra capilar através de procedimentos químicos os quais aproximam o cabelo crespo do cabelo liso.

Outro fato que talvez justifique essa escolha por procedimentos químicos, seja as lembranças da infância marcadas por constantes puxões de cabelo para mantê-lo "baixo", próximo ao couro capilar:

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância (GOMES, 2002, p. 43).

Essas técnicas de manipulação do cabelo visam esconder o racismo que vai da pele ao cabelo da mulher afrodescendente. Entretanto, movimentos antirracistas, estabelecidos a partir da necessidade de uma identidade baseada na negritude, lutam contra essa forma de opressão, é nesse cenário que "[...] o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política" (GOMES, 2002, p. 49).

Um olhar desprendido de termos pejorativos e que tenha como objetivo a ressignificação da beleza negra concede à mulher negra segurança quanto ao seu cabelo, por isso:

Depois de adultas, muitas mulheres negras reconciliam-se com as tranças. Agora, porém, elas apresentam-se estilizadas, desde as chamadas tranças africanas ou agarradinhas, que formam desenhos engenhosos no couro cabeludo, até as jamaicanas, de diferentes comprimentos. Esses penteados são também usados pelos homens, porém com menor frequência (GOMES, 2002, p. 44).

Normalmente, essa ressignificação do cabelo crespo acontece em ambientes familiares que os membros fazem parte da militância antirracista e que prezam pela preservação da ancestralidade africana. A autovalorização transcende o indivíduo e revaloriza também, o grupo etnicorracial a que pertence, a ponto de recriar uma ancestralidade africana nos afrobrasileiros (GOMES, 2003). Então, o cabelo crespo que, a princípio, era escondido pela mulher negra, por medo das discriminações, passou por uma ressignificação, tornou-se uma parte do corpo que integra a identidade da mulher negra.

131

ANÁLISE DOS DADOS

Para o início, é preciso destacar que esta análise foi baseada nos referenciais teóricos destacados na seção anterior e como tratava de uma aproximação, uma comparação entre duas artes, primeiramente foram observadas questões gerais tanto de uma quanto de outra (conto-filme). Depois aconteceu a comparação, já que a teoria da literatura comparada explica que todas as questões presentes nas obras devem ser analisadas.

Partindo para a análise propriamente dita, apresentamos inicialmente o conto "Metamorfose³" de Cristiane Sobral, publicado no livro *O tapete voador* (2016), que apresenta uma mulher chamada Socorro que não se aceitava como negra e lutava incessantemente para esconder suas características biológicas, pois para ela são inferiores. Ela negava seu cabelo crespo e concordava com a afirmação de que "com uma ajeitada caprichada no 'bombril' ninguém poderia dizer que Socorro tinha sangue negro" (SOBRAL, 2016, p. 89). Para confirmar essa tese, ela sempre alisava o cabelo para que se aproximasse ao máximo das características de uma mulher branca.

A protagonista afirmava a perfeição a Deus, o qual na cultura cristã, é colocado como perfeito, pelo viés do ideal branco. Ela entendia que se Deus é branco e perfeito, seu marido devia ser branco, assim, seria perfeito e supriria sua expectava de conquistar um príncipe. O que se notou é que para Socorro, ser uma cristã de verdade é se espelhar na aparência de seu Deus, ou seja, ela devia lutar para ser branca, encontrar um marido branco para consequentemente ter filhos brancos e perfeitos, uma vez que se pareceriam com Deus e com as pessoas que socialmente eram bem vistas. Esse comportamento de Socorro remete para o que diz Jacques d' Adesky (2009, p. 68), a mulher negra, devido a opressões raciais, procura se envolver com homens mais claros que ela, pois provavelmente seus filhos serão como o pai e não sofrerão com o racismo. Nesta perspectiva, o maior desafio de Socorro era embranquecer a si própria. Para isso, revivia diariamente uma série de rituais para que as pessoas que lhe olhassem, vissem uma mulher de pele branca e com todas as características biológicas estabelecidas socialmente como belas.

Comia pouco para não engordar e realçar as nádegas e coxas protuberantes e evitava rodas de samba e cerimônias religiosas afro-brasileiras. Andar vestida toda de branco ou de vermelho nem pensar. Falava baixo, gesticulava

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

³ Conto disponível em: SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador.** Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 89-93.

com moderação e preferia ser discreta. Ao sorrir espontaneamente, mesmo entre amigos, evitavam mostrar com exagero a sua arcada dentária. Tinha tudo a ver com o seu sonho de deixar de ser uma mancha preta perante a sociedade e tornar-se elegante, transparente e invisível, é "claro" (SOBRAL, 2016, p. 90).

Nesse sentido, a construção da identidade de Socorro firmava-se na negação de suas raízes estéticas. O comportamento da protagonista remete-nos ao que diz Ferreira e Pinto (2014), a pessoa negra por ser oprimida e inferiorizada, busca incessantemente alcançar o modelo ideológico e estético do ideal de beleza branca, nem que para isso seja necessário negar a si própria.

Ao passo que Socorro seguia rigorosamente os mandamentos de sua religião, seguia também os mandamentos sociais que lhe tornariam uma mulher branca e recatada. Mas nesse processo, ela passou por uma situação inesperada ao se produzir a "caráter branco" para ir a uma festa. Seu carro, que para fazer jus ao que defende, também era branco, foi fechado por um ônibus que consequentemente a impossibilitou de continuar sua trajetória até o local da festa:

De repente, enquanto dirigia o seu carro branco ouvindo música clássica, Socorro foi brutalmente fechada no trânsito por um ônibus ponto subitamente, resolveu falar.

Desafiou a crença de que mulheres não devem falar demais porque afinal de contas *não pensam, sempre muito ocupadas com os cabelos e outras futilidades,* no intuito de agradar muito mais as outras mulheres do que aos homens (SOBRAL, 2016, p. 90-91).

O ato de falar quando algum fato a incomodava era desconhecido para ela, pois estava acostumada a ser sempre passiva e se mostrar uma mulher calma, já que é assim que uma mulher branca devia se comportar. Nessa situação, Socorro fez algo inesperado, saiu do carro na chuva, molhando seu cabelo e foi exigir seus direitos ao motorista. Quando ela chegou ao ônibus foi surpreendida pela reação grosseira do motorista também negro e disse-lhe: "- Fala negrona! Fez a progressiva né? Cuidado com essa escova progressiva, isso é a maior regressão na vida de um ser humano!" (SOBRAL, 2016, p. 92). Essas palavras mexeram com a protagonista. Além disso, a reação das pessoas dentro do ônibus ao verem a discussão entre ela e o motorista, causaram nela uma sensação desconhecida, Socorro ficou em estado de transe:

Os passageiros assistiam a tudo e reagiram das formas mais distintas. Uns apoiavam, outros nem queriam saber, alguns queriam chamar a polícia, outros aproveitavam para roubar, fazer propaganda, ler a bíblia em voz alta

anunciando o fim dos tempos, comentar sobre a vida das celebridades, entre outras ações cotidianas. A cena mais interessante mostrava o espanto de Socorro, chorando baixinho, completamente chocada e assustada. Ela tentava disfarçar e ajeitar o cabelo encharcado sem conseguir, e então ficava cada vez mais nervosa. De repente, num momento rápido e impulsivo, ela virou de costas e meter a mão na bolsa. Os passageiros gritaram em coro: - É uma arma! (SOBRAL, 2016, p.92).

Ela tirou da bolsa uma tesoura e começou a cortar o cabelo. Socorro, mesmo sem planejar, mudou a partir daquele momento toda a visão que tinha de si. Seu cabelo até então era uma das formas de maquiar uma branquitude que ela queria a todo custo. Alisava sempre o cabelo para não remeter ao negro, então, aquele ato representou uma ressignificação de tudo o que defendia, agora, sua identidade seria baseada na sua negritude, nas suas próprias características biológicas. Não iria mais basear sua vida na "regressão", como dissera o motorista do ônibus.

Esse estado de transe de Socorro provocou o renascimento de seus conceitos de vida:

Socorro ficou paralisada. Sentiu a dor indescritível do seu nascimento, viveu o seu mistério profundo. Extasiada, voltou para o carro e buzinou a fim de oferecer carona ao motorista, que desceu do ônibus e deixou os passageiros atônitos. Os dois beijaram-se como num apaixonado beijo de cinema (SOBRAL, 2016, p. 93).

Ela sempre sonhou em arrumar um marido branco para que fosse vista como branca e que seus filhos fossem tão brancos como o pai. Assim, beijar o motorista foi uma virada de chave, ela jamais imaginara isso, mas a partir do momento que se aproximou de suas origens raciais, a valorização de sua negritude surgiu de forma repentina a ponto de querer está perto de um homem negro e beijá-lo em público. Fato que remete a uma estratégia da autora ao recuperar a ideia posta por Duarte (2008) de que para conceituar a literatura afro-brasileira precisa-se pensar alguns elementos como autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público.

Já o filme *Felicidade por um fio*⁴, produzido por Tracey Bing, Jared Leboff, Marc Platt e Sanaa Lathan, dirigido por Haifaa Al-Mansour, apresentou uma mulher negra chamada Violet que era bem sucedia profissionalmente, mas que viveu o drama de tentar esconder suas características biológicas. O filme apresenta a protagonista sendo desde criança embranquecida pela mãe, em que seus comportamentos deviam ser sempre pensados para

⁴ Filme disponível em: https://www.netflix.com/watch/80189630?tctx=2%2C1%2C%2C%2C%2C .

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

que não chamasse a atenção. Seu cabelo era moldado pela mãe para remeter ao cabelo liso, pois esse era o cabelo socialmente bonito:



Fonte: Compilação da autora⁵

A atitude da mãe nos remete ao que diz Gomes (2002, p. 43), "as experiências de repressão capilar para a pessoa negra, começam desde a infância, inicialmente com técnicas de amarração que baixam o volume do cabelo e logo que possível, com ferro quente ou do alisamento químico que mudam a fibra do cabelo".

Violet cresceu num ambiente que lhe colocava como uma pessoa com defeitos, ou seja, suas características biológicas deviam ser escondidas, ela devia mudar, por exemplo, a fibra do seu cabelo para ser vista como uma criança bonita e comportada e logo depois, uma mulher "normal" como todas as outras.

Mesmo que ela não entendesse as imposições que sua mãe colocava sobre seus comportamentos, Violet tinha que seguir rigorosamente tais mandamentos, não podia correr, brincar com as demais crianças do clube que frequentava e muito menos banhar na piscina. Todos esses princípios foram internalizados em Violet, ela cresceu e continuou como sua mãe lhe criou, tomava todos os cuidados para aparentar ser uma mulher calma, bem sucedida, com comportamentos recatados e tendo que está sempre perfeita, mesmo quando acordava. Nada poderia estragar sua perfeição, por isso estava sempre atenta à previsão do tempo para não correr o risco de pegar chuva e desembranquecer seu cabelo.

Por estar sempre atenta a tudo que pudesse comprometer sua imagem, Violet não aceitava que algum imprevisto acontecesse, então, quando seu cabelo foi molhado por crianças na rua, ela entrou em desespero e como não conseguiu contactar a mãe que era

⁵ Montagem a partir de capturas de tela de "Felicidade por um fio", filme do serviço de *streaming* Netflix.

responsável por alisar seus cabelos, foi para o primeiro salão que encontrou. Violet queria arrumar logo suas madeixas, pois achava que seria pedida em casamento por um príncipe idealizado desde cedo por ela e sua mãe, mas o inesperado aconteceu no salão:



Fonte: Compilação da autora⁶

O cabelo dela foi totalmente danificado pelo produto, mas a protagonista conseguiu colocar uma peruca e estar perfeita para ser pedida em casamento. Entretanto, mais uma vez as coisas não saíram como ela planejou, seu namorado Clint não a pediu em casamento, ele deu para ela um cachorro de estimação e não o anel de noivado. A partir deste acontecimento, a vida de Violet mudou completamente, ela terminou com seu namorado e não conseguiu produzir como antes na empresa em que trabalhava. Nesse percurso, ela mudou de cabelo mais uma vez para tentar se reerguer, mas foi uma tentativa frustrada e em um momento de não lucidez, cometeu um ato do qual se arrependeu, somente quando acordou pode entender o que tinha feito:



Fonte: Compilação da autora⁷

Mas mesmo não planejado, esse ato é o começo de uma mudança radical na vida da protagonista, ela começa a frequentar um grupo de apoio e entra em contato com Will, o homem que lhe atendeu no salão quando tinham molhado seus cabelos na rua. Ele era um

⁶ Montagem a partir de capturas de tela de *Felicidade por um fio*, filme do serviço de *streaming* Netflix.

⁷ Montagem a partir de capturas de tela de *Felicidade por um fio*, filme do serviço de *streaming* Netflix. Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

homem negro que aceitava suas raízes e particularidades biológicas. Will mesmo tendo um salão de beleza que muitas mulheres buscavam para alisarem seus crespos, inspirava muitas mulheres a aceitarem seus cabelos em sua forma natural.

A aproximação entre os dois aconteceu através de Zoe, a filha do cabelereiro, elas cultivaram uma amizade depois que Violet terminou o namoro. O cabelereiro tenta mudar o pensamento que a protagonista tem sobre o seu cabelo crespo e é por meio da insistência dele que Violet começou a ressignificar seu cabelo e até construir sua identidade através de seu crespo:



Fonte: Compilação da autora8.

Esse processo de mudança aconteceu de forma lenta em Violet, mas os encontros com o cabelereiro lhe fazem começar se olhar de forma diferente, agora ela conseguia se achar bonita sem seguir todos os rótulos que sua mãe lhe impusera. Nesta perspectiva, Gomes (2002) dissera que o processo de aceitação negra é conflituoso, e muitas vezes a pessoa não consegue se desprender totalmente dos estereótipos e questões que colocam a pessoa negra como feia e lhe obrigam a seguir um padrão. No caso de Violet, ela mesma saindo com Will, preferiu voltar com seu ex-namorado, que lhe pediu em noivado e pediu para não alisar o cabelo no dia do noivado.

O discurso de Clint causou um estranhamento em Violet, mas ela preferiu mais uma vez se branquear para ficar perfeita. Esse momento de rejeição e esquecimento do que vinha construindo dura até o dia do noivado, em que Violet olhou para si e viu que mais uma vez tinha sido doutrinada por todos os padrões de beleza que afirmam a estética branca como

⁸ Montagem a partir de capturas de tela de "Felicidade por um fio", filme do serviço de *streaming* Netflix.

ideal. Ela percebeu que não é isso que queria e realizou um desejo por muito tempo reprimido, pular na piscina:



Fonte: compilação da autora9

Depois dessa atitude, Violet se desprendeu totalmente de Clint e assumiu suas raízes negras, ela mudou a visão que tinha de si e começou valorizar sua negritude. Assumiu seu cabelo crespo, não vivia mais presa a comportamentos que lhe reprimiam e ainda começou a trabalhar na venda de produtos que realçavam o cabelo crespo juntamente com Will, o cabelereiro responsável pela ressignificação do seu cabelo e, por conseguinte, da sua identidade como mulher negra.

Agora, Violet era uma mulher negra, empoderada e que não permitia mais ser doutrinada por outros e mesmo se aproximando de Will, ela entendeu que para ser feliz, não precisa de um príncipe encantado, ela na verdade, precisa se amar e se aceitar do jeito que é. Levando em consideração tudo até aqui exposto, podemos aproximar as protagonistas das duas histórias, Socorro e Violet. As duas se encontram em artes diferentes, mas pelo viés da literatura comparada, como coloca Nitrini (2010), podem ser aproximadas e comparadas. No decorrer da análise foi notado uma íntima relação entre as duas, elas são mulheres negras que foram criadas para negarem suas raízes, as duas foram ensinadas a brincarem de bonecas barbie, já que eram brancas e tinham as características que toda mulher negra era instruída a se espelhar para ser aceita socialmente.

Violet devido aos ensinamentos da mãe e Socorro (protagonista do conto), provavelmente, negavam suas características biológicas buscando meios para esconder a

⁹ Montagem a partir de capturas de tela de "Felicidade por um fio", filme do serviço de *streaming* Netflix.

negritude e enaltecer o que não era delas, além de sonharem em ter, a estética branca, o cabelo liso, a pele clara, o nariz afilado. Para isso, passavam horas alisando o cabelo para não parecer crespo, pois cabelo crespo não era o cabelo de uma mulher bonita.

Socorro tem, inicialmente, o desejo de conseguir um marido branco para que suas características negras fiquem cada vez mais escondidas, Violet também tem o desejo de se casar com um homem que seja um príncipe, mas não precisava ser necessariamente um homem branco. A questão é que tanto uma quanto a outra destinavam seus tempos à procura de um homem perfeito, partindo da premissa de que só seriam felizes se estivessem um homem branco do lado. Para Violet, esse desejo de se casar com um homem perfeito foi sempre rememorado pela mãe; para Socorro, o texto não apresenta quem é responsável por esse desejo tão aflorado na protagonista.

Nas duas histórias os dilemas negativos, historicamente, criados para o cabelo crespo, circundam todos os conflitos. No conto, Socorro enfatiza que se arrumar bem o "bombril", ninguém vai reparar que ela é negra e tem cabelo crespo. No filme, Violet entendia desde cedo que seu cabelo natural devia ser escondido para dar lugar ao cabelo liso. Suas atitudes deviam ser sempre pensadas em não estragar o cabelo, por isso não podia se divertir com outras crianças para não correr o risco de bagunçar seu cabelo.

Elas viviam no conflito de negação do cabelo crespo, por isso, a forma como cortam seus fios, gerou uma certa quebra do horizonte de expectativa das narrativas. Socorro, num momento de transe tirou uma tesoura de dentro da bolsa e começou cortar o cabelo, Violet, num momento de falta de lucidez, pegou uma máquina de barbear que estava na pia de seu banheiro e começou a raspar sua cabeça. A atitude das duas protagonistas aconteceu sem aviso prévio, elas não haviam demonstrado em nenhum momento que queriam se desfazer de seus cabelos, pelo contrário, tinha todo cuidado com suas madeixas. No entanto, esse ato impensado realizado pelas duas ocasionou uma virada de chave em suas vidas e a partir disso, Socorro conseguiu se desprender de todos os conceitos racistas que cultivava em sua vida, aceitando suas origens negras e decidindo tentar um relacionamento com um negro, fato que até então era impensado.

Violet começou a se relacionar com outra pessoa que lhe fez valorizar seu crespo, mudou seu estilo de trabalho e começou a ter um novo olhar sobre si. Para ela esse processo de aceitação teve altos e baixos, mas Violet, mesmo com as dificuldades, também conseguiu se desprender dos padrões estéticos de beleza branca. Tudo isso fez com que as duas personagens se reconstruíssem, elas baseavam a construção de suas identidades através de

mulheres brancas, mas começam a ressignificar sua negritude e suas identidades começam a ser construídas através de suas características. Socorro e Violet não permitiam mais serem doutrinadas por padrões de beleza que lhes colocavam como esquisitas e inferiores apenas por serem negras. Sendo assim, considera-se que ambas, embora tenham sido deixadas serem guiadas pela ideia de que o embranquecimento lhes traria a felicidade, acabam por se reconectar com a sua negritude a partir da transição capilar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os temas abordados na análise e logo em seguida, na conclusão desta, apenas pôde ser realizada através da comparação de duas artes (literatura e cinema), assim, a literatura comparada, enquanto teoria, foi essencial para a execução deste trabalho. Essa aproximação de obras artísticas cumpriu o ideal para o qual o artigo se destinava, ser apresentado no término de disciplina contemplando o objeto de estudo da mesma — o diálogo entre a literatura e as outras artes — e, desta escolheu-se o cinema por percebermos que o filme trazia fato similar ao expresso no conto de Cristiane Sobral.

As personagens Socorro e Violet representam muitas mulheres negras que crescem escutando que seus corpos são inferiores apenas por serem negros e que suas características biológicas devem ser escondidas para que possam se basear no ideal de beleza branca. Nesse sentido, a negação de si não é uma opção, ela é internalizada na mulher negra desde criança. Violet, por exemplo, tem uma mãe que lhe ensina que deve alisar seu cabelo para ser bonita e aceita socialmente, caso contrário, estaria fora do padrão, do ideal. Socorro também representa a mulher negra que sofre com as predefinições de beleza e que para amenizar as opressões racistas acaba aceitando e defendendo a violência que acompanha o racismo. Mas, elas também representam muitas mulheres que, mesmo passando por um processo conflituoso de aceitação, conseguem se desprender de todas as opressões raciais que lhe doutrinam e pré-estabelecem seus comportamentos.

A chuva que molha o cabelo de Socorro e os produtos que fazem cair os fios de Violet são vistos aqui como um processo que os leva a um retorno às raízes, a um novo nascimento, não apenas dos fios capilares, todavia, das identidades das protagonistas, um novo reconhecer da sua negritude e que ali também encontrariam a felicidade. Ambas as obras se situam sob o ponto de vista da mulher negra, gerando assim uma fácil comunicação entre

autor/produtor e público, além de incorporar outros elementos como a linguagem (DUARTE, 2008), os quais vão contra a reprodução de estereótipos que banalizam o corpo e, por conseguinte, o cabelo da mulher negra.

Também deve ser considerado que as obras analisadas neste estudo dão conta de que a reprodução do estereótipo da fealdade do cabelo crespo é legitimada desde cedo até mesmo no interior das famílias negras, geralmente, pela imposição das mães e no cuidado que essas têm com o cabelo das filhas ainda que a mãe de Socorro não apareça no conto. Nesta perspectiva, é fundamental que se crie um espaço de debate no qual se possa ressignificar os discursos deslegitimadores do cabelo crespo como forma de resistência a um discurso hegemônico e eurocentrado que manteve por muito tempo a crença de que a capilaridade da mulher negra é feia, ruim. Portanto, a literatura comparada a partir do contato com as outras artes auxiliam para a construção das discussões e pode ser um caminho para que os docentes possam repensar suas práticas e buscar novos caminhos para as poéticas do contemporâneo e os caminhos interculturais.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. Literatura comparada. São Paulo: Companhia. das Letras, 1996.

CARVALHAL, T. F. *Literatura comparada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CURADO, M. E. Literatura e Cinema: adaptação, diálogo, correspondência ou transformação? *Revista Temporis* [ação], v. 9. n. 1, 2008. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5990. Acesso em: 08, jun. de 2021.

CROCE, B. A literatura comparada. In: COUTINHO, E. F.; CARVALHAL, T. F. (Org,) *Literatura comparada*: textos fundadores. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

FÉLIX, Sayara de Brito. Cabelo bom. Cabelo ruim: construção da identidade afrodescendente na sala de aula. *Revista África e Africanidades* – ano 3 - n. 11, novembro, 2010. Disponível em: https://africaeafricanidades.net/documentos/01112010_25.pdf. Acesso em: 04, jun. de 2021.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2021.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2021.

GUYARD, M. F. Objeto e método da literatura comparada. In: COUTINHO, E. F.; CARVALHAL, T. F. (Org,) *Literatura comparada*: textos fundadores. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

JUNIOR, N. C. P. Estudos Interartes: uma introdução. *Raido*, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/161/224. Acesso em: 05 jun. 2021.

MOREIRA, A. Racismo recreativo. São Paulo: Pólen, 2019.

NITRINI, S. *Literatura comparada: História, Teoria e Crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Pesquisa de práticas psicossociais* [online]. 2014, vol.9, n.2 [citado 2021-06-10], pp. 257-266. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=\$1809-89082014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02, jun. 2021.

SOTTA, C. P. *Das letras às telas*: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 249 p. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em 10 jun. 2021.

TEXTE, Joseph. Estudos de literatura comparada no estrangeiro e na França. In: COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tânia Franco (Org,) *Literatura comparada*: textos fundadores. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

Recebido em 30 de março de 2022.

Aprovado em 02 de junho de 2022





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

PERSPECTIVISMO EM "ANTES O MUNDO NÃO EXISTIA"

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29101

Jéssika Vasconcelos Moraes¹
Marinete Luzia Francisca de Souza²
Bruna Silveira Roncato³

RESUMO: A nossa proposta é discutir, neste texto, tomando como base a obra *Antes o Mundo Não Existia* (2019) a teoria do perspectivismo de Viveiros de Castro. A narrativa apresenta a mitologia Desana, desde os primórdios do Universo, destacando aspectos importantes para a cultura. Buscamos compreender a relação entre as transmutações sofridas pelas personagens, partindo da ideia de Perspectivismo como um fenômeno que defende a visão do corpo como um envoltório, passível de modificação. Para tanto, a pesquisa aborda aspectos estruturais e temáticos da obra. Selecionamos quatro contos, para a análise, sendo eles: "A história de Gãipayã e a origem da pupunha", "História da origem da mandioca", "Três histórias sobre Buhtari Gõãmũ, o espírito preguiçoso" e "As andanças pelo mundo de Umukomahsü Boreka". Verificamos que as mudanças sofridas pelas personagens, ao longo das histórias, ocorrem por objetivos distintos. No entanto, relacionamos os fatos analisados à teoria perspectivista pois, embora a transformação ocorra de formas diversas, esta teoria compreende a transição entre as espécies, o xamanismo intrínseco às personagens e os conhecimentos de que cada uma se vale para modificar sua forma exterior, na ocupação de um corpo animal.

Palavras-chave: Perspectivismo; Transição; Xamanismo.

.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Foi estagiária na Biblioteca Maria Celeste Saad Guirra, do Campus Universitário do Araguaia. Vencedora do Prêmio de Iniciação Científica Severino Meirelles da UFMT 2021. E-mail: jessiemoraes4@gmail.com

² Professora Adjunta II na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Médio Araguaia e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, do Campus de Cuiabá. Licenciatura em Letras - Português e Literaturas; Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa (investigação e ensino), pela Universidade de Coimbra. Publicou, em co-autoria, com Célia Maria Domingues da Rocha Reis, a obra Pedro Casaldáliga e poética de emancipação, pela EDUFMT, em 2014. E-mail: marinete.souza@ufmt.br ³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutora em Direito (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ); Mestre em Direito - área de concentração Direito e Relações Internacionais - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na área de Direito Internacional Público, Ciência Política e Direito dos Povos indígenas. E-mail: bruroncato@gmail.com

PERSPECTIVISM IN "BEFORE THE WORLD DIDN'T EXIST"

ABSTRACT: Our purpose in this paper is discush, based on the literature masterpiece *Before the World didn't exist* (2019) and the Theory of Perspectivism of Viveiros de Castro. The storytelling shows the Desana mythology, since the beginning of Universe, pointing up importants aspects to the culture. We search to comprehend the relation between the transmutations suffered by the characters, under the point of view of Perspectivism as a phenomenon that defends that the body as involucre, possible of modification. For that, this search approaches structurals and thematic aspects of the masterpiece. We selected for tales to analyse: "The history of Gãipayã and the origin of the pupunha", "Manioc origins history", "Three stories of Buhtari Gõãmũ, the lazy spirit" and "The walkings by the world of Umukomahsü Boreka". We noted that the changes suffered by characters in the tales happened by diferents reasons. By the way, we related the analyzed facts with the perspectivism light because, although the change occurs in differents way, this theory comprehend the transition between species, the characters intrinsec shamanism and the knowledge that they use to modify your exterior form, in occupation of a animal body.

Keywords: Perspectivism; Transition; Shamanism.

INTRODUÇÃO

A nossa proposta é discutir, neste texto, tomando como base a obra *Antes o Mundo Não Existia* (2019) a teoria do Perspectivismo de Viveiros de Castro (2004). Selecionamos para a análise quatro contos da citada obra, sendo eles: "A história de Gãipayã e a origem da pupunha", "História da origem da mandioca", "Três histórias sobre Gõãmũ, o espírito preguiçoso" e "As andanças pelo mundo de Boreka".

O objetivo principal é verificar se as roupas que transformam as personagens dos contos em animais relacionam-se com o que Viveiros de Castro denomina Perspectivismo. O autor desenvolve a teoria pensando numa perspectiva em que o mundo é habitado por diferentes seres que apreendem a si mesmos como humanos, embora possam ser percebidos como animais por outros seres.

Um ponto que interessa para o trabalho está no fato de que o corpo funciona como um envoltório que esconde a essência humana e pode modificar-se. As transformações são observáveis nos mitos que povoam os contos, envolvem o xamanismo⁴ e as noções de predador e presa.

⁴ A noção de xamanismo é adotada a partir da concepção de Viveiros de Castro, segundo o qual o xamã é o ser capaz de transitar entre mundos, de estabelecer diálogos entre universos diferentes. Assim, para o autor, o xamanismo é a habilidade que certos seres possuem de cruzar barreiras corporais e assumir outras subjetividades.

A obra *Antes o Mundo Não Existia* reúne os mitos da cultura desana. Os contos que a compõem foram transmitidos oralmente e transcritos por pai e filho, para que a cosmologia do povo não se perdesse. A narrativa acompanha personagens importantes para a cultura desde o início dos tempos do povo Desana.

No sentido de alcançar o objetivo proposto, realizamos a leitura dos contos selecionados nos pautando na compreensão do perspectivismo como segue.

A fundamentação teórica como já anunciamos, foi desenvolvida a partir da concepção de perspectivismo apresentada por Castro (2004) no ensaio "Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena". O ponto central desta teoria é a ideia de que o mundo possui diferentes tipos de sujeitos, que podem ser humanos ou não-humanos, que o entendem sob distintos pontos de vista (CASTRO, 2004, p. 225). O autor sugere que para as culturas ameríndias, todos os seres teriam uma essência humana, mas poderiam ser vistos em outra forma física, a depender de quem observa. Assim, haveria uma unidade de espírito e diferentes formas exteriores. Nas palavras do autor:

[...] o modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos — é profundamente diferente do modo como esses seres veem os humanos e se veem a si mesmos (CASTRO, 2004, p. 227).

Desse modo, o perspectivismo trata de um ponto de vista. Os seres não-humanos também apreendem a si mesmos como humanos: "cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma — como humana —, e entretanto age como se já tivesse manifestando sua natureza distintiva e definitiva de animal, planta ou espírito" (CASTRO, 2004, p. 229). Como consequência, o pensamento indígena considera que todos os seres foram humanos e ainda partilham dessa humanidade, ainda que a forma física não a torne evidente. Os seres compartilham da humanidade como característica comum, desse modo, as organizações que são observáveis em seres proto-humanos são culturalmente semelhantes às dos humanos. Eles obedecem a um chefe e se casam seguindo certas regras. Os seres humanos e proto-humanos compartilham de tradições e convivem uns com os outros de forma parecida.

Tal convivência é facilmente observada nas narrativas mitológicas, como é o caso das que recortamos para analisar. Para Castro (2004), é nas narrativas mitológicas que o perspectivismo se desenvolve, uma vez que a diferença entre os seres, no mito, é "ao mesmo

tempo anulada e exacerbada" (CASTRO, 2004, p. 230). As espécies interagem umas com as outras, mas manifestam características que as distinguem dos humanos, o que explicaria os processos que as levaram a serem percebidas como animais.

No complexo mitológico indígena, como o livro *Antes o Mundo Não Existia*, desenrolam-se as histórias de cooperação ou disputas entre humanos e proto-humanos, quase sempre gerando um produto dessas interações. Sá (2020) demonstra que esse produto pode ser a criação de uma nova espécie de planta.

A metodologia deste trabalho foi desenvolvida observando as dimensões propostas por Apolinário (2012, p. 70). Quanto à finalidade, trata-se de uma pesquisa básica, uma vez que tem por objetivo proporcionar uma maior compreensão dos fenômenos que envolvem a transformação das personagens não-humanas e sua relação com a teoria perspectivista na narrativa *Antes o Mundo Não Existia*. Quanto ao tipo/profundidade, a pesquisa é descritiva, pois visa descrever aspectos da obra, de modo que não interfere na realidade. Quanto à estratégia: os dados são provenientes de fontes bibliográficas, tratando-se da análise de textos narrativos, sendo, portanto, uma pesquisa baseada no estudo do texto. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa centrada na análise literária de contos.

A seleção dos materiais realizou-se por meio de fontes bibliográficas, sendo o objeto de estudo uma obra literária. Além de apresentar os aspectos a serem estudados nos contos e da leitura crítica da obra, foram realizadas leituras reflexivas com vistas a um aprofundamento sobre o tema a ser abordado. A partir desses procedimentos metodológicos, fizemos a leitura dos diversos textos balizadores e as reflexões pertinentes sobre apectos estruturais e temáticos da obra, os quais são apresentadas no decorrer deste texto.

PERSPECTIVISMO

[...] considerar que os humanos são animais não nos leva necessariamente a tratar seu vizinho ou colega como trataríamos um boi, um badejo, um urubu, um jacaré. Do mesmo modo, achar que as onças são gente não significa que se um índio encontra uma onça no mato ele vai necessariamente tratála como ele trata seu cunhado humano. Tudo depende de como a onça o trate... E o cunhado... (CASTRO, p. 38)

O Perspectivismo, como já dito, é uma teoria desenvolvida pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, a qual busca explicitar que os seres veem o mundo a partir de uma perspectiva. A humanidade é uma característica comum a todos os seres, mas a forma exterior

que apresentam é percebida de diferentes modos e passível de modificação. Um ser humano e uma onça podem perceber a si mesmos como humanos, mas o primeiro perceberá a onça como um animal predador, ao passo que ela o perceberá como uma possível presa. Assim, o ponto de vista determina como o universo será percebido por cada ser. Conforme explica Mandagará:

[...] Humanidade ou pessoalidade é uma posição a partir da qual se vê o mundo: ser humano, ou ser uma pessoa, é ser o centro de uma perspectiva. A cultura humana permanece a mesma quando a perspectiva é alterada. Assim, objetos podem ter sentidos diferentes a partir de diferentes perspectivas: o que vemos como sangue pode ser caxiri para a onça, e o que vemos como um lamaçal pode ser uma casa cerimonial para uma anta (MANDAGARÁ, 2020, p. 266-267).

O modo como os seres apreendem o mundo está ligado à cultura humana. A natureza pode ser vista sob perspectivas distintas, mas a humanidade liga todos os seres. O Perspectivismo envolve a ideia de uma cultura única e de uma natureza múltipla. Nessa esteira Mandagará diz que: "[...] Em vez de diversas culturas em uma só natureza, como na visão ocidental, haveria uma cultura e diversas naturezas. Somente o xamã – tradutor cósmico – poderia, sempre em perigo, navegar a linha da incompatibilidade" (MANDAGARÁ, 2020, p. 267).

Portanto, o Perspectivismo relaciona-se com a essência humana compartilhada por todos os seres, mas percebida em sua completude apenas pelos xamãs. As relações dialógicas estabelecidas pelos seres têm como mediador este tradutor cósmico e são apresentadas nos mitos.

Nos tópicos seguintes, estabelecemos como se desenrola o xamanismo e o Perspectivismo, bem como as transições que os xamãs e outros seres são capazes de sofrer a partir de uma vestimenta que os coloca em contato com outra perspectiva. A proposta que orienta para atingirmos o nosso objetivo é observar se as mudanças físicas que ocorrem com os seres, transições entre as formas humanas e animais por meio de vestes, compreende o fenômeno do Perspectivismo.

PERSPECTIVISMO E XAMANISMO NO CONTO "AS ANDANÇAS PELO MUNDO DE BOREKA"

O primeiro conto analisado é "As andanças pelo mundo de Boreka". Boreka foi um importante pajé para a cultura desana: "Para ser pajé é preciso cheirar o paricá, como fez

Boreka o maior pajé do mundo desde o início" (LANA, 2019, p. 52). A história narra os caminhos e dificuldades enfrentados por esse pajé, um líder xamânico para os Desana, durante uma peregrinação em busca de aprendizado.

Segundo Viveiros de Castro, os mitos e as manifestações do Perspectivismo estão intimamente ligados com o xamanismo das culturas ameríndias:

O xamanismo amazônico pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades alo-específicas, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos. Vendo os seres não-humanos como estes se vêem (como humanos), os xamãs são capazes de assumir o papel de interlocutores ativos no diálogo transespecífico; sobretudo, eles são capazes de voltar para contar a história, algo que os leigos dificilmente podem fazer. O encontro ou o intercâmbio de perspectivas é um processo perigoso, e uma arte política — uma diplomacia (CASTRO, 2004, p. 231).

Para o autor, o xamanismo implica um modo de conhecer. Sendo um ser que transita entre os mundos, o xamã aprende com todos e é capaz de transmitir esse conhecimento. O xamã administra as relações entre humanos e não-humanos porque consegue perceber a humanidade compartilhada entre os seres e ser seu interlocutor. As suas experiências e conhecimentos dessas relações são contadas e compartilhadas com os seres que não podem fazer essas viagens.

Pensando assim, partirmos do pressuposto de que o Perspectivismo se apresenta nas viagens do pajé Boreka para ter conhecimento sobre o mundo, que será importante para a cultura: "Ele estava traçando os caminhos do universo, através do espaço, para poder viajar. [...] Assim, ele pôde andar sobre esses caminhos no espaço enquanto transmitia seus conhecimentos" (LANA, 2019, p. 55). Ao fazer tais viagens, a personagem escolhe se apresentar como uma onça, um animal predador. Fazendo uso do paricá, a personagem poderia modificar seu corpo para atingir seu objetivo: "esse paricá tinha o poder de fazer um homem virar onça" (LANA, 2019, p. 52).

A ideia de que a transição de uma espécie para outra pode ser feita por meio de vestes, aparece no momento em que Boreka e seu grupo (homens que são guiados pelo líder xamânico) decidem aparecer para o mundo como onças: "Ele tirou esse tucum para tecer as peles de onças. Cada um fazia a sua pele, conforme eles queriam" (LANA, 2019, p. 52).

O enunciado *tecer uma pele de onça* representa uma transição de uma espécie para outra. A personagem mantém uma essência humana, mas passa pelo travestimento, ou seja, vestir-se e portar-se como um animal predador. São diferentes alegorias que vão contribuir

para a transição entre as diferentes espécies, a comunicação entre os diferentes mundos feita pela personagem xamânica: "Boreka fez a dele mais escura, pintada de preto nas costas e de branco na barriga. Ele disse: — eu vou parecer como (o peixe) uaracu" (LANA, 2019, p. 52).

Como pode ser percebido há um processo na transição: Em primeiro lugar, existem materiais como o tucum que são usados para a fabricação das peles. Na sequência, cada personagem escolhe como quer se apresentar. Funciona como uma metáfora para a fabricação das roupas, característica da linguagem conotativa dos contos. Por meio da metáfora, isto é, do tucum pelo tecido, o fio que tece a vestimenta, compreendemos o processo de transição de forma mais simples, como se as personagens usassem roupas de fato.

Em dado momento, ao descrever a transformação da personagem Boreka e de seu grupo, o narrador salienta que as peles de onça não eram vestidas como camisa. No entanto, isso parece dizer respeito apenas ao modo como as personagens são ligadas às vestes. De modo geral, o processo se apresenta como usar uma vestimenta e modificar-se por causa dela. Embora ele fale de roupas, no caso da "caracterização: *tercer uma pele em urucum*, que é algo externo, a transformação se dá internamente, também, pois se tornam onças:

E mostrou-lhes a maneira de vesti-las. A pele não foi envergada como camisa, bastava tocá-la e ela *entrava dentro da pessoa*. O primeiro a vestir sua pele foi Boreka, o chefe supremo desana. [...] a cabeça ficou sendo a cabeça da própria onça. Suas pernas ficaram sendo as pernas traseiras da onça. A pele não era muito grande. Na verdade era como um fino algodão. Ao penetrar nelas é que aumentavam de tamanho. Entrando nelas, doía muito, porque tinham que virar o corpo ao contrário. Ao gritarem de dor, já não gritavam mais como gente. Rugiam como onça. Finda sua transformação, eles experimentaram rugir (LANA, 2019, p. 54).

O processo de transformação se dá quando as personagens tocam as peles que foram tecidas a partir de determinados materiais. Daí decorre uma modificação dos corpos, e, consequentemente, no comportamento: Ao gritarem de dor, já não gritavam mais como gente. Rugiam como onça. A alma humana pode não desaparecer, mas os corpos sofrem mudança e são expostos para o mundo de modo distinto, agora não como possíveis presas, mas como predadores.

A relação predatória, descrita por Viveiros de Castro como fundamental para o Perspectivismo, como pode ser visto, se apresenta neste conto após a transformação das personagens. A princípio, é possível entender que o pajé não era de fato uma onça e ao se

vestir como uma, mudava seu comportamento, mas não ao ponto de devorar humanos. Para isso, ele precisaria de onças selvagens: "Nessa peregrinação, Boreka teria de matar muita gente e precisava de onças selvagens para devorá-las" (LANA, 2019, p. 56).

Desse modo, ainda que haja uma transformação, permanece o que Viveiros de Castro denomina como medo do canibalismo. Por todos possuírem uma essência humana, Boreka não devora os humanos que são mortos, mas faz uso de onças selvagens para tal: "[...] Mas eles não comiam gente. Matavam e jogavam para as verdadeiras onças comerem." (LANA, 2019, p. 57). O corpo de onça de Boreka e seu grupo não alteram a essência, é um acontecimento transitório, utilizado apenas com um propósito específico, o de aprender e ensinar.

Após o período de aprendizado, Boreka retorna para sua maloca, mas, as peles de onça não são destruídas. Aparentemente, elas são retiradas e podem ficar à espera de serem usadas novamente. Como se fosse possível apenas vesti-las, tornando-se onça como o pajé Boreka: "Por isso, essa maloca é importante: é a guardiã das peles de onça de Boreka e dos seus irmãos" (LANA, 2019, p. 59).

Os processos de mudança de uma espécie para outra ocorreram com o propósito do aprendizado para Boreka e seu grupo. Nos contos que seguimos apresentando, a transição se dá visando objetivos distintos, diferentes daqueles do pajé Boreka. De forma geral, as "roupas" que transmutam as personagens são usadas para que possam escapar de situações delicadas, como Gõãmũ que se utiliza de um disfarce para sair de uma árvore a qual está preso.

PERSPECTIVISMO DE ORDEM PRÁTICA

O conto "Três histórias sobre Gõãmũ, o espírito preguiçoso" aponta Gõãmũ como um ser que se envolve sexualmente com personagens proto-humanas, as filhas do Irara. Gõãmu é um mamífero onívoro que se alimenta de frutos, mas, também, pode ser predador de animais de pequeno porte. Ao se envolver com as filhas proto-humanas do Irara, sem o consentimento do pai, Gõãmũ é enganado e se vê preso em uma árvore frutífera.

Para escapar, ele pede a ajuda de várias espécies de pássaros, mas a maioria se recusa a auxiliá-lo a sair da árvore. Quando consegue apoio de um grupo de jaburus, ele deve se

transformar em um deles, ou seja, no pássaro jaburu, usando as penas desses companheiros como vestes:

No dia seguinte, prepararam-no para levá-lo. Tomaram as suas flautas de pã, que colocaram no braço de Gõãmũ com leite de tururi. Depois cada um tirou uma pena das suas asas, que enfiaram no oco do caniço, isto é, da flauta. Tiraram ipadu da sua boca e untaram, com ele, o pé das penas. Quando terminaram de colocar as penas, eles mandaram Gõãmũ experimentar voar, isto é, mandaram-no mexer as asas. Este experimentou mexer as asas, mas as penas caíram todas. Vendo isso, os jaburus renovaram o seu trabalho e, quando terminaram, deram-lhe outra vez a ordem de experimentar voar. Gõãmũ mexeu de novo as asas e, desta vez, as penas não caíram mais (LANA, 2019, p. 109).

A construção da veste segue um processo quase ritualístico. São usados signos culturais, materiais, como o ipadu, o som da flauta e a palavra surge como um signo imaterial. O ipadu é um pequeno arbusto utilizado em rituais religiosos, também esteve presente na transformação de Boreka. Como podemos observar são muitos os componentes que conduzem a uma transição xamânica. Por meio do material, penas, ipadu, flauta e dos já citados signos imateriais, Gõãmũ transita para um corpo diferente.

Após a transição, Gõãmũ tem a aparência exterior de um pássaro, no entanto, mantém sua essência humana. Antes de escapar definitivamente da árvore, os pássaros o advertem de que pode ser descoberto e morto, caso revele sua essência humana ao chegar ao seu destino. Gõãmũ não segue todos os conselhos dos jaburus e seu comportamento levanta suspeitas na anfitriã dos pássaros: "Perguntou então aos jaburus se, no meio deles, havia uma pessoa estranha" (LANA, 2019, p. 111).

O envoltório, a vestimenta, que permitiu a transformação exterior de Gõamu não o modificou internamente. Sua essência humana traz certas limitações: "Gõamu ficou sozinho, porque as aves, quando iam tomar banho, transformavam-se em peixes e baixavam. Fazer isto ele não sabia. Por isso é que ele ficou sozinho" (LANA, 2019, p. 111).

Observamos que ocorrem transformações entre espécies animais, como as aves que se tornam peixes, mas no decorrer da história não encontramos menção a uma veste que transforme os animais em humanos. Este é outro ponto ligado ao Perspectivismo descrito por Viveiros de Castro:

Todos os corpos, o humano inclusive, são concebidos como vestimentas ou envoltórios; mas jamais se vêem animais assumindo a veste humana. O que se acha são humanos vestindo roupas animais e tornando-se animais, ou

animais despindo suas roupas animais e revelando-se como humanos (CASTRO, 2004, p. 247).

O ato de despir-se de uma veste animal e assumir a forma humana acontece no segundo conto das Histórias de Gõãmũ. Nesta narrativa, a personagem produz a esposa ideal usando mais elementos ritualísticos. Dessa vez, não se trata de uma proto-humana, mas de um ser feito a partir de cipós dentro da estrutura de um ritual.

Gõãmũ cria sua esposa perfeita, mas esta é raptada por um urubu. O Uwawá, isto é, o urubu, é um chefe para outros animais. Ele se comporta como um líder e percebemos que a organização social, presente entre os animais, se assemelha às questões culturais humanas. Outro aspecto interessante se alia ao casamento, vejamos, o Uwawá tinha uma esposa, mas seu ideal de companheira era o mesmo procurado por Gõãmũ, por isso, Uwawá rapta a esposa de Gõãmũ.

A transformação que Gõãmũ sofre em seguida, com a ajuda de outros pássaros, os gaviões, ocorre visando recuperar sua mulher raptada. Os gaviões se despem de suas vestimentas de animais e fabricam o disfarce de Gõãmũ, seguem o padrão dos rituais, lidando com elementos descritos como enfeites, que provocam a transição da personagem:

Depois de entrar em casa, tiraram as suas vestes, deixando-as no lugar próprio: tiraram a sua camisa de voar, ficando com o corpo humano. Depois disto, começaram a se enfeitar. Primeiro, eles tiraram leite da árvore chamada sorveira, e colocaram nos seus rostos. Quando o leite estava seco, tiraram-no dos seus rostos, formaram bolinhas e jogaram-nas no corpo de Buhtari Gõãmũ. Aí mesmo, as bolinhas de leite de sorva se tornaram feridas. Ele ficou com o corpo coberto de feridas. Os gaviões fizeram isso para escondê-lo, para disfarçar a aparência dele (LANA, 2019, p. 122).

A transição xamânica pode ocorrer tanto por algo religioso, como no caso do aprendizado de Boreka, quanto por algo de ordem prática. Gõãmũ usa um disfarce para recuperar sua esposa. Quando esse disfarce não é mais útil, ele pode descartá-lo como quem tira uma camisa: "Tirou a veste de escravo, cheio de feridas, e a escondeu" (LANA, 2019, p. 123).

Gõãmũ consegue atingir seu objetivo, no entanto, o Uwawá e seu grupo também podem se modificar. Eles usam do mesmo artifício, se transformando em outros animais, para que o chefe possa raptar, mais uma vez, a esposa de Gõãmũ. A imagem de outro ser é vestida apenas para criar um véu ilusório. Uma vez que o bando consegue enganar a mulher, se desfaz da imagem de Irara e voltam às suas formas originais: "[...] No meio deste barulho, um irara se transformou em Uwawá, isto é, no Urubu Branco ou Urubu-rei. Todos os seus

companheiros também deixaram de ser iraras e voaram para cima, levantando-se do jirau" (LANA, 2019, p. 128).

A transmutação por ordem prática, com um determinado objetivo, acontece também no terceiro conto "História da origem da mandioca". Esse conto relata a história do surgimento dos alimentos. A personagem Baaribo tinha os alimentos dentro de si. A partir de um conflito entre os filhos, a personagem se utiliza de um disfarce para procurar pelo filho mais novo, assassinado pelo primogênito.

Ao observarmos esse disfarce, nos deparamos, mais uma vez, com o objeto do nosso recorte, qual seja, a roupagem tão presente no texto. Essa identificação nos leva a perceber o modo como as personagens assumem novas formas por um breve período, como se transitassem entre as espécies apenas trocando de roupa. Baaribo não queria viver como outro ser, seu objetivo era descobrir o que acontecera com o filho mais novo: "[...] Vendo que não encontrava nenhuma testemunha, Baaribo teve uma ideia: a de se transformar num pássaro chamado japu para ouvir as conversas dos outros sem ninguém suspeitar" (LANA, 2019, p. 143).

Baaribo descobre que o filho mais novo foi assassinado pelo irmão. O primogênito, vendo-se em apuros, usa o processo de transformação para escapar. Ele fabrica uma veste de passarinho e sua transição ocorre para que possa se salvar. A necessidade básica está ligada ao ato de modificar-se:

Aí mesmo, ele começou a preparar a veste de um passarinho que se aninha na cumeeira da casa chamado ñamakasererõ. Quando aprontou a veste do passarinho, experimentou vestir-se. A veste deu perfeitamente nele. Ele voou em cima da casa, bem na ponta da cumeeira, esperando a volta do irmão ressuscitado (LANA, 2019, p. 144).

A análise dos três contos, até agora, nos leva a considerar que as transmutações, em geral, ocorrem porque as personagens têm necessidade de assumir formas distintas, sempre com algum propósito. Supomos que tal necessidade pode estar ligada à espiritualidade, como no caso do pajé Boreka, que se torna um predador para aprender e ensinar. Ou são apenas questões que ajudam as personagens a atingir objetivos imediatos de ordem prática, como vimos, para descobrir algo ou com a finalidade de recuperar a esposa raptada, como no caso de Gõãmũ.

O último conto é "A história de Gãipayã e a origem da pupunha". Esse conto é trabalhado por Sá (2020) para explicar como as relações entre humanos e proto-humanos

geram um produto, um alimento, nesse caso, a pupunha. Nosso enfoque, como previsto, está nas transformações das personagens, nas transições que fazem entre uma espécie e outra, em geral por meio de uma veste, da forma como vem sendo descrita nos contos anteriores.

Logo no início da narrativa, Gãipayã é descrito como um ser que transita entre espécies: "Gãipayã foi o vovô dos periquitos mas tinha figura humana" (LANA, 2019, p. 153). A personagem tem uma essência animal, mas mostra-se como humana.

A personagem, conforme apontado por Lucia Sá, se envolve com uma personagem proto-humana. Ao fazer uma visita à família da esposa, aparecem as diferenças, a questão das vestes e as transformações entre as espécies.

[...] Primeiro apareceu o irmão: uma grande cobra pintada de vermelho. Aproximou-se da mulher, lambeu-lhe o rosto, depois lambeu o rosto do cunhado e voltou pelo lado direito da maloca, como tinha vindo. [...] Era a primeira saudação. No quarto de pari tiraram as vestes de cobra e voltaram para um segundo cumprimento, mas já na figura de gente, conversando numa língua humana (LANA, 2019, p. 156).

Nessa passagem, a própria comunicação entre as espécies é modificada à medida que as cobras se desfazem das vestes e passam a ter "figura de gente". Existe uma forma de se cumprimentar enquanto cobras e, quando passam para a figura humana, a interação se faz na/pela língua humana. Esse nos parece um processo de metamorfose mais profundo, que não está relacionado apenas à imagem, ao corpo, às vestimentas, mas a algo que muda, até mesmo, o modo como os seres se comunicam.

Ainda em contato com a família da esposa proto-humana, Gãipayã modifica-se durante as relações com o sogro e com os outros proto-humanos. Essa modificação está relacionada com a forma física:

[...] Reuniu seus amigos, os gaviões-de-tesoura, para tomarem banho juntos. Vestiu a pele deles, voou bem alto e desceu no porto. Mas antes de entrar na água, temendo as piranhas, ele estendeu seu invisível pari de defesa no rio e, em voo rasante, caiu em cima do pari. Por isso, é que o gavião-detesoura, agora, quando toma banho, toca a água de leve. [...] Depois de alguns minutos, a maloca ficou fedendo a gavião-de-tesoura. Só então Gãipayã deixou sua veste na casa dos gaviões, voltando na figura de um homem. (LANA, 2019, p. 159).

Gãipayã usa as vestes dos gaviões-de-tesoura e se comporta como um pássaro. Ocorre que ele teme as piranhas e usa de um elemento mágico para se proteger. Então o narrador explica que o comportamento de Gãipayã enquanto gavião teve influência sobre o

comportamento da espécie, fixando uma característica que a distingue das outras e que não desapareceu após a mudança da personagem.

A transmutação de Gãipayã pode ser apreendida como uma metáfora que explicaria o motivo pelo qual a espécie adotaria determinado comportamento. O conhecimento da personagem em sua forma animal, sua consciência humana, permitiu que esse saber fosse passado para os animais.

Os contos analisados nos permitiram observar as transformações que ocorrem com as personagens, suas mudanças corporais, especialmente, a partir de vestimentas. Em "As andanças pelo mundo de Boreka", o pajé modifica-se visando aprender e ensinar. Nos contos "Três histórias sobre Gõãmũ o espírito preguiçoso" e "História sobre a origem da mandioca", percebemos transformações objetivando questões de ordem prática. Por fim, em "A história de Gãipayã e a origem da pupunha" encontramos essas transmutações que levam à metáfora de criação de determinado comportamento por uma espécie animal.

Portanto, compreende-se que tais processos podem ser relacionados ao Perspectivismo, uma vez que em todos os contos encontramos mudanças físicas e o uso de conhecimentos xamânicos para que as transmutações se realizassem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos contos do livro *Antes o Mundo Não Existia* nos possibilitou compreender a importância desta obra para a cultura Desana. A narrativa está organizada de modo a contar toda a história de um povo, partindo dos primórdios do Universo e descrevendo elementos que constituem os saberes da cultura.

Em concordância com o nosso objetivo, buscamos compreender o que se apresentava nos contos selecionados, fundamentando-nos, em Viveiros de Castro, naquilo que o autor denomina Perspectivismo. A escolha das narrativasse deu, justamente, pelo fato de conterem elementos que remetiam ao Perspectivismo, ou seja, transmutações de seres em animais por meio de um envoltório.

Após as análises é possível afirmar que as transformações observadas, em cada conto, ocorriam por objetivos distintos.

No caso do pajé Boreka, no primeiro conto, seus processos de transição tinham como foco o aprendizado, a troca de saberes.

Nos contos "Três histórias sobre Gõãmũ, o espírito preguiçoso" e "História sobre a origem da mandioca" se apresenta uma necessidade, em maior ou menor grau, de atingir um objetivo relacionado à questões de ordem prática. No primeiro uma personagem queria recuperar sua esposa, no segundo o intuito era espionar o filho e este pretendia salvar sua vida da ira do pai. Notamos, ainda, a transmutação de Gãipayã, que, em certa passagem, pode ser compreendida como uma metáfora para explicar como uma espécie adquiriu um determinado comportamento.

É importante considerar que as transições, mesmo com objetivos distintos, ocorriam de modos semelhantes. A maior parte delas se constrói e se define pela mudança em forma de roupagens, espécies de vestimenta e elementos ritualísticos necessários para se alcançar a transformação.

Tais elementos de transformação podem aparecer de modos variáveis, como por exemplo, o caso em que a língua humana se acrescenta como um elemento imaterial e leva à mudança. Embora, haja outros aspectos, além da vestimenta, em todos os contos ressalta o processo de vestir-se ou despir-se de uma forma, transitando para a outra.

Em suma, foi notável o Perspectivismo nas transformações corporais efetuadas pelas personagens. Esse fenômeno compreende a transição entre as espécies, o xamanismo intrínseco às personagens e os conhecimentos de que cada uma se vale para modificar sua forma exterior, mantendo a essência humana, na ocupação de um corpo animal.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTRO, E. V. de. Perspectivismo e Multinaturalismo na América indígena. *O que nos faz pensar.* nº 18, 2004. Disponível em: http://www.oquenosfazpensar.fil.pucrio.br/import/pdf_articles/OQNFP_18_13_eduardo_viveiros_de_castro.pdf Acesso em: 25/11/2021.

CASTRO, E. V. de. Perspectivismo ameríndio por Eduardo Viveiros de Castro. In: https://educezimbra.wordpress.com/2017/10/06/perspectivismo-amerindio-por-eduardo-viveiros-de-castro/. Acesso em 14/06/2022.

LANA, L. G. *Antes o mundo não existia: Mitologia Desana-Kèhíripõrã*. 3 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Dantes Ed., 2019.

MANDAGARÁ, P. Ver com os olhos: Representação e A Queda do Céu. In: DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo.* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 262-269.

SÁ, L. Histórias sem fim: perspectivismo e forma narrativa na literatura indígena da Amazônia. Itinerários - *Revista de Literatura*. 2020, n. 51, p. 157-178. 22p.

Recebido em 01 de abril de 2022.

Aprovado em 06 de maio de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ECONOMIA CRIATIVA: UMA RELAÇÃO DE EXISTÊNCIA MUTUALÍSTICA

DOI: 10.48075/ri.v24i2.28565

Cristiano Fortes Zanin¹ Vanessa Amália Dalpizol Valiati² Cristiano Max Pereira Pinheiro³ Mauricio Barth⁴

RESUMO: Disserta sobre os elementos de intersecção entre os campos científicos da Economia Criativa e da Internacionalização da Educação, com o objetivo de demonstrar que concepções conceituais dos setores da Indústria Criativa são construídas através da educação intercultural, ao mesmo tempo em que este campo se apropria de valores e simbolismos representados pelos setores criativos e culturais. Estabelece-se, assim, uma relação mutuamente benéfica e de necessária observação para o desenvolvimento formativo direcionado a ambos os objetos investigados. Ao fim do estudo, entendese que, ao mesmo tempo que são as atividades criativas responsáveis por preservar e promover os elementos culturais e criativos de nossa realidade cotidiana, a literacia cultural do indivíduo é que permite processos cognitivos de aquisição de conhecimento e de processos e atos criativos, constituindo, assim, um ciclo virtuoso na vida daqueles indivíduos que se permitem essa proposição e que desempenham papéis profissionais e estratégicos na Economia Criativa.

Palavras-chave: Economia Criativa; Internacionalização da Educação; Interculturalidade.

INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION AND CREATIVE ECONOMY: A MUTUAL EXISTENCE RELATIONSHIP

ABSTRACT: The present work narrates about the elements of intersection between the scientific fields of Creative Economy and the Internationalization of Education, in order to demonstrate that conceptual conceptions of the sectors of the creative industry are built through intercultural education

¹ Mestre em Indústria Criativa, especialista em Docência na Educação Profissional, bacharel em Administração de Empresas. E-mail: cfzanin@gmail.com

² Doutora em Comunicação e Informação, mestra em Comunicação Social, especialista em Economia da Cultura, bacharela em Jornalismo. Professora no Programa de Pós-Graduação em Indústria Criativa da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS). E-mail: vanessavaliati@feevale.br

³ Doutor e mestre em Ciências da Comunicação, bacharel em Publicidade e Propaganda. Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Indústria Criativa da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS). E-mail: maxrs@feevale.br

⁴ Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social, mestre em Indústria Criativa, especialista em Gestão de Marketing, bacharel em Publicidade e Propaganda. Professor na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS). E-mail: mauricio@feevale.br

at the same time that this field appropriates values and symbolisms represented by the creative and cultural sectors, thus establishing a mutually beneficial and necessary observation relationship for the targeted formative development of both objects investigated. At the end of the study, it is understood that, while creative activities are responsible for preserving and promoting the cultural and creative elements of our everyday reality, the individual's cultural literacy is what allows cognitive processes of knowledge acquisition and processes and creative acts, thus constituting a virtuous cycle in the lives of those individuals who allow themselves this proposition, and who play professional and strategic roles in the Creative Economy.

Keywords: Creative Economy; Internationalization of Education; Interculturalism.

INTRODUÇÃO

Na educação, através dos métodos científicos, buscamos aprofundar estudos, encontrar respostas e compreender correlações existentes de assuntos propostos. Para tanto, é fundamentalmente importante haver contextualização dos tópicos envolvidos, o que por sua vez auxilia o consequente desenvolvimento teórico. O conteúdo deve ser narrado e construído de modo que a posterior leitura nos conduza por caminhos de conhecimento que vão sedimentando informações e somando entendimentos. A forma de construção desta lógica textual, depende, dentre outros fatores, da criatividade. Talvez por essa razão, seja um ato desafiador falar criativamente sobre Internacionalização da Educação sob a perspectiva da Economia Criativa, pois as concepções provêm de construtos sociológicos ramificados, que envolvem questões culturais e, para contribuir no desafio, ambas temáticas têm recentes definições, inclusive ainda sendo palco de discussões conceituais.

Podendo ser considerados recentes, os campos científicos destes temas têm menos de três décadas de trabalhos dedicados às suas especificidades. A Economia Criativa tem berço na Austrália em 1994 com sua política nacional de cultura Creative Nation e se impulsiona no Reino Unido em 1998 com o relatório DMCS (*Department for Culture, Media & Sport*) e suas ações práticas em frentes administrativas governamentais. "Esses dois casos foram os primeiros sobre a discussão política relacionada às indústrias e a Economia Criativa." (SILVEIRA *et al.*, 2014, p. 2). Por sua vez, a Internacionalização da Educação aparece como "produto científico" a partir dos anos 2000, onde, segundo mencionam Piccin e Finardi (2019), há um marco importante nesta discussão, sugerida pela definição da "dimensão internacional" proposta por Knight (2003), em que afirma que a internacionalização seria o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global, seja nos objetivos, funções ou na oferta do ensino superior. Este trabalho analisa, portanto, concepções, pretendendo demonstrar que existem vetores na relação entre Economia Criativa e Internacionalização da

Educação que criam uma intersecção fundamental de coexistência inter-relacional dos temas e que resultam em relevantes e mútuos benefícios.

O primeiro eixo parte do princípio de que um dos fundamentais elementos da Internacionalização da Educação, a educação intercultural (UNESCO, 2006), é essencial pelo suporte que presta à preservação da Diversidade Cultural como Patrimônio da Humanidade (UNESCO, 2005) e permite diálogos entre culturas, possibilitando conexões transnacionais, uma vez que "[...] a Economia Criativa não está limitada por fronteiras" (UNESCO, 2013, p. 90). Outro é que a educação tem caráter essencialmente inerente na formação científica e catedrática na Indústria Criativa e, com isso, também promove a ampliação de seu desenvolvimento como setor econômico. Como defende Throsby (2008) no seu trabalho sobre modelos de indústrias culturais, a educação é elemento-chave na cadeia que supre todos os setores que a Economia Criativa contempla (UNESCO, 2013).

Além das recentes definições e conceituações, e, talvez, também por essa razão, tanto a Internacionalização da Educação quanto a Economia Criativa muitas vezes são compostas por fatores ou elementos cujos conceitos são erroneamente interpretados. Ambas também contam com outros nomes e sinônimos conceituais do seu cerne de significado temático, como, por exemplo, expõe o British Council (2010): "[...] a Economia Criativa é muito mais que indústrias criativas". É importante mencionar este fato para atentar a expressões correlacionadas e que contribuem na construção do pensamento.

Não cabe a este trabalho discutir a melhor designação para cada assunto, mas, sim, apresentar suas amplitudes e aprofundar sobre a relação existente entre eles, constatando os pontos de intersecção científica com objetivo de demonstrar que a Internacionalização da Educação pode instrumentalizar ferramentas em suporte a conceitos estruturais das Indústrias Criativas, que por sua vez promove elementos estéticos e de linguagem que empoderam o repertório da internacionalização educacional para com seus objetivos.

Para composição do raciocínio proposto, este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre os princípios conceituais da Internacionalização da Educação, perpassando por constructos que contribuem para o entendimento desta matéria como fatores de formação cultural e criativa que, por sua vez, contemplam os elementos básicos das diferentes correntes teóricas da Economia Criativa.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PRODUTO CIENTÍFICO

A internacionalização da educação é o recorte temático da educação que explora o impacto multicultural na formação acadêmica do estudante. Segundo Qiang (2003), é ultrapassado tratar a educação como um contexto estritamente nacional e a sua internacionalização é vista como uma das maneiras de um país responder ao impacto da globalização e, ao mesmo tempo, respeitar a individualidade cultural da nação.

No campo nacional sobre a matéria, Azevedo (2014) comenta que analisar a internacionalização na educação superior é avançar sobre um terreno de lutas em que o conceito de internacionalização está em disputa, como também as próprias regras do campo acadêmico. Esse fato sobre o (pouco) esclarecimento conceitual do tema é reforçado por um estudo publicado no Relatório sobre a Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior, emitido em 2017 pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No documento, é revelado que 70,3% das instituições pesquisadas se consideram pouco ou medianamente internacionalizadas e, destas, mais da metade não têm planos de internacionalização integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional. É evidente que o desenvolvimento de conhecimento científico sobre internacionalização da educação é pauta contemporânea e o assunto tem recebido cada vez mais destaque nas agendas de diversos países, tornando-se um termo recorrente nos discursos que permeiam as políticas públicas nos setores da educação e da ciência e tecnologia (PICCIN; FINARDI, 2019).

Buckner e Stein (2019) analisaram as concepções sobre internacionalização das três principais associações internacionais de educação: NAFSA – The Association of International Educators, IAU – International Association of Universities e EAIE – European Association for *International Education*. Neste trabalho, os autores apontaram que os conceitos apresentados pelas organizações são similares, compartilhando compreensões sobre o que "conta" como educação internacional e sendo apenas adotados aspectos como estudantes internacionais, mobilidade acadêmica, parcerias de pesquisa e grades curriculares. Buckner e Stein (2019) destacam que estes aspectos são predominantemente técnicos e frequentemente quantificados. Dessa forma, deixam o conceito do que é a internacionalização muito vago e simplista. Isso ilustra a preocupação "imperativa" das instituições apenas com medidas e explicita o quanto tal abordagem pode se tornar distante das dimensões éticas e políticas de engajamento social.

Deve fazer parte dos objetivos dos sistemas educativos a compreensão sobre a formação e ampliação da perspectiva holística do estudante sobre seu senso de capacidade e cidadania global, demandando, assim, o entendimento de promoções científicas sobre essa reflexão sobre o quanto a estruturação educacional pode — e deve — propor para o protagonismo do estudante, em seu desenvolvimento acadêmico. Isso inclui temáticas acerca da internacionalização, uma vez que, do prisma evolutivo da educação, "[...] a escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações" (BERBEL, 2011, p. 32).

A importância de desenvolvimento da internacionalização educacional de forma científica também se dá pela perspectiva de tornar o estudante mais capacitado para seu exercício social e profissional, consciente do multiculturalismo global. Os teóricos do assunto relacionam essa aprendizagem com a necessidade de atuações entre culturas em nossa realidade globalizada e conectada que promove transformações na própria vida cotidiana, como afirma Giddens (1996), sobre como novas formas de identidade cultural e de autoexpressão local, estão, de forma casual, vinculadas ao processo globalizante.

Autores que apresentam diversos trabalhos sobre o assunto e se destacam como produtores deste campo, Knight (2015) e Wit (2015), por exemplo, apresentam modelos de conceitos sobre internacionalização da educação destacando a percepção mais completa a que se refere o tema. Para Knight (2015), Internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no objetivo, nas funções ou na oferta de educação pós-secundária. Wit (2015) complementa, arguindo que o processo é intencional e visa melhorar a qualidade da educação e pesquisa, contribuindo para a comunidade como um todo.

Em artigo sobre pedagogia e prática para aprendizagem no exterior, Rennick (2015) cita Paulo Freire sobre sua visão de colaboração entre estudantes e educadores no processo de "conscientização" — conceito que se refere a aprender a perceber contradições sociais, políticas e econômicas, e ter ações contra elementos opressivos da realidade. Ela afirma que aprendizagem transformacional pode fazer diferença fazendo com que os indivíduos tenham maior consciência crítica para engajar, refletir e agir em relação a questões globais complexas. Este exemplo fala tanto sobre a relevância da internacionalização da educação em si, como demonstra a importância do interculturalismo científico estruturalmente demandado, defendido por Bourdieu (2002).

O fenômeno da internacionalização da educação compreende valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade, diferindo da transnacionalização educacional que é

associado a processos de mercadorização da educação ou "commodification". É na interculturalidade que paira a compreensão mútua das relações na sociedade pela interação ativa dos atores sociais de culturas diversas (AZEVEDO, 2015).

A INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL COMO PROCESSO SOCIOLÓGICO CULTURAL

Bourdieu (2002, p. 2) afirma que "[...] acredita-se frequentemente que a vida intelectual é espontaneamente internacional. Não há nada mais falso". A frase faz parte de seu discurso na conferência de inauguração do Centro Francês da Universidade de Freiburg em 1989. O texto, posteriormente publicado com título de "As condições sociais da circulação internacional das ideias" é uma reflexão de que a vida intelectual, como espaço social, também se torna um território de "nacionalismos e imperialismos" e uma consequente inspiração para criar "[...] as condições sociais de um diálogo racional [...]", no intuito de "[...] elevar a consciência e conhecimento das leis de funcionamento dos diferentes campos nacionais [...]" (BOURDIEU, 2002, p. 9).

A educação abrange as relações interculturais e no livro Fundamentos Estéticos da Educação, Duarte Jr. (1988, p. 59) afirma que "[...] educar-se é primeiramente adquirir 'visão de mundo' da cultura a que se pertence. Educar-se diz respeito ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos." Logo, se entende que educar em sistemas formais na era globalizada requer ampliação da imaginação do indivíduo aos estímulos do mundo, para que os assimilando, se possa criar significativos valores multiculturais.

O ambiente influencia os aprendizados de um indivíduo e experiências de cotidiano diferente do habitual podem proporcionar uma série de recursos de aprendizagem para entendimentos globais e interculturais. Há um conhecimento resultante da necessidade de saber lidar com o multiculturalismo, afinal, "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2013, p.63).

As reflexões sobre os desafios da formação educacional sugeridos por Alarcão (2001, p.89) falam sobre a provocação "[...] à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva de desenvolvimento continuado e partilhado". Em outras palavras, é imprescindível que o sistema educativo tome para si a responsabilidade de instigar os alunos a uma aprendizagem mais holística na dinâmica social e culturalmente globalizada.

Em artigo que explora a literatura com olhar sociológico sobre internacionalização, Aguiar (2005) compila resultados de pesquisas nacionais e estrangeiras feitas sobre a percepção das famílias a respeito de seus membros que realizaram ou desejam realizar experiência educacional em outro país. Segundo a autora, os aspectos abordados na dimensão do capital cultural do estudo demonstram que o interesse familiar em formações acadêmicas internacionais é processo visto como investimento em recursos simbólicos, como conhecimento de línguas, culturas, dispersão geográfica, e que o acúmulo destes com citada dimensão é produtora de disposições necessárias de atuação de sujeitos internacionalizados, agregando mais recursos em seu capital cultural.

Sobre pedagogia de processos de ensino vinculados a outros países e culturas, Rennick (2015) afirma que aprendizagem transformacional pode fazer diferença, ao favorecer que indivíduos tenham maior consciência crítica para engajar, refletir e agir em relação a questões globais complexas. Dessa forma, a internacionalização permite o "[...] desenvolver das competências, habilidades e conhecimentos interculturais dos estudantes, preparando-os para viver em um mundo mais interconectado" (PICCIN; FINARDI, 2019, p. 320).

Em documento da UNESCO que trata especificamente sobre Aprendizagem Intercultural (*Guidelines on Intercultural Education*, 2006), é defendido que a educação intercultural é uma resposta ao desafio de fornecer educação de qualidade a todos. Essa educação é essencial para a promoção da coesão social encorajando diálogos entre pessoas de diferentes culturas permitindo contribuições significativas para sociedades tolerantes e sustentáveis. Os objetivos da educação intercultural podem ser sumarizados pelos pilares da Educação para o Século XXI: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a conviver; d) aprender a ser; e seguem princípios de respeitar a identidade cultural do aprendiz e fornecer conhecimentos para uma participação ativa na sociedade global. "A UNESCO e OCDE têm apelado a que sistemas educativos não se fechem nos seus próprios objetivos e avaliações internas [...]", mas que desenvolvam nos alunos capacidades relacionadas à vida real que os permitam "[...] incluírem-se plenamente na sociedade" (VIANA, 2019, p. 19).

INTERCULTURALIDADE COMO ELEMENTO INERENTE À INDÚSTRIA CRIATIVA

O surgimento do campo científico da Economia Criativa é resultante da transformação de valores sociais e culturais por movimentos ocorridos a partir dos anos 1990 (BENDASSOLLI *et al.*, 2009). Esta denominada "virada cultural" acontece pela emergência da sociedade do Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

conhecimento relacionada a transições de valores materialistas para valores pósmaterialistas, onde há uma transformação de uma "[...] economia fundamentada no uso intensivo de capital e trabalho [...] para uma economia na qual o capital tem base intelectual" (BENDASOLLI *et al.*, 2009, p. 11), e o indivíduo tem seu papel fundamental através de seus recursos intelectuais, formação de redes e troca de conhecimentos.

Em abrangente trabalho sobre Indústrias Criativas, Hanson (2012) menciona que o relatório da *European Comission* - Agência para o Desenvolvimento da Comunidade Europeia - revela a importância da diversidade cultural e sua dimensão como indústria para Economia Criativa na geração de produtos exportáveis e que este propósito "[...] materializa ou transmite expressões culturais" (HANSON, 2012, p. 226). Isso expõe o quanto o fator cultural simbólico é representativo economicamente, seja por questões monetárias ou não.

A UNESCO (2013), que emitiu um relatório especial sobre a Economia Criativa, menciona que a cultura é um impulsionador de desenvolvimento e a Economia Criativa é uma multiplicidade de trajetórias para contemplar esse objetivo. Denota que alguns dos críticos das indústrias criativas acreditam que o termo Criativa possa "borrar" os limites qualitativos que caracterizam os bens e serviços culturais. Entretanto, o que importa é que os setores da Economia Criativa sejam instrumentos de liberdade capazes de gerar benefícios econômicos ou não monetários centrados no desenvolvimento das pessoas.

Partindo da composição de diferentes correntes da Indústria Criativa sugerida por Pinheiro e Conti (2019, p. 36), temos, por um lado, autores que colocam "[...] a cultura e o conteúdo como centro da essência do conceito" e outra perspectiva ideológica em que "[...] a criatividade não é apenas a essência da expressão, mas a necessidade para um resultado em um processo de inovação". Observa-se que, independente da corrente, os fatores centrais Cultura e Criatividade são conceitos de construção subjetiva, amplamente estudados em diferentes campos científicos, mas que tem no seu objeto de estudo o indivíduo e a forma que estes conceitos se manifestam através dele ou dos grupos do qual fazem parte.

Não há como falar em criatividade sem mencionar o sujeito que desempenha o ato criativo, tanto quanto não é possível explanar sobre cultura sem dimensionar manifestações que a compõem, fruto de resultados humanos. Consequentemente, a formação educacional na vida do indivíduo, composto por sistemas de educação formal, não formal e informal (MARQUES; FREITAS, 2017), é que permitem diferentes desempenhos nos atos criativos e compreensão da dimensão que os setores culturais têm como valor não monetário e representam como potencial econômico.

Para Sternberg (2006), são seis os tipos de recursos necessários para o exercício da criatividade: habilidades intelectuais (analítica, sintética e prática contextual), conhecimento (sob as facetas de muito ou pouco conhecer), jeito de pensar (pois existem muitas formas de pensar a mesma coisa), personalidade (decidir, superar, tolerar, assumir, autoeficácia), motivação (precisamos buscar formas atrativas de fazer) e ambiente (que precisa estimular e beneficiar a criatividade). Assim, depende, também, da realidade contextual do indivíduo o seu poder criativo e suas possibilidades dele resultantes; corrobora com essa lógica Silveira *et al.* (2014), onde afirmam que "[...] o conhecimento é adquirido e gerado pelas pessoas e a criatividade é fruto da imaginação das pessoas, portanto, é importante que elas sejam bem educadas", logo, se espera que para um sistema criativo, haja existência de sistema educacional que forneça talentos com o conjunto certo de habilidades para o mercado e para a sociedade.

A respeito de cultura, defini-la não é tarefa simples, pois evoca interesses multidisciplinares, e em cada área, é trabalhada a partir de distintos enfoques e usos, confirmando à realidade caráter transversal próprio da cultura e que perpassa diferentes campos da vida cotidiana. Mas cultura também pode ser interpretada como "[...] coisas que fazemos quando materializamos ideias em objetos" (DURING, 2005, p. 13), concepção que auxilia na construção aqui trabalhada sob olhar da Indústria Criativa, pois, através do seu viés mais econômico, "É uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão" (BOTELHO, 2001, p. 2). A Economia da Cultura, fator pertinente na Indústria Criativa, estuda essa influência dos valores, das crenças e dos hábitos culturais de uma sociedade em suas relações econômicas.

A cultura não é uma coisa ou mesmo um sistema: é um conjunto de transações, processos, mutações, práticas, tecnologias, instituições, das quais são produzidas coisas e eventos (como filmes, poemas ou lutas mundiais), a serem experimentados, vivenciados e receberam significado e valor de diferentes maneiras dentro da rede sistemática de diferenças e mutações das quais surgiram para começar (DURING, 2005, p. 6).

Em estudo bibliométrico a respeito da produção científica sobre a Indústria Criativa, Pinheiro e Barth (2014) evidenciaram que os dois principais países com maior número de publicações são Reino Unido e Austrália, nações precursoras na concepção do tema, e que, segundo Azevedo (2015), são países inseridos nos principais eixos de internacionalização estudantil, justamente por apresentarem similares "forças centrípetas", citando, justamente,

a reputação educacional e a economia baseada no conhecimento. Para corroborar com o raciocínio, Azevedo (2015) também menciona o quanto a educação é importante na economia da Austrália e destaca uma citação do Ministro da Educação do Reino Unido, David Willets, que menciona que em seu país há poucos setores da economia com a capacidade de crescer e gerar receitas de exportação tão impressionantes como a educação.

Na abordagem sobre as habilidades da formação para as indústrias criativas, Bridgstock (2011) efetuou uma pesquisa com 208 estudantes australianos de áreas criativas durante a graduação e, após o término do levantamento, a pesquisadora observou fortes habilidades de autogerenciamento e de motivação intrínseca. O entendimento corrobora a ideia de que, como em nenhum outro setor econômico, estes profissionais performam ações que podem ser descritas como empreendedoras (BENDASSOLLI, 2016).

Percebe-se, assim, que não apenas no entendimento dos elementos culturais e criativos das Indústrias Criativas o sentido de compreensão é importante, mas, efetivamente, em seu exercício profissional e empreendedor a cultura e a criatividade exigem a formação educacional e profissional do indivíduo. Sternberg (2006) conclui, através de estudos, que a criatividade pode ser medida independentemente de outras habilidades analíticas e práticas e depende da cultura em que se está inserido. O autor oferece, ainda, um caminho estruturado e reflexivo sobre o que influencia no processo de criatividade.

A criatividade é tanto uma decisão e uma atitude em relação à vida quanto uma questão de habilidade. A criatividade costuma ser óbvia em crianças pequenas, mas pode ser mais difícil encontrá-las em crianças e adultos mais velhos, porque seu potencial criativo foi suprimido por uma sociedade que incentiva a conformidade intelectual. (STERNBERG, 2006, p. 14).

A predominância da língua nos faz esquecer que nossa vida social contempla muitos outros elementos de linguagem propostos pelos setores da Indústria Criativa. Também nos comunicamos e nos orientamos por meio de imagens, gráficos, memes, músicas, expressões e tantas outras formas que se relacionam pelas concepções de cultura e criatividade. Assim, a cultura, através da Economia Criativa, perfaz um conceito que permite que todos os indivíduos sejam produtores de cultura através de significados e valores transmitidos; ainda, as atividades artísticas e intelectuais que se tornam bens e serviços de consumo com valor econômico ou simbólico permitem, de muitas formas, o desenvolvimento social. Na verdade, entender a importância da educação intercultural é saber que estudos culturais "[...] resultam da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites. É um campo de estudos onde

diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea" (ECOSTEGUY, 1998, p. 88).

Na relação entre cultura e arte, é válido mencionar que a arte promove artefatos que servem de simbolismos à cultura, entretanto, a cultura é mais inclusiva que a arte, no sentido em que ela ocorre "invisivelmente", sem a necessidade de legitimação social ou institucional. Throsby (1994), em seu trabalho sobre a produção e consumo da arte, fala sobre a economia do patrimônio (cultural) e menciona dados que, na década de publicação do artigo, mostram que houve mais consumo econômico na forma de arte do que em esportes. Apesar da arte e da cultura estarem presentes em toda história, são recentes os estudos destes campos como área econômica. Entende-se, então, que a arte é um produto que aumenta o consumo conforme mais se "adquire" e que este consumo, além de "satisfatório", faz acumular conhecimento e experiência, se relacionando, assim, com a aquisição e o acúmulo de capital social propostos por Bourdieu (2007).

A Educação é o campo onde a interculturalidade pode tomar uma forma direcionada e estimular os indivíduos para o entendimento e compromisso com setores criativos. O British Council (2010), em seu Guia Introdutório sobre a Economia Criativa, coloca que, além da presença forte e comprometida da universidade, o sucesso da Economia Criativa local depende muito de uma boa escolaridade no ensino fundamental e médio, além do estímulo fornecido por museus, galerias de arte, espaços conceituais e outras instituições culturais.

Florida e Gates (2006), que apresentam trabalho sobre a relação entre universidade e Economia Criativa, afirmam que as universidades têm papel no processo de inovação e desenvolvimento econômico e que a mudança necessária diz respeito a alterar o velho foco de economia industrial para uma Economia Criativa que direcione o conhecimento e a criatividade como fonte de inovação e crescimento produtivo. Incluem, em suas conclusões, que o aluno e o ambiente mais "aberto" favorecem a diversidade de uma maneira cíclica e benéfica ao estímulo de ambientes criativos.

Em manifesto apresentado por vinte estudiosos sobre criatividade e contexto sociocultural, entre eles expoentes autores que realizam pesquisas científicas sobre criatividade e que embasam alguns dos conceitos estruturais da Indústria Criativa, Sternberg et al. (2019) atentam para o senso de urgência do documento, dada a acelerada transição de sociedade da informação para sociedade da pós-informação, onde "[...] a vida física coexistirá com múltiplas formas de inteligência artificial antropomórfica e não antropomórfica, e

criatividade tornar-se-á uma necessidade para a dignidade e sobrevivência da espécie humana" (p. 2). Essa percepção demonstra o desafio e a importância sociocultural de abordagens entre diferentes dimensões disciplinares, para integrar estas multiplicidades, na possibilidade de adotar novas perspectivas não opositivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão da Internacionalização da Educação, no seu papel de formação intercultural, é fundamental para a compreensão do valor e potencial que os setores da Economia Criativa representam e desempenham na vida cotidiana da civilização. Além disso, também é pela educação intercultural que se instrumentalizam muitos elementos essenciais para formação e desempenho dos profissionais nos setores criativos.

No Relatório da Economia Criativa da UNESCO (2013), a Interculturalidade, através de suas formas de diálogo, expressão e identidade, pode permitir o empoderamento de indivíduos e comunidades em novos contextos. Exemplifica que formatos de música, literatura, filme e teatro moldam espaços físicos e metafóricos relacionados com as raízes do indivíduo ou grupo. No mesmo trabalho, confirmam que a Educação e o Treinamento são base de todos os setores da Economia Criativa, e a Interculturalidade, além de auxiliar na preservação da importância das diferentes expressões culturais, também dá suporte às conexões transnacionais que são vitais para existência de sociedades plurais, através do estabelecimento de elos entre diferentes lugares e por propiciar mobilidade internacional de profissionais criativos.

O conceito de "Geneplore" proposto por Finke, Ward e Smith (1992) demonstra como criamos as ideias a partir de um progresso criativo que é cumulativo de um domínio e que tem influência exercida pela(s) cultura(s) vivenciada(s), pois estamos arraigados em um universo de percepções próprias. A concepção dos autores é de que tudo no campo das ideias vêm do que já temos pré-definido como conhecimento.

Debate-se, nesse sentido, sobre a percepção da importância da estruturação educacional na relação entre Economia Criativa e interculturalidade, promovida, justamente, pela educação internacional. Ao mesmo tempo, são as atividades criativas as responsáveis por preservar e promover os elementos culturais e criativos de nossa realidade cotidiana, sendo que a literacia cultural do indivíduo é que permite processos cognitivos de aquisição de conhecimento e de processos e atos criativos, constituindo, assim, um ciclo virtuoso na vida

daqueles indivíduos que se permitem essa proposição e que desempenham papéis profissionais e estratégicos na Economia Criativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves. A internacionalização da educação superior em questão: mitos, enganos e verdades. *Horizontes LatinoAmericanos*, v. 3, n 1, 2014.

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. Crítica p.56-79, 2015. Educativa, [S. l.], ٧. 1, n. 1, Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24. Acesso em: 02 jan. 2022.

BENDASSOLLI, Pedro F.; WOOD JR., Thomaz; KIRSCHBAUM, Charles; CUNHA, Miguel Pina e. Indústrias criativas: definição, limites e possibilidades. *ERA*, v. 49, n.1, p. 10-18, jan./mar. 2009.

BENDASSOLLI, Pedro F.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Self-Control, Self-Management and Entrepreneurship in Brazilian Creative Industries. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 26, n. 63, p. 25-33, 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 2011, v. 32, n. 1, p. 25-40.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées'. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2002/5, n.145, p. 3-8.

BRIDGSTOCK, Ruth. Skills for Creative Industries graduate success. *Education + Training*, v. 53 n. 1, 2011, p. 9-26.

BUCKNER, Elizabeth; STEIN, Sharon. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. *Journal of Studies in International Education*, 2019.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FLORIDA, Richard; GATES, Gary; KNUDSEN, Brian; STOLARICK, Kevin. Density and Creativity in U.S. Regions. *Annals of the American Association of Geographers*, 98(2), p. 461-478.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

GIDDENS, Anthony. Novas Regras do Método Sociológico. Lisboa: Gradiva, 1996.

HANSON, Dennis. Indústrias criativas. Revista Eletrônica Sistemas & Gestão, v. 7, n. 2, p. 222-238, 2012.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: Uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 43(4), p. 1087-1110, 2017.

NEWBIGIN, John. A Economia Criativa: Um Guia Introdutório. Reino Unido: British Council, 2010.

PICCIN, Gabriela Freire de Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. A internacionalização a parir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 58, v.1, p. 313-340, 2019.

PINHEIRO, Cristiano M. P.; BARTH, Maurício. Produção Científica na base de dados Scopus: uma análise sobre a Indústria Criativa. *Revista Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 48-61, 2014.

PINHEIRO, Cristiano M. P.; CONTI, André. Afinal o que é (e o que não é) Indústria Criativa. In: *Mídia e Cultura Contemporânea*: série linguagem. v. 4. Porto Alegre, p. 30-49, 2019.

QIANG, Zha. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, v. 1, n. 2, 2003.

RENNICK, Joanne; Learning that makes a difference: pedagogy and practice for learning abroad. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, v. 3, n. 2, p. 71-88, 2015.

SILVEIRA, André L. M.; MOURA, Heloísa; BERTONI, Christopher F. Educação para a Economia Criativa e sua Relação com o Design. In: *Anais...* X SEPesq., Uniritter, 2014.

STERNBERG, Robert J. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, v. 18, n. 1, p. 87-98, 2006.

THROSBY, David. Modelling the cultural industries. *International Journal of Cultural Policy*, v. 14, n. 3, p. 217-232, 2008.

UNESCO, United Nations for Education, Scientific and Cultural Organization. *Guidelines on Intercultrual Education*. 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878. Acesso em: 02 jan. 2022.

UNESCO, United Nations for Education, Scientific and Cultural Organization. Creative Economy Report: Special Edition. 2013. Disponível em: http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

VIANA, Joana. Educação Digital (Não Formal): Uma oportunidade de transformação da educação Formal. *Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, v. 9, n. 1, 2019, p. 17-24.

WARD, Thomas. *Creative Cognition*. Handbook of Creativity. Cambridge University Press, Nova Iorque, 1999.

WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *Analls...* International Higher Education, n. 64, Summer, 2011, p. 6-7.

WIT, Hans; HUNTER F.; HOWARD L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of Higher Education*, 2015. European Parliament, Brussels: EU. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

Recebido em 02 de dezembro de 2021.

Aprovado em 04 de janeiro de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu

+55 45 3576-8100☑ ideacao@yahoo.com.br

PLURALIDADE RELIGIOSA NO BRASIL: PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO¹

DOI: 10.48075/ri.v24i2.28661

Ana Paula Fantineli Carrapeiro² Letícia Jovelina Storto³

RESUMO: Apresenta a análise de uma Produção Técnica Educacional, intitulada "Caderno Digital do Professor: Ensino Religioso", implementada durante o Ensino Remoto Emergencial, em 2020, e tem como objetivo identificar as contribuições desse recurso por meio das percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma Escola pública do Estado do Paraná, com 20 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, e os registros coletados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Sobre a percepção dos alunos acerca da sua própria aprendizagem, por meio das análises e reflexões, foram identificados indícios de que consideram ter aprendido os conteúdos, tendo em conta que as estratégias metodológicas utilizadas favoreceram esse processo no ensino remoto. No entanto, alguns alunos indicaram dificuldade na implementação do Caderno Digital do Professor. Quanto às contribuições do Caderno Digital do Professor para a aprendizagem discente, as estratégias e as metodologias utilizadas na sua implementação se apresentaram como o fator de maior relevância, uma vez que, por meio das atividades implementadas, os alunos indicaram ter compreendido os conteúdos previstos no currículo.

Palavras-Chave: Percepções Discentes; Ensino Religioso; Ensino Remoto Emergencial.

-

¹ Este artigo constitui parte da dissertação de mestrado intitulada "Pluralidade religiosa no Brasil: percepções sobre o processo de aprendizagem no ensino remoto", a qual dispõe de reflexões sobre o processo de implementação de um Caderno Digital do Professor com foco na avaliação do processo de aprendizagem do aluno. A dissertação está disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-4-turma-2019-2020. Acesso em: 16 abr. 2022.

² É técnica Pedagógica do Núcleo Regional da Educação do Estado do Paraná e mestre em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* de Cornélio Procópio, Paraná. E-mail: anapaulafantineli2013@gmail.com

³ É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, Paraná. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: leticiajstorto@gmail.com

RELIGIOUS PLURALITY IN BRAZIL: PERCEPTIONS ABOUT THE LEARNING PROCESS IN REMOTE EDUCATION

ABSTRACT: This study presents the analysis of a Technical-Technological Production entitled Teacher's Notebook: Religious Education (*Caderno Digital do Professor: Ensino Religioso*), implemented during the Emergency Remote Teaching in 2020, aiming to identify the contributions of this resource through the students' perceptions of their learning. The research happened in a public state school in Paraná, with 20 seventh grade students at elementary school, and the collected records were analyzed in the light of the Content Analysis. Through the analysis and reflections about the students' perception of their learning, we identified indications that they consider they have learned the contents, considering that our methodological strategies favored this process in Remote Teaching. However, it is noteworthy that the difficulty indicated by some students during the implementation of the Teacher's Digital Notebook is related to the technological tools used during this emergency teaching form. As for the contributions of the Teacher's Digital Notebook for students' learning, the strategies and methodologies used in the implementation of the Notebook presented themselves as the most relevant factor for students' learning, since through the implemented activities, the students indicated they had understood the contents envisaged by the curriculum.

Keywords: Perception; Religious Education; Emergency Remote Teaching.

INTRODUÇÃO

O ato de aprender é um fenômeno complexo que perpassa por áreas distintas da vida. Ao aprender, o cérebro humano se reorganiza e se modifica, com base em questões de ordem cognitiva, emocional, social e cultural. A aprendizagem leva em conta as interações e experiências vivenciadas e adquiridas no dia a dia (PEREIRA, 2010). Assim, para que essa aprendizagem aconteça dentro dos ambientes escolares, é necessário garantir um ambiente estimulador. Para tanto, os conteúdos devem ser organizados de maneira a facilitar o aprendizado (SANTOS, 2020).

Considerando isso, alguns pesquisadores têm se destacado nos estudos voltados à organização do trabalho em sequências didáticas. Dentre eles estão Zabala (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais fomentam a ideia de que atividades organizadas em sequência são instrumentos eficazes para a construção de conhecimento dentro das instituições escolares. Nesse sentido, a presente pesquisa é resultado da implementação de um Produção Técnica Tecnológica ou Produto Técnico/Tecnológico (PTT) no Ensino Fundamental, denominado de *Caderno Digital do Professor*, o qual é constituído de atividades em sequência que abordam alguns conteúdos do componente curricular Ensino Religioso

(doravante ER). Sua implementação foi realizada no ano de 2020, em ambiente remoto de aprendizagem, com estudantes do sétimo ano da Educação Básica, totalizando a participação de 20 alunos.

Esta pesquisa tem como objetivo examinar as percepções desses discentes sobre o processo de aprendizagem desenvolvido por meio do Caderno Digital do Professor, envolvendo o componente curricular de Ensino Religioso em ambiente remoto de aprendizagem, em uma turma do sétimo ano de uma Escola do Estado do Paraná.

A justificativa do desenvolvimento desta pesquisa leva em consideração a "dificuldade de se encontrarem materiais didáticos dentro das orientações atuais para um Ensino Religioso pluralista e aberto e, mais ainda, da persistência de uma tendência religiosa nos materiais existentes, quase sempre voltada para o catolicismo" (BENEVIDES, 2013, p.135). Dessa forma, a sequência de atividades pode ampliar a contribuição de materiais acessíveis aos docentes.

É importante relatar que, devido à pandemia mundial provocada pelo *SARS-CoV-2*, causador da COVID-19, as aulas foram suspensas no Brasil a partir de março de 2020. No Estado do Paraná, retornaram no dia 06 de abril do mesmo ano de forma remota. Assim, a implementação do Caderno Digital do Professor teve que ser adaptada à educação remota, via sala virtual *Google Sala de Aula* e *Google Meet*.

Diante do exposto, as percepções dos alunos acerca de sua aprendizagem e a forma de apresentação do conteúdo são os pontos de discussão e análise deste artigo. Para isso, fezse necessário construir um aporte teórico sobre avaliação.

AVALIAÇÃO

Este estudo busca discutir algumas possibilidades sobre avaliação, visto que dispõe de informações das percepções discentes sobre sua aprendizagem na implementação do PTT. Além disso, os dados foram coletados por meio das devolutivas dos alunos, avaliação formais e informais, *feedbacks* e autoavaliação. Dessa forma, o entendimento sobre avaliação evidencia-se como indispensável à análise e à discussão dos resultados desta pesquisa.

Afinal, o que é avaliar? Avaliar é uma atividade produzida em todo decorrer da vida e em todos os lugares, pois os seres humanos fazem avaliações em diferentes tempos e circunstâncias, haja vista a avaliação também poder ser entendida como um juízo que se faz de fatos ou fenômenos (BIZZO, 2012). Segundo Hoffmann (2009), a avaliação faz parte dos Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

processos de ensino e de aprendizagem e é por meio dela que se pode observar se os objetivos do ensino foram alcançados. O ato de avaliar é complexo e apresenta diferentes pressupostos. Consoante Vasconcellos (2009, p. 29),

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Logo, avaliar é um ato diário realizado por todos os seres humanos nas tomadas de decisões. As avaliações cotidianas costumam ser assistemáticas, entretanto a *avaliação escolar* não pode ser entendida da mesma forma, pois apresenta caráter metódico e fundamentação em conjecturas e com objetivos múltiplos e distintos (VASCONCELLOS, 2009). Para Bizzo (2012), a avaliação escolar é vista por muitos pesquisadores como um indicador – mais ou menos objetivo – do grau de expectativas de aprendizagem, estando sempre relacionada ao planejamento e aos objetivos, com principal característica em avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor e pelo aluno. Segundo Sant'Anna (1995, p. 7),

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Os posicionamentos de Bizzo (2012) e Sant'Anna (1995) frente à avaliação escolar são relevantes, e se pode afirmar que avaliar pedagogicamente é complexo, devendo se orientar por objetivos claros e definidos, visando a melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Diante das inúmeras dificuldades frente ao avanço do ensino, a avaliação pode ser entendida como um conjunto imprescindível de conhecimentos inerentes à prática docente. Logo, o entendimento reflexivo do ato de avaliar pode contribuir com a tomada de decisão, com o objetivo de aprimorar e direcionar o ensino.

Segundo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), aprovada em 1996, a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com os aspectos qualitativos prevalecendo sobre os quantitativos. A Lei deixa claro que, ao fixar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação não é somente a soma das notas, mas também os resultados obtidos pelo aluno durante todo o ano, considerando, para além de dados numéricos, os avanços de múltiplas naturezas (BRASIL, 1996).

Segundo Hoffmann (2009), desde os anos iniciais, o ambiente escolar contribui com a avaliação classificatória. A autora caracteriza esse tipo de avaliação como discriminatória e punitiva, pois classifica, compara e faz distinção dos estudantes entre si. Para a pesquisadora, esse tipo de avaliação não favorece a aprendizagem, pois não oferece possibilidade de reflexão. Por conseguinte, a avaliação dentro do ambiente escolar deve se respaldar na interação entre aluno-professor-conhecimento, podendo ser separada em: avaliação da aprendizagem, autoavaliação e meta-avaliação, configurando-se como processual e formativa. Para Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é "uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa".

Componente importante dos processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação também visa à promoção de vivências educativas e produz provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, contribui como um recurso para a construção de conhecimento do discente, na tentativa de melhorar o método educativo. Dessa forma, é entendida como mediadora dos processos de ensino e de aprendizagem (HOFFMAMN, 2009).

É falho o processo de avaliação que somente classifica o aluno e torna o resultado mensurável, pois, ao se fixar em dados quantitativos, o processo de avaliação somente reforça a discriminação (HOFFMAMN, 2009). Considerando isso, Hoffmann (2009) propõe a avaliação mediadora, que, segundo a pesquisadora, carece de ampla atenção por parte dos professores para com seus alunos, por demandar a necessidade de escuta e de diálogo para criar possibilidades de aprendizagem, voltadas ao desenvolvimento de autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2009). Para a autora, o professor deve dispor de mecanismos que coloquem o aluno como um ser ativo nos processos, cabendo ao docente oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento de potencialidades.

Numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente "vir a ser", sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinearmos pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada (HOFFMANN, 2009, p.31-32).

No processo avaliativo, os conhecimentos prévios dos discentes devem ser respeitados, já que o aprendizado só acontece com uma reconstrução de estruturas com base nas estruturas anteriores (DEMO, 2004). Desse modo, o ato de aprender acontece de dentro

para fora. Ao aprender, captam-se as informações do meio em que se vive e reconstroem-se os significados de acordo com as interpretações do mundo. Então, o papel do docente é partir de tais conhecimentos para avançar.

Outro ponto relevante diz respeito à reflexão proporcionada pelas avaliações, ou seja, deve contribuir para levar o aluno à reflexão (HOFFMAMN, 2009; DEMO, 2004). Elas também devem prover subsídios para a análise do processo de ensino e de aprendizagem tanto pelo professor quanto pelos estudantes.

Freire (1987) e Hoffmamn (2009) concordam que a avaliação tradicional, ainda muito utilizada nas escolas, classifica o estudante com base em seu erro. Essa forma de avaliar interfere negativamente na construção da identidade e na subjetividade dos discentes, por indicar apenas uma forma de realizar uma tarefa. Por sua vez, isso enfraquece a subjetividade e a reflexão, que perdem espaço no processo avaliativo, e o aluno, que deveria ser central nesse processo, é avaliado em partes, de forma fragmentada, desvinculando seu aprendizado intrínseco.

Para Luckesi (2005), a escola contemporânea tem cometido equívocos frente ao assunto "avaliar". Segundo ele, a instituição educacional costuma examinar seus alunos, em vez de avaliar seus conhecimentos e potencialidades, pois se habituou à prática da verificação. Esses colégios aplicam exames pontuais que visam à classificação e acabam por excluir uma grande quantidade de alunos. Ao examinar, os estudantes são classificados entre os que aprenderam e os que não aprenderam. Assim, a qualidade perde espaço para a demonstração e classificação de dados quantitativos.

Pode-se concluir que avaliar e examinar são práticas diferentes. No processo de avaliação mediadora, o professor é levado a refletir sobre toda a trajetória empregada no processo educativo. Visto assim, o ato de avaliar visa investigar a qualidade do ensino oferecido, bem como as dificuldades encontradas no processo, ou seja, dá a possibilidade de intervenção para a melhoria dos resultados (LUCKESI, 2005; HOFFMAMN, 2009).

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (LUCKESI, 2005, p. 33).

A avaliação pode se tornar uma importante ferramenta para a tomada de decisão do professor, não devendo ser incorporada somente ao final do processo educativo, e sim em

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

todo o processo, porque oferece subsídios eficazes para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2005).

Em suma, parte-se do pressuposto de que a avaliação é um ato indispensável ao acompanhamento da aprendizagem, pois oferece fundamentos necessários para reorientar o educando e o educador (LUCKESI, 2005), assim como a prática docente, possibilitando ajustes e a reorganização do planejamento (HOFFMANN, 2009). O saber envolvido no processo de avaliar deve ser inerente a todo docente, pois é indispensável para os processos de ensino e aprendizagem.

AUTOAVALIAÇÃO

Para Hadji (2011), a autoavaliação apresenta uma grande importância dentro do processo educativo, pois age como agente regulador, implementado pelo próprio aluno. Por meio de metacognição, em que o aluno compreende seu meio e, assim, tem condições de refletir sobre seu pensamento e regulá-lo, é possível construir caminhos de autoavaliação. Deve-se ressaltar que cada um tem, em sua mente, as pistas necessárias para organizar e conduzir sua melhor forma de aprender (SANTOS, 2002).

Segundo Perrenoud (1999), ao realizar a autoavaliação, desenvolve-se um diálogo crítico com o objetivo de alcançar sucesso. Assim, o aluno desenvolve comparações entre seus atos executados e seus atos pensados ou, ainda, atos esperados dele. Com isso, o papel do professor deve partir do princípio da orientação, delegando ao aluno as responsabilidades sobre sua aprendizagem (SANTOS, 2002).

A autoavaliação é um ato espontâneo, mas, no caso da aprendizagem institucionalizada, deve ser aperfeiçoada por processos que demandam tempo e prática, objetivando uma intencionalidade. Isso pode auxiliar na avaliação do professor, demonstrando as fragilidades do processo de aprendizagem e, assim, direcionar para uma melhoria. O aluno que costuma ter esse método em suas avaliações apresenta maior envolvimento com as atividades e consegue fazer uma melhor gestão de seu aprendizado (BLACK; WILIAM, 2003).

FEEDBACK

As escolas contemporâneas apresentam um olhar diferenciado frente à aprendizagem dos alunos, a fim de desenvolver competências e habilidades, para que os alunos consigam avançar. O *feedback*, nesse caso, é um instrumento a ser utilizado, oferecendo pistas para poder planejar ações futuras (RODRIGUES, 2013), pois tem como objetivo transmitir de forma criteriosa o desempenho de uma tarefa. Assim, ajuda o aluno a identificar suas falhas e analisar seus acertos, possibilitando o exame do que já foi aprendido e do que ainda precisa de mais direcionamento para aprender (RODRIGUES, 2013). Desta forma, os agentes envolvidos se tornam conhecedores de si, de suas potencialidades e, portanto, podem promover mudanças de comportamento.

Conforme Hattie (2009), para o *feedback* ser uma ferramenta de auxílio, deve ser construído de maneira pensada, clara e intencional, fazendo sentido ao assunto abordado anteriormente e relacionando-se aos conhecimentos prévios dos alunos. Se assim for organizado, poderá influenciar a aprendizagem de forma satisfatória. Sadler (1989) afirma que o *feedback* deve ser claro e objetivo, para o indivíduo poder ver em que ponto está e aonde pode chegar na sua aprendizagem.

O feedback deve centrar sua atenção no que pode ser feito para melhorar, sendo capaz de oferecer subsídios aos alunos de como proceder para a melhoria acontecer. Essas orientações podem ser de forma oral, por comentários escritos, sugestões reflexivas e autoquestionamentos (WILIAM, 2006). Em suma, os feedbacks são uma ferramenta importante para o auxílio da regulação da aprendizagem e devem se centrar nas instruções das tarefas, para possibilitar a sua compreensão. Se utilizado com essa finalidade, é capaz de demonstrar um caminho com pistas e incentivar a reflexão do erro.

CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO

No ano de 2019, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) publicou a versão experimental do *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (CREP), que se voltou aos anos finais do Ensino Fundamental. O CREP é um documento complementar ao RCP, que apresenta os conteúdos essenciais de cada disciplina, separados por séries (PARANÁ, 2019).

O CREP foi desenvolvido a partir do *Referencial Curricular do Paraná* (RCP) e estabelece os princípios que orientam os processos de ensino e aprendizagem e os direitos de aprendizagem. Vale ressaltar que foi construído em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2018). Segue abaixo a composição dos conteúdos do CREP, do

quinto ao sétimo ano do Ensino Fundamental.

As Unidades temáticas presentes no CREP se dividem em duas: *Manifestações religiosas* e *Crenças religiosas e filosofias de vida*, cada qual apresenta os objetos do conhecimento a seguir: Organizações Religiosas; Festas Religiosas; Linguagens Sagradas; Narrativas Religiosas; Mitos na Organização Religiosa; Ancestralidade e Tradição Oral; Crenças, Convicções e Atitudes; Doutrinas Religiosas; Mídias e Tecnologia; Princípios Éticos e Valores Religiosos; Liderança e Direitos Humanos; Imanência e Transcendência; Vida e Morte; Tradição Escrita: Registros dos Ensinamentos Sagrados nos Textos Orais e Escritos; Ensinamento da Tradição Escrita e Oral; Símbolos, Ritos e Mitos Religiosos; Alimentos Sagrados; Lugares, Espaços e Territórios Religiosos; Ritos, Místicas e Espiritualidades e Lideranças Religiosas (PARANÁ, 2019).

Os objetos do conhecimento dispostos anteriormente são o que se deve ensinar neste componente curricular, descritos em ordem do quinto ao sétimo ano do Ensino Fundamental. Entretanto, cada professor pode organizar esses conteúdos de acordo com sua necessidade (PARANÁ, 2019).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as contribuições do Caderno Digital do Professor, bem como a percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem, ante a aplicação deste material didático, no componente curricular Ensino Religioso, em ambiente remoto de aprendizagem pelo *Google Classroom*. Foi desenvolvida com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, e a escolha dessa escola e turma se justifica pelo fato de a pesquisadora atuar neste estabelecimento de Ensino.

As idades dos alunos que participaram da pesquisa variam entre 11 e 13 anos, sendo que, ao todo, participaram 20 estudantes. Os dados foram coletados em uma sala de aula virtual, do *Google Classroom*, nos dias convencionais do calendário escolar no ano de 2020, buscando não modificar a rotina dos discentes.

Os critérios de inclusão foram: ser aluno de escola pública; estar na faixa etária entre 11 e 13 anos; estar matriculado no sétimo ano de Ensino Fundamental e ter permissão dos pais ou responsáveis para participar, formalizada por meio de assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assentimento. Assim, nenhum participante que se enquadrava nesses critérios foi excluído, salvo por vontade própria ou a pedido dos pais ou responsáveis.

Foi informado que, caso algum aluno sentisse qualquer tipo de desconforto psicológico ou constrangimento durante a aplicação da pesquisa poderia informar ao pesquisador, que interromperia imediatamente a aplicação. O trabalho foi aprovado pelo Parecer nº 3.761.167, obedecendo aos critérios do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do CNS.

Para dar subsídio teórico à pesquisa, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, com dados obtidos a partir de livros, revistas, documentos, teses e dissertações. A pesquisa bibliográfica subsidiou a constituição do referencial teórico e as discussões provenientes das análises. Para Gil (2002, p. 50), "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Assim, esse tipo de pesquisa é capaz de nortear e oferecer muitas possibilidades de estudo.

Os dados obtidos durante a implementação do Caderno Digital do Professor foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Bardin (2011). Para a autora, a AC consiste em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que pode ser utilizado para analisar diversas formas de conteúdos (verbais ou não verbais).

Nesse sentido, utilizou-se também, como referência para este estudo, a aplicação da AC como embasamento para o desenvolvimento dos processos indicados por Bardin (2011). A estrutura categorial da análise foi constituída por meio de categorias definidas *a posteriori*. Após a coleta dos dados, analisaram-se os materiais e criou-se a estrutura categorial. Foram formuladas três categorias de análise, sendo a primeira *denominada Contribuições do Caderno Digital do Professor na aprendizagem*, que se divide em uma unidade denominada *Conteúdos das unidades de aprendizagem*, que se subdividem em quatro subunidades intituladas de *Heterogeneidade étnica e cultural; Organizações religiosas; Textos sagrados orais e escritos* e *Mitos de criação*.

A segunda categoria de análise foi nomeada de Percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem, dividida em duas unidades: Autoavaliação e Feedback da aplicação do Caderno Digital do Professor. Essa categoria não apresenta subunidades.

A terceira categoria de análise foi denominada *Dificuldade dos alunos*, que se divide em três unidades denominadas de: *Sem dificuldade*, *Recursos tecnológicos* e *Motivos pessoais*,

também não apresentando subunidades.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta a categoria de análise 1, denominada *Contribuição do Caderno Digital do Professor na Aprendizagem*, composta por uma unidade: *Conteúdo das Unidades de Aprendizagem*. Essa unidade foi elaborada considerando as unidades de aprendizagem do Caderno Digital do Professor, que deram origem a 4 subunidades de análise, que são: "Heterogeneidade étnica e cultural"; "Organizações religiosas"; "Textos sagrados orais e escritos" e "Mitos de criação dos povos afrodescendentes e indígenas". Os excertos utilizados nas análises das subunidades foram extraídos das falas e das atividades realizadas pelos alunos no momento da implementação do Caderno Digital do Professor.

Na subunidade 1 "Heterogeneidade étnica e cultural", a questão utilizada para a extração dos dados foi: "Onde você percebe a influência de outras nações em sua vida?". A subunidade 2 "Organizações religiosas" utilizou os excertos da atividade que apresentava o seguinte questionamento: "Cite características da estrutura e da organização das tradições religiosas afrodescendentes (candomblé e umbanda) e das tradições religiosas indígenas".

Na subunidade 3 "Textos sagrados orais e escritos", os excertos foram extraídos com base na questão: "Como as tradições religiosas transmitem seus ensinamentos?". Por fim, a subunidade 4 "Mitos de criação dos povos afrodescendentes e indígenas" utilizou os excertos de atividades e falas que envolviam questionamento sobre: "O que é um mito? Qual sua função e importância dentro da perspectiva das linguagens sagradas, ou seja, como os mitos contribuem para a transmissão das tradições religiosas (afrodescendentes e indígenas)?". O Quadro 1 apresenta os excertos que subsidiaram as análises dessa categoria, sua unidade e subunidades.

Quadro 1 - Contribuição do Caderno Digital do Professor na Aprendizagem.

Categoria	Unidade	Subunidade	Excertos
Contribuição do Caderno Digital do Professor na Aprendizagem	Conteúdo das Unidades de Aprendizagem	Heterogeneidade étnica e cultural	A1: "Na comida, nas danças, nas artes". A3: "Em todo lugar". A6: "Nas roupas, na religião, etc.". A7: "Nos esportes, na linguagem, etc.". A9: "Percebo em todo lugar, os africanos nos ajudou muito".

	A12: "Nos instrumentos musicais e na religião".
Organizações religiosas	A1: "Cultuam a natureza". A5: "O pajé é o sacerdote". A9: "A umbanda surgiu aqui e é muito legal". A10: "Ela sintetiza as religiões africanas, dos índios e crista". A11: "É uma religião de matriz africana que cultua os orixás e também tem hierarquia como ogâalabe, exi, babalorixa". A12: "Tem como base a alma da natureza [] tem caboclo, preto velho, bomba gira, etc.". A13: "No candomblé os rituais são no terreiro e eles têm um monte de gente com função diferente". A14: "Os sacerdotes convivem com forças da natureza e são responsáveis por muitas coisas dentro do terreiro [] os índios tem religiões diversas, cada aldeia tem a sua". A15: "Tem orixás que são deuses supremos eles se reúnem no terreiro". A16: "Rezam com danças e seguem o pajé". A17: "Vestem branco". A18: "A umbanda foi criada aqui por Zélio". A19: "Os rituais buscam evocar os orixás [] os índios cultuam a natureza". A20: "São muitas funções no terreiro tem babalorixá, ialorixá, ogã kalofé, axogum e outros [] usam comida em rituais".
Textos sagrados orais e escritos	A1: "Podem aparecer de forma escrita ou falada". A3: "Podem aparecer em pinturas e desenhos também em livros e danças". A5: "Comunicam a experiência religiosa". A6: "Dizem o que cada pessoa tem que fazer para pertencer aquela religião". A7: "São ensinamentos". A9: "São transmitidos por danças e livros". A12: "Podem aparecer como pinturas".

		A13: "Os índios aprendem a religião dançando e cantando".
		A14: "Tem muito jeito de aprender
		pode ser lendo a bíblia ou escutando o pai de santo".
		A15: "No terreiro também se aprende
		com conversas e danças".
		A16: "Textos e falas representam a
		invocação do sagrado".
		A19: "Livros e danças em algumas
		religiões são muito importantes, pois
		é assim que aprendem sobre seu deus".
		A1: "São histórias que narram
		acontecimentos passados".
		A3: "Os mitos dão sentido a vida no
		presente [] os mitos ensinam sobre
		a religião".
		A4: "Explica como surgiu o mundo".
		A6: "Explica como surgiu todas as
		coisas e o homem".
		A8: "Primeira forma de explicar as
	Mitos de criação	coisas [] eles transmitem ensinamentos ".
		A9: "São diferentes das lendas".
		A12: "Ex: Gênese, cosmo visão
		indígena e africana".
		A13: "Mitos são fruto da fantasia []
		são transmitidos de forma oral".
		A14: "Procuram explicar
		acontecimentos sobrenaturais".
		A16: "Tem deuses e procura ensinar
		algo".

Fonte: Autoria própria.

Seguindo os pressupostos de Luckesi (2005) de que a avaliação deve ser entendida como um instrumento para tomada de decisão, pois oferece subsídios para o professor entender a assimilação dos conteúdos pelos alunos, identifica-se que houve aprendizagem.

Na subunidade 1, por meio dos excertos dos alunos A1, A3, A6, A7, A9 e A12, podese notar que os conteúdos ministrados na subunidade seguiram as orientações dos pressupostos do *Currículo da Rede Estadual do Paraná* (CREP), previsto em Paraná (2018). Desse modo, obtêm-se indícios de que na unidade temática "Identidade e alteridade", cujos objetivos de aprendizagem são reconhecer a pluralidade étnica e cultural e respeitar a diversidade foram contempladas no Caderno Digital do Professor. Observa-se que os conteúdos da subunidade 1 contribuíram com a aprendizagem dos alunos, pois os excertos indicaram a assimilação dos conteúdos. Em suas falas, os alunos indicam estar cientes da

influência dos povos africanos em suas vidas.

Na subunidade 2, por meio dos excertos dos alunos A1, A5, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, identificou-se que, conforme Paraná (2018), os conteúdos ministrados na subunidade 2 seguiram as orientações dos pressupostos do CREP. Assim, compreende-se que, nessa subunidade, a aplicação do Caderno Digital do Professor foi no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem voltados para o conhecimento das organizações religiosas indígenas e afrodescendentes, como se estruturam as tradições religiosas e a diversidade religiosa no Brasil.

Percebe-se que os alunos A1, A5, A9, A10, A12, A15, A17, A18, A19, A20 assimilaram as características básicas das religiões afrodescendentes (umbanda e candomblé) e das tradições religiosas indígenas. Ainda, os excertos dos alunos A11, A13, A14, A16 e A20 indicam que os estudantes compreenderam a estrutura e a organização das tradições religiosas citadas no Caderno Digital do Professor, possibilitando a interpretação de que houve contribuição dos conteúdos para a aprendizagem em consonância com o previsto por Paraná (2018).

Na subunidade 3, os excertos dos alunos A1, A3, A5, A6, A7, A9, A12, A13, A14, A15, A16 e A19 apontam que os conteúdos ministrados vão ao encontro dos pressupostos do CREP, disposto em Paraná (2018). Com base nesses trechos, pode-se depreender que, no objeto de conhecimento "Linguagens Sagradas", cujos objetivos de aprendizagem são conhecer a função dos mitos e sua importância, houve a assimilação do conteúdo.

Na subunidade "Mitos de criação", considerando os excertos dos alunos A1, A3, A4, A6, A8, A9, A12, A13, A14 e A16, foi possível observar que os conteúdos ministrados atendem aos pressupostos de Paraná (2018). Isso porque, essas falas indicaram perceber as Linguagens Sagradas, bem como sua importância nas tradições religiosas.

Para tanto, foram utilizados os mitos de origem que, segundo os pressupostos de Mircea (1992), podem contribuir com o ensinamento das Linguagens Sagradas, por representarem um corpo doutrinal geralmente acompanhado por ritos. Assim, os mitos de origem corroboram com o aprendizado de conhecimentos sobre as Linguagens Sagradas. Diante disso, por meio dos excertos, foi possível observar que os objetivos do Caderno Digital do Professor foram contemplados. Segundo os pressupostos de Luckesi (2005), podem-se levantar indícios, por meio dos dados coletados e apoiados nos instrumentos avaliativos, de que houve entendimento de que esses instrumentos ofereceram subsídios para se estabelecer aprendizado dos conteúdos ministrados.

No Quadro 2, apresenta-se a categoria de análise 2, denominada *Percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem*, dividida em duas unidades de análise, sendo a unidade 1 intitulada de *Autoavaliação* e a unidade 2, de *Feedback da aplicação do Caderno Digital do Professor*. Ambas são compostas por dados extraídos dos excertos das falas e atividades propostas aos alunos referentes às questões trabalhadas no decorrer da implementação do Caderno Digital do Professor.

Na unidade de análise 1, foram analisados excertos que continham os dados voltados para: a percepção dos alunos sobre a participação no curso; a dedicação aos estudos; a participação nas atividades; a necessidade de conhecimento prévio e as dificuldades encontradas.

Na unidade de análise 2, foram analisados trechos extraídos das respostas de questionários, bem como das falas em momento de aula interativa realizadas via *Google Meet*. Esses excertos buscaram elucidar as seguintes perspectivas: "Na percepção dos alunos, a professora conseguiu dispor os conteúdos de forma clara?"; "As estratégias e técnicas utilizadas foram suficientes para aprender?"; "Os objetivos da aula foram alcançados?"; "Os materiais de apoio (vídeos, textos, imagens) foram interessantes e auxiliaram o aprendizado?", conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Percepção dos alunos sobre sua aprendizagem.

Categorias	Unidades	Excertos
Percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem	Autoavaliação	A1: "Eu aprendi muitas coisas sobre religião principalmente sobre religiões da África". A2: "Consegui aprender e participei de todas as aulas". A3: "Difícil mais aprendi [] aprendi bastante sobre respeito e tolerância e participei de tudo". A4: "Gostei e aprendi tudo". A5: "Muito legal acho que aprendi". A6: "Gostei muito [] aprendi bastante". A7: "Aprendi muito sobre religião e os índios e me dediquei ao estudo [] aprendi bastante e também estudei bastante". A9: "Aprendi com ajuda da professora porque tinha coisas que eu precisava já ter aprendido antes". A11: "Na pandemia teve que mudar mais aprendi assim também". A13: "Saudade da escola mais aprendi alguma coisa, não consegui participar de tudo". A19: "Achei meio difícil mais aprendi sim, não participei de todas as aulas". A20: "Aprendi do jeito que ela ensinou".

<i>Feedback</i> da	A1: "Achei a aula bem legal, consegui aprende".
aplicação do	A2: "Sim, eu gostei".
Caderno Digital	A3: "Gostei, mas estava sem celular".
do Professor	A4: "Gostei das aulas por meet"
	A5: "Sim, gostei bastante [] achei a aula bem legal, consegui aprender [] muito boa a aula eu gostei mais do meet, ela fala de forma que eu aprendo".
	A6: "Achei algumas coisas bem difíceis".
	A7: "Eu aprendi e gostei das técnicas [] sim, gostei bastante".
	A8: "A professora é muito boa e legal ensina de um jeito que
	eu aprendo [] gostei muito dos mitos e das aulas por meet".
	A9: "Achei algumas coisas bem difíceis [] eu tenho
	dificuldade, mas consegui aprender porque tinha muita
	explicação, a professora ensinou tudo certinho [] aprendi
	com ajuda da professora."
	A10: "Gostei de assistir aula assim deu para aprender".
	A11: "Aprendi as coisas que você ensinou [] muito legal a
	professora é boa".
	A12: "Gostei de assistir aula assim deu para aprender".
	A13: "Gostei das aula no meet".
	A14: "Gostei dos vídeos e das aulas onde via a professora
	[] aprendi as coisas que você ensinou [] as técnicas são boas [] muito legal essa matéria [] gostei dos vídeos e
	das aulas onde via a professora".
	A15: "Legal que aprende em casa a professora é muito clara e objetiva".
	A16: "Muito legal essa matéria [] a professora arrasa".
	A17: "As tarefas são boas e as aulas tb gostei de quando a
	professora pergunta sobre a aula".
	A18: "Legal que aprende em casa [] aprendi bastante
	coisa".
	A19: "Gostei dessa forma e acho que sim".
	A20: "Aprendi do jeito que ela ensinou".

Fonte: Autoria própria.

Nesse sentido, os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A11, A18 e A20 indicaram nos excertos que gostaram e aprenderam os conteúdos do Caderno Digital do Professor. Os alunos A2 e A3 afirmaram que participaram de todas as atividades propostas e conseguiram aprender com facilidade, entretanto os alunos A13 e A19 disseram que não conseguiram participar de todas as atividades, mas conseguiram aprender.

Os alunos A7 e A19 afirmaram que fizeram estudos extras sobre o assunto abordado, e por esse motivo aprenderam bem rápido, entretanto os alunos A3, A9 e A 19 disseram que tiveram dificuldades para aprender, mas com ajuda superaram. Por sua vez, o A9 afirmou precisar de conhecimentos prévios que ainda não tinha e, por isso, teve dificuldade. Vale ressaltar que esse último é um aluno de inclusão, com deficiência intelectual e necessitou de

acompanhamento presencial durante toda a implementação do Caderno Digital do Professor, oferecido pela pesquisadora uma vez na semana, na escola.

Com base nos pressupostos de Black e Wiliam (2003), pode-se inferir que a autoavaliação, no caso deste estudo, pode contribuir com a aprendizagem, uma vez que foi possível identificar indícios da aprendizagem, da efetividade das metodologias e ferramentas utilizadas no ensino. Isso ofereceu subsídios para o professor e para o aluno, possibilitando um direcionamento para melhoria desses processos, dando condições ao aluno de uma melhor gestão de seu aprendizado.

Com base nos conceitos de Santos (2002) e Hadji (2011), ainda pode-se inferir que, no caso deste estudo, a autoavaliação ofereceu recursos para o estudante poder olhar dentro de si, assumindo uma postura diferente frente ao aprendizado, ao reconhecer como esse processo ocorreu.

Na unidade 2, foram considerados alguns encaminhamentos de análises, tendo como fonte de dados as questões com excertos voltados para a percepção dos alunos frente ao aprendizado dos conteúdos do Caderno Digital do Professor; o gostar de aprender da forma oferecida; a clareza dos conteúdos; as estratégias; os materiais de apoio e técnicas utilizados, e as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos.

Nesta perspectiva, os alunos A1, A2, A3, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A16, A18, A18, A19 e A20 indicaram, por meio dos excertos, que gostaram e aprenderam os conteúdos. Os alunos A5 e A15 afirmaram que os conteúdos foram claros e objetivos. Os alunos A4, A5, A7, A8, A13 e A14 gostaram das técnicas de ensino, dos materiais de apoio (vídeos, textos, imagens) e das aulas via *Google Meet*. Já os alunos A3, A6 e A9 afirmaram que apresentaram dificuldades no aprendizado, sendo a falta de celular um dos motivos.

Considerando os excertos dos alunos supracitados e com base nas ideias de Rodrigues (2013) e Hattie (2009), pode-se compreender que os *feedbacks* a respeito do Caderno Digital do Professor foram importantes para identificar as contribuições dos conteúdos e as estratégias metodológicas para os processos de ensino e de aprendizagem. Em consonância com os pressupostos de Hoffmann (2009), a avaliação é um instrumento eficaz, pois demonstra se os objetivos de ensino foram alcançados, ao mesmo tempo que promove provocações intelectuais nos discentes e, por conseguinte, o desenvolvimento da aprendizagem.

Nas falas dos alunos contidas nos *feedbacks*, foi possível identificar a eficiência dos instrumentos utilizados, assim como a efetividade dos procedimentos de ensino, dando Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

condições para melhorias futuras, ao possibilitar uma reflexão do docente sobre o exercício de sua prática.

O Quadro 3 apresenta a categoria de análise 3, denominada *Dificuldade dos alunos*, sendo dividida em três unidades, sendo a unidade 1 denominada de *Sem dificuldade* (referese à ausência de dificuldade no aprendizado, na percepção do aluno); a unidade 2 intitulada *Recursos tecnológicos* (diz respeito à inexistência ou precariedade de recursos tecnológicos necessários para os acompanhamentos das atividades remotas no *Google Classroom* e *Google Meet*); e a unidade 3, designada de *Motivos pessoais* (aborda outros motivos que geraram dificuldade na aprendizagem dos alunos).

Quadro 3 - Dificuldade na aprendizagem.

	Quadro 3 - Dificuldade na aprendizagem.		
Categorias	Unidades	Excertos	
	Sem dificuldade	A2: "Não tive nenhuma dificuldade". A16: "Nenhuma dificuldade a professora explica muito bem".	
Dificuldade dos alunos	Recursos tecnológicos	A1: "Acho que sim, só a tela do celular que é pequena". A2: "As vezes meu celular não abria". A3: "Gostei, mas estava sem celular". A4: "Achei meio difícil pelo computador, mas aprendi". A5: "Sim, mas meu celular trava muito [] às vezes meu celular não funcionou". A7: "Meu computador não pega [] meio difícil meu celular está com a tela quebrada mais aprendi sim". A8: "Estava sem internet". A9: "Não tenho computador nem celular, tinha que ir na escola". A10: "Tive dificuldade porque não tenho celular nem computador mas a professora é boa [] só tinha que ter um celular melhor porque não consigo ver direito". A11: "Ficava sem celular [] foi mais a falta da internet me atrapalhou muito [] o celular da mãe é ruim". A12: "Ficava sem internet [] algumas tarefas não abriram porque meu celular é velho". A14: "Na minha casa não tem internet". A15: "O celular da minha mãe é ruim". A17: "Meu celular travava". A19: "Se eu tivesse uma boa internet podia ter estudado mais". A20: "Se meu celular aprenderia mais [] a net caía e os vídeos travava mas acho que era o celular mas aprendi".	
	Motivos pessoais	A1: "Fiz tudo que deu tempo". A2: "Fiquei doente". A7: "Tinha muitas aulas de muitas matérias e me cansei, mas aprendi muito sobre religião dos índios". A9: "Para fazer precisava ir à escola com a professora, não sei fazer sozinha minha professora ajuda". A10: "Tinha preguiça".	

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

	A12: "Sou lento e gostei pq as aulas ficam gravadas e posso assistir de novo, mas difícil de acompanhar".

Fonte: Autoria própria.

Com relação à unidade 1, apenas os alunos A2 e A16 relataram não ter nenhuma dificuldade com os conteúdos, pois conseguiram realizar as tarefas propostas e participar de todas as aulas. Desse modo, confirma-se a efetividade da implementação do Caderno Digital do Professor, sobretudo em atendimento ao previsto em Paraná (2018).

Na unidade 2, foi possível observar que os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A17, A19 e A20 apresentaram dificuldades por conta da ausência ou precariedade de recursos tecnológicos. Muitos não tinham recurso tecnológico ou a família só dispunha de um aparelho compartilhado por todos os integrantes, e outros alunos tinham os recursos, como celulares e computadores, entretanto eram antigos, e, portanto, algumas atividades não abriam nestes aparelhos, ainda houve casos de falta de internet e instabilidade da rede. Pode-se inferir que os recursos tecnológicos inexistentes ou inadequados podem se apresentar como um empecilho para o desenvolvimento das aulas e, por consequência, para o aprendizado dos alunos. Outro dado detectado foi a falta de conhecimento tecnológico por parte dos alunos.

Cabe interpretar, também, que o contexto de pandemia, no qual o Ensino Remoto foi implementado em caráter emergencial, fez com que as instituições de ensino, os professores e os alunos tivessem que aderir a esse sistema de ensino, mesmo sem todas as condições, como os recursos tecnológicos, não havendo tempo para adequação, formação dos estudantes e professores ou outras estratégias que pudessem amenizar essas dificuldades relacionadas a esses recursos.

Na unidade 3, com base nos excertos os alunos A1, A2, A7, A9, A19 e A12, foi possível identificar relatos de motivos como: preguiça, falta de tempo, doença, dificuldade de aprendizagem, cansaço e lentidão. Assim, as aprendizagens desses estudantes foram comprometidas por esses fatores.

De acordo com a análise dos excertos e observações da pesquisadora, e considerando o objetivo deste estudo, foi possível perceber que a implementação de um Caderno Digital do Professor pode contribuir com a aprendizagem dos conteúdos do componente curricular Ensino Religioso. Isso foi possível por meio das atividades e estratégias utilizadas, como:

leituras compartilhadas, apresentação de vídeos e imagens, apresentação de eslaides, estudo de textos, pesquisas, participação em debates, produções artísticas, composição de cartazes, questões dissertativas e objetivas.

As percepções dos alunos frente à sua aprendizagem, por meio dos excertos das atividades de interação, mostraram-se positivas, dando a entender que aprenderam os conteúdos propostos. Entretanto, a pesquisa evidenciou algumas dificuldades frente à utilização do recurso tecnológico, como: a precariedade do acesso à internet, ao conhecimento tecnológico e a equipamentos, por vezes antigos e sem funcionalidade satisfatória. Apesar disso, o Caderno Digital do Professor teve seus objetivos alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com a proposta de analisar a implementação de um Caderno Digital do Professor em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, como foco no componente curricular Ensino Religioso. Esta proposta teve como referencial teórico autores que tratam do conceito de avaliação da aprendizagem: Hoffmamn (2009), Demo (2004), Feire (1987) e Luckesi (2005). A criação desse aporte teórica se justifica porque os dados coletados na implementação da PTE ocorreram por meio desses instrumentos, necessitando de um entendimento sobre o assunto.

Outros temas também contemplaram o aporte teórico, como: autoavaliação, com base em Hadji (2011) e Perrenoud (1999); e *feedback*, segundo Rodrigues (2013) e Wiliam (2006), assim como documentos orientadores, como o CREP (PARANÁ, 2019), pois são indispensáveis para análise e discussão satisfatórias. Nesse sentido, organizou-se uma fundamentação teórica com temas que fossem capazes de orientar a análise da implementação do Caderno Digital do Professor.

A pesquisa se desenvolveu no ano de 2020, em um contexto de pandemia causada pelo novo Coronavírus. Diante disso, as aulas presenciais foram suspensas, dispondo-se o ensino remoto emergencial. Assim, o Caderno Digital do Professor precisou de ajustes para ficar acessível dentro do ambiente virtual oferecido pelo Estado do Paraná, via *Google Classroom*.

A pesquisa apresentou dois objetivos, o primeiro foi identificar as contribuições do Caderno Digital do Professor no aprendizado dos conteúdos do componente curricular de Ensino Religioso. Por meio dos dados coletados, pôde-se observar que, com o uso das

estratégias e metodologias na implementação do Caderno Digital do Professor, os alunos aprenderam. As metodologias, as atividades e as avaliações utilizadas estavam alinhadas ao CREP (PARANÁ, 2019) e aos conceitos de Hoffmann (2009, 2008) e Luckesi (2005), que entendem a avaliação como um ato de acompanhamento da aprendizagem, com o objetivo de reorientar o aluno e reorganizar o trabalho do professor. Diante dos resultados analisados pode-se perceber indícios de que o Caderno Digital do Professor conseguiu cumprir esse objetivo.

O segundo objetivo da pesquisa foi identificar a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem, ante a aplicação do Caderno Digital do Professor, no componente curricular Ensino Religioso. Por meio dos dados coletados, pode-se identificar indícios de que os alunos compreenderam os conteúdos, pois os dados analisados conduzem ao entendimento de que aprenderam, cumprindo assim o segundo objetivo.

Além disso, foi possível observar, por meio das análises e reflexões, que os alunos gostaram das atividades e metodologias propostas no Caderno Digital do Professor. A pesquisadora também corrobora essa ideia, pois verificou por parte dos alunos uma satisfação em realizar as atividades e participar das aulas. Com relação ao desempenho dos alunos, podese dizer que participaram de forma significativa, realizaram todas as atividades com cuidado e atenção e, apesar das dificuldades frente à utilização de recursos tecnológicos e de acesso à *internet*, foram muito participativos e comprometidos, o que influenciou positivamente nos resultados da pesquisa.

Conclui-se que essa implementação contribuiu para a vida e a formação educacional dos discentes, agregando conhecimentos científicos e sociais. Visto assim, o Caderno Digital do Professor contribuiu oferecendo conhecimento temático e tecnológico, levando os alunos a ampliarem seus repertórios de conhecimentos sobre as tradições religiosas.

Um ponto importante que a pesquisa evidenciou foi o despreparo dos discentes em atividades envolvendo educação tecnológica, pois algumas tiveram que ser adaptadas, uma vez que os alunos não obtinham o devido conhecimento tecnológico. Também ficou evidenciado que os recursos tecnológicos de que os alunos dispõem são insuficientes para grande parte dos participantes. Apesar de terem os equipamentos necessários, não estavam no patamar de atualização necessário para participarem efetivamente de todas as ações.

É importante relatar que esta pesquisa deu abertura a um futuro encaminhamento, demonstrando que, na Educação Básica, conhecimentos relacionados à educação digital ainda são poucos empregados, identificando a necessidade da inserção desses conhecimentos nos Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

cursos de formação da Educação Básica e de licenciaturas, com o objetivo de sanar as lacunas apresentadas na pesquisa.

Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. Ideação é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. Ideação é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. Ideação é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. Ideação é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. Ideação é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades. Publicação semestral editada pelo Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste — Campus de Foz do Iguaçu. Ideação é um periódico interdisciplinar que recebe trabalhos originais inéditos (artigos originais, resenhas e entrevistas) nas áreas de Educação, Letras, Saúde e Humanidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEVIDES, A. S. O letramento literário na formação de professores de ensino religioso: uma leitura do Mito do Dilúvio em um conto de Machado de Assis. *Revista Diálogos das Letras*, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, v.02, n.02, p.132-147, set./dez. 2013.

BIZZO, N. *Pensamento científico:* a natureza da ciência no ensino fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

BLACK, P., WILIAM, D. In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, vol.29, n.5, p.623-637, October 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

DEMO, P. Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.95-128.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADJI, C. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem:* por quê? como? Pinhais: Melo, 2011.

HATTIE, J. *Aprendizado visível:* uma síntese de mais de 800 meta-análises sobre realização. Londres: Routledge, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: Panorama das cidades Paraná*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama. Acesso em: 16 abr. 2022.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

MIRCEA, E. O sagrado e o profano. Trad. de Rogério Fernandes. São Paula: Martins Fontes, 1992.

PARANÁ. *Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)*. Curitiba: SEED, 2019.

OLIVEIRA, M. M. Sequência didática interativa no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, D. S. de C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Constr. Psicopedag.* São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, M. V. A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

Orientador: Lúcia Amante. 1989. 161 p. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta. Lisboa, 2013.

SADLER, D.R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, p. 119-144, 1989.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?:* critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, C. C. Atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem: a vivência lúdica nas escolas da rede pública de ensino no município de Alcântara - Maranhão — Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão) - Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2020.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *In*: ABRANTES, P.; Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico:* avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: MEC, 2002, p.77-84.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, v. 17, n. 1, pp. 1-14, 2015.

VASCONCELLOS, M. M. M. Avaliação & ética. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009.

ZABALA, A. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 04 de janeiro de 2022.

Aprovado em 09 de março de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

INTERACIONISMO EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM CAMINHO TEÓRICO MARCADO POR MUDANÇAS

DOI: 10.48075/ri.v24i2.28680

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho¹

RESUMO: Colocamos em destaque o caminho empreendido pela pesquisadora brasileira Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, em busca de uma teoria que pudesse dar conta de questões relacionadas à investigação do percurso linguístico da criança. Apresentamos algumas de suas principais discussões acerca de uma proposição teórica sobre a linguagem que contempla a fala de crianças enquanto fala não-analisada, isto é, de uma teoria fundamentada na relação sujeito/língua, que se afasta da noção de aquisição como resultado de estágios de desenvolvimento. Nessa perspectiva, focalizamos a proposta de diálogo como unidade de análise e a visão estrutural de análise linguística. Além disso, retomamos pontos importantes da formulação teórica da autora como a noção de captura, em que a criança seria capturada pela linguagem antes mesmo de começar a falar, e, ainda, a noção de sujeito como efeito da linguagem, constituído a partir da relação com o outro-falante. Com isso, é ressaltada a importância de se admitir que as mudanças e reformulações do interacionismo, enquanto proposta teórica, mostram que a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem; Interacionismo; Fala da Criança.

INTERACTIONISM IN LANGUAGE ACQUISITION: A THEORETICAL PATH MARKED BY CHANGES

ABSTRACT: We highlighted the path undertaken by the Brazilian researcher Cláudia de Lemos, in the field of language acquisition, in search of a theory that could account for issues related to the investigation of the child's linguistic path. We present some of her main discussions about a theorical proposition about language that contemplates children's speech as non-analyzed speech, that is, of one theory based on the subject/language relationship that departs from the notion of acquisition as a result of developmental stages. In this perspective, we focus on the dialogue proposal as a unit of analysis and the structural view of linguistic analysis. In addition, we take up important points of the author's theoretical formulation as the notion of capture, in which the child would be captured by language even before it begins to speak, and, also, the notion of subject as an effect of language, constituted from the relationship with the other-speaker. Thus, we emphasize the importance of admitting that the changes and reformulations of interactionism, as a theoretical proposal, show that

_

¹ Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professora da Rede Pública de Ensino de Pernambuco. E-mail: magdapcarvalho@hotmail.com

197

interaction is the necessary condition for the process of language acquisition.

Keywords: Language Acquisition; Interactionism; Child's speech.

INTRODUÇÃO

O interacionismo em aquisição de linguagem proposto pela pesquisadora brasileira Cláudia de Lemos, no campo da aquisição de linguagem, é fortemente marcado pelo esforço teórico dessa autora na tentativa de analisar a fala inicial de crianças. O início de seu percurso se deu a partir de sua pesquisa de Doutoramento quando constatou a dificuldade de descrever a fala infantil. Segundo Lemos (1999), essa dificuldade decorria do que a fala da criança espelhava da fala do adulto. Desse modo, o caminho encontrado para investigar a fala da criança, inicialmente, foi o da psicologia, mais precisamente nos trabalhos em aquisição de linguagem inspirados em teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, como os estudos conduzidos por Jerome Bruner, por exemplo.

O contato com essas pesquisas fez com que Lemos (1982) se deparasse com um dilema que limitava a investigação de como a criança adquire sua primeira língua. Isso porque o compromisso em identificar e explicar as mudanças que definiriam o processo de aquisição, bem como a descrição dos enunciados representativos de cada período do desenvolvimento restringia a descrição da produção linguística da criança a categorias como nome e verbo, agente, objeto, traços semânticos e regras sintáticas.

Essa descrição categorial, de acordo com Lemos (1982), contribuía para uma higienização dos dados e, por consequência, o que poderia servir de contraevidência às descrições formuladas era deixado de lado. Em vista disso, a autora (1982) passou a observar os segmentos da fala adulta incorporados pela fala da criança em determinados esquemas interacionais. A partir do que observou, Lemos (1982) entendeu que havia uma relação formal entre a fala da criança e a fala do outro (adulto) e tentar encaixar essa fala em categorias específicas levaria o investigador a desconsiderar as irregularidades e heterogeneidades próprias da fala inicial.

Com isso, Lemos (2002) afirma ter percebido a dificuldade de encontrar nas descrições oferecidas pela teoria linguística o apoio para analisar a fala da criança. Em vista desse impasse, a autora passou a atribuir estatuto de enigma à fala da criança e a

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

empreender um movimento teórico em busca de respostas acerca da passagem "da criança

de infans a sujeito-falante" (LEMOS, 2002, p. 56).

Passemos, então, às principais discussões dessa autora.

DIÁLOGO COMO UNIDADE DE ANÁLISE

Diante da dificuldade de descrever a fala infantil, o que emerge em um primeiro

momento no trabalho de Lemos é a noção de processos dialógicos, que visava dar um

estatuto descritivo à relação entre a fala da criança e a do adulto. Dessa forma, a proposta

inicial da autora (1982, 1989) articula, simultaneamente, língua e outro, pois, em sua

compreensão, a fala da criança exibia uma relação com a fala da mãe que ia além da

dependência ou, em outros termos, "que ia além do espelhamento" (LEMOS, 1999, p. 13).

Diante disso, o diálogo foi tomado como unidade de análise e, também, como lugar de

inserção da criança na linguagem.

Convém realçar que a noção de *processos dialógicos* trata tanto das relações entre os

enunciados da criança e os do adulto quanto de processos linguísticos. Nomeados como

processo de especularidade, complementaridade e reciprocidade, o primeiro processo,

especularidade (1982, 1989, 2002), refere-se à incorporação pela criança de parte ou de

todo o enunciado do adulto, como no episódio apresentado pela autora (2002) em que,

terminada a refeição, a criança (L.) mostra-se impaciente para sair do cadeirão, a mãe (M.)

percebe a inquietação da criança e questiona:

(1) M.: Quer descer?

L.: qué

M.: Você quer *descer*?

L.: decê (LEMOS, 2002, p. 46).

Nesse episódio, observamos que a criança incorpora e repete parte do enunciado do

adulto. É importante notar que, embora os dois enunciados do adulto apresentem

estruturas semelhantes, a criança reproduz apenas as formais verbais "qué" e "decê". Com

isso, a especularidade é entendida como o processo em que o outro se apresenta como um

espelho para a criança e essa, por sua vez, aponta para uma relação com a língua através da

subordinação à fala do outro.

O processo de complementaridade, na proposta de Lemos (1982, p. 114), "resulta da

incorporação de parte do enunciado do adulto imediatamente precedente e de sua

199

combinação com um vocábulo complementar". Um dos episódios representativos desse processo foi apresentado no trabalho "Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original" (1982) em que a criança (C.), enquanto brincava com blocos coloridos, respondia ao adulto (A.) perguntas sobre cor e quantidade. Observemos:

(2) A.: De que cor é esse?

C.: Malélo (= amarelo)

A.: Amarelo?!

C.: Não. Cinco! (LEMOS, 1982, p. 115).

A respeito desse processo, Lemos (1982) afirma que nas respostas de tipo complementar o elemento enunciado pela criança "depende da história de um esquema interacional" (LEMOS, 1982, p. 115). Nesse episódio, por exemplo, é possível notar que o último segmento de fala da criança em resposta à pergunta do adulto parece, inicialmente, que não faz sentido. No entanto, como o diálogo foi produzido numa situação em que a criança brincava com blocos e o adulto fazia-lhe perguntas sobre cor e quantidade, o enunciado "Não. Cinco!" pode ser interpretado como resultado de uma instanciação do esquema interacional no qual a criança se encontrava, ao responder sobre cores e números.

No que diz respeito à *reciprocidade*, Lemos (1989) sugere que é o processo em que a criança passa a assumir os papéis dialógicos, isto é, quando ela inicia o diálogo. Um exemplo desse processo pode ser observado no episódio em que a criança (C.), enquanto brincava no chão, dirige-se à mãe (A.), que está sentada no sofá, e diz:

(3) C.: ivanta

A.: Levanta do sofá?C.: livanta do sofá.

A.: E o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer?

C.: Ai!

A.: O que é que eu vou fazer? Fala pra mim o que que eu vou fazer que aí

eu levanto. Fala pra mim o que é que é pra fazer.

C.: É pra fazê levanta (LEMOS, 1989, p. 6).

Nessa situação, observamos que a criança é quem instaura o diálogo enquanto a mãe, no papel de interlocutor, atribui significado e intenção ao enunciado da criança. É interessante notar que, ao receber um questionamento como resposta, a criança ecoa o enunciado do adulto para fazer-se compreender. Nesse caso, quando a criança espelha o que foi dito pelo adulto, como no segundo segmento de sua fala — "livanta do sofá", é possível perceber indícios de que no processo de reciprocidade o de especularidade também está presente.

Cumpre observar, nesse episódio, que ao ser interpelada pela mãe acerca da razão para que levante, a criança apresenta no último segmento o que parece representar o processo de complementaridade, uma vez que, ao dizer "É pra fazê levanta", a criança incorpora parte da fala da mãe e ainda complementa. Nesse caso, o processo de reciprocidade, embora seja definido por Lemos (2002, p. 47) como "retomada pela criança do papel da mãe", em que a criança passa a assumir posições no diálogo, antes assumida pelo adulto, também poderá comportar os outros dois processos (especularidade e complementaridade).

Diante disso, os processos de reciprocidade e complementaridade foram "abandonados", posteriormente, e a atenção de Lemos ficou voltada apenas ao processo de *especularidade*, já que na base dos processos de reciprocidade e de complementaridade está o de especularidade. Cumpre ressaltar que, para autora (2001), o termo "especularidade" serviu-lhe para escapar ao termo "imitação" e, mais ainda, para dar reconhecimento à importância da noção de espelhamento no outro.

Nessa perspectiva, a ideia de espelhamento permitiu a Lemos (1989) interrogar a linguagem como objeto de conhecimento e colocar a questão do sujeito de uma maneira que a distanciava dos estudos feitos com base na noção de desenvolvimento. Em vista disso, a proposta de processos aponta para aspectos que "precedem o 'conhecimento' linguístico" (LEMOS, 1989, p. 5) e revela uma atividade conjunta entre o outro-falante e a criança.

A partir disso, Lemos (1989) declara que os processos de dependência dialógica, pelos quais a criança passa na sua relação com o adulto cuidador, assinalam sua condição como intérprete do outro, de si própria e da linguagem, em razão de que essa dependência mostra "uma criança falada pelo outro, imersa na linguagem" (LEMOS, 1989, p. 8) e, por consequência, instrumentada com a linguagem.

Ao interrogar-se (1999) sobre o efeito da linguagem, através da fala do outro e, sobretudo, ao tratar o diálogo do ponto de vista linguístico, Lemos passa a buscar uma teoria sobre a linguagem que pudesse dar conta da passagem da fala da criança, enquanto ser não falante a ser falante. O que nos leva a compreender que a interação com o outro é um dos pontos que a faz repensar e, consequentemente, reformular sua proposição teórica.

Lemos (1999) questiona tanto o fato de a criança ao falar ser falada pelo outro quanto o afastamento da fala do outro evidenciado pelos "erros" e enunciados insólitos, que aparecem na fala da criança e dão visibilidade a um movimento da língua.

O reconhecimento dessas produções (erros e enunciados insólitos) e da instância subjetiva apontada pela fala infantil fez a autora (1998[1992]) buscar na psicanálise lacaniana e no estruturalismo europeu o respaldo para fazer da aquisição da linguagem um campo legítimo de observação, com evidência, também, para o outro-falante.

Desse modo, inspirada pela leitura da obra de Jacques Lacan e, em especial, pela releitura que esse psicanalista faz do estruturalismo europeu, mais precisamente das obras de Saussure e de Jakobson, Lemos (1998) passou a tratar os fenômenos que aparecem na fala da criança como resultantes de processos metafóricos e metonímicos.

É importante destacar que, nesse momento de seu percurso, a autora delineia um quadro teórico que lhe permite explicar o funcionamento da língua na fala da criança. Para tanto, valeu-se de aspectos importantes da teoria saussuriana e da reinterpretação dessa teoria feita por Jakobson (2008), tais como as relações de associação (*in absentia*) e combinação (*in praesentia*) como polos metafórico e metonímico. Dizendo melhor, Lemos (1998) toma como referência a proposta de processos metafóricos e metonímicos (o primeiro definido pela substituição de termos e o segundo pela combinação ou contiguidade) para explicar como as estruturas linguísticas podiam ser derivadas de processos linguístico-discursivos.

De acordo com Lemos (1998), na aquisição de linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto e "é só na medida em que os processos metafóricos e metonímicos se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ouvir/ressignificar seus próprios enunciados" (LEMOS, 1998, p. 167) e, por consequência, pode assumir a posição de intérprete de si mesma e do outro.

Desse modo, a observação de como a fala infantil se mostra ao longo da aquisição fez a autora (2000) compreender a fala da criança como heterogênea e imprevisível, o que lhe permitiu reconhecer que os fragmentos de textos anteriores do adulto repõem-se ou retornam na fala da criança, produzindo cruzamentos, amálgamas e substituições, sinalizados pelos "erros".

Convém por em destaque que esses "erros" não são "erros" que estavam na fala do adulto e foram, posteriormente, repetidos pela criança, mas são ocorrências de natureza linguística, ou como observou Carvalho (1995), são erros "de não saber", que indicam o efeito de relações entre a fala da criança e a língua (gem). Nessa direção, a fala da criança passa a ser considerada um enigma, ou melhor, algo que interroga o investigador. Isso

acontece porque o movimento da língua, que aproxima palavras ou fragmentos produzindo cruzamentos ou substituições, ainda que imprevisível, não é aleatório, pois a fala da criança, conforme Lemos (1999), aponta para uma instância subjetiva que está aquém ou além do que se pode saber sobre a língua.

Nesse sentido, antes de seguirmos para a próxima formulação da teorização interacionista, trazemos alguns pontos de inquestionável relevância discutidos por Lemos, que podem ajudar a cumprir nosso objetivo de colocar em destaque o caminho empreendido pela autora, em busca de uma teoria que pudesse dar apoio a questões relacionadas à investigação da fala da criança, no campo da aquisição de linguagem.

CAPTURA E SUJEITO COMO EFEITO DE LINGUAGEM

Por razões de ordem teórica e empírica as mudanças da fala da criança foram tratadas por Lemos (2000) como consequentes à captura. Cumpre realçar que a noção de captura foi convocada pela autora como possibilidade teórica por entender que criança é "capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou" (LEMOS, 2002, p. 55).

Lemos (2000a) entende que a captura da criança pela linguagem é anterior à fala e se dá pelo lugar que a mãe confere à criança e a partir do qual a interpreta. Trata-se, então, da captura da criança enquanto corpo pulsional², isto é, enquanto corpo (não-biológico) articulado na e pela linguagem, que "demanda interpretação, pelo funcionamento da língua em que é significada, por um outro como sujeito falante" (LEMOS, 2000a, p. 2).

No texto "Da angústia na infância" (2007), a autora afirma que a noção de captura da criança pelo funcionamento da língua implica a "posição da criança como objeto de desejo do Outro³ materno, indicador da falta" (LEMOS, 2007, p. 5). Desse modo, desde a formulação dos processos metafóricos e metonímicos como explicativos para o processo de aquisição da linguagem da criança, a noção de sujeito na teorização interacionista tem se

² A noção de corpo pulsional tem como referência a reflexão de M. T. Lemos (2002) acerca da metáfora do corpo. Essa autora usa o termo "corpo pulsional" como o que se diferencia do corpobiológico.

³ O "Outro" (grafado com "O" maiúsculo) indica uma alteridade radical e opõe-se à dimensão do outro (semelhante). Essa diferença de grafia tenta indicar que "o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la" (CHEMAMA, 1995, p. 156).

aproximado da psicanálise lacaniana. Desta forma, o sujeito vem sendo compreendido como efeito da linguagem e constituído com o outro-falante.

Nessa perspectiva, a questão que se coloca é "o que esperar de uma posição teórica construída em torno de uma noção que convoca o momento lógico em que um ser se apresenta como paciente da captura pelo Outro?" (LEMOS, 2007, p. 6).

Uma sinalização de resposta a essa questão é indicada, no texto "A criança e o linguista: modos de habitar a língua?" (2014), quando a autora afirma que o primeiro obstáculo para o linguista que se propõe a analisar a fala infantil é escapar do senso comum e "recusar o termo 'trajetória' para nomear o vir-a-ser falante da criança capturada pela língua/linguagem em sua evidente sincronia" (LEMOS, 2014, p. 959), uma vez que fragmentos, palavras e expressões desprendem-se de cenas, falas, discursos para (re)significar outras cenas, falas e discursos.

Mas, que teoria permitiria descrever, analisar e explicar os fenômenos que ocorrem na fala infantil? E, também, como explicar a passagem da criança como ser não falante para falante, sem desconhecer o fato já mostrado por Lacan que a língua é causa de haver sujeito?

Respostas a essas questões foram encontradas por Lemos na psicanálise lacaniana, a partir da compreensão de que o lugar do sujeito na linguagem "está inscrito desde seu nascimento" (LACAN, 1992, p. 226) quando lhe é dado um nome, por meio do qual será reconhecido. Portanto, a criança já está imersa na linguagem e submetida à estrutura do simbólico⁴ antes mesmo de sua chegada ao mundo. Isso porque a criança vem ao mundo marcada por um discurso que a insere na linguagem e cujas condições de inserção são criadas pelo outro, geralmente um adulto que ao cuidar da criança acaba introduzindo-a na ordem simbólica.

Movida pela busca de uma definição mais clara acerca do sujeito, na teorização linguística, e instigada pelas questões de Chomsky em relação a "não-observabilidade das propriedades linguísticas" (LEMOS, 2002, p. 55) e da tese de que a criança possui uma capacidade natural para a linguagem, através de uma Gramática Universal radicada na mente/cérebro da criança, Lemos reformula sua proposta visando aprimorá-la.

⁴ O simbólico é definido como uma "função complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem" (CHEMAMA, 1995, p. 199).

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

Assim, nos trabalhos de 2000 e 2002, a autora passa a articular a posição do sujeito às diferentes posições da criança no processo de aquisição da linguagem, já calcada numa

visão alternativa à noção de desenvolvimento, em que a mudança de posição da criança é

observada em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala, a partir do efeito do

funcionamento da língua. Vejamos a seguir.

VISÃO ESTRUTURAL DA MUDANÇA

A proposta de Lemos (2000, 2002) sugere a adoção de uma visão estrutural do

processo de aquisição de linguagem, isto é, apresenta "a passagem de uma visão diacrônica

para uma visão estrutural ou, lembrando Saussure, sincrônica" (LEMOS, 2002, p. 57).

Para a autora (2000), as mudanças que qualificam a passagem da criança de infans a

sujeito falante são mudanças de posição numa estrutura formada por três polos cujas

posições "não são ordenáveis entre si, nem são determinadas cronologicamente"

(MALDONADE, 2014, p. 4764), mas estruturalmente vinculadas entre a língua, o outro e o

próprio sujeito.

Cumpre relevar que nesse momento de seu percurso teórico, a noção de língua como

sistema, da linguística saussuriana, é mantida devido ao entendimento de que essa

concepção permite abordar a linguagem e seu funcionamento nas falas heterogêneas,

resistentes e imprevisíveis da criança, possibilitando uma escuta singular à fala inicial. E é

justamente a partir dessa escuta singular que o interacionismo em aquisição de linguagem,

como proposto por Lemos, reconhece que "interação é diálogo e é proposição

problemática" (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 124) e permite que a relação da criança

com a língua-fala seja compreendida como relação sujeito-língua.

Nesse sentido, a *primeira posição* da fala infantil, na estrutura, é marcada pela

dominância da fala do outro, a segunda pela dominância do funcionamento da língua e a

terceira pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala.

Para tornar mais clara essa visão, faz-se necessário apresentar alguns dos exemplos

analisados por Lemos (2000b). Vejamos o episódio em que a criança, C., e a mãe, M.,

folheiam uma revista:

(4) C.: ó nenê/ o auau

M.: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá tomando banho.

C.: ava? Eva?

M.: É. Tá lavando o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

205

C.: auau

M.: Só tem moça, carro, telefone.

C.: Alô?

M.: Alô, quem fala, é a Mariana? (C. 1; 2.15) (LEMOS, 2000b, p. 60).

O episódio 4 é ilustrativo da *primeira posição*, cuja dominância é a do polo do outro. Nessa *posição*, é possível observar a fala da criança referida à fala da mãe, uma vez que parte dessa fala retorna nos enunciados da criança. Cumpre ressaltar que nos segmentos de fala da criança, nesse ponto, não há apenas enunciados que espelham a fala do outro, mas também enunciados que vão além, por exemplo, quando a mãe cita, nesse episódio, a palavra "telefone" e a criança, imediatamente, responde com a expressão "alô?".

Lemos (2002) explica que a não-coincidência entre a fala da mãe e a fala da criança não se trata de uma referência contextual, mas "de uma relação entre significantes, cuja referência é interna e que, ao mesmo tempo em que aponta para um funcionamento linguístico, faz emergir dessa relação um sujeito" (LEMOS, 2002, p. 58). Em outras palavras, no diálogo estabelecido entre o outro e a criança em aquisição de linguagem, a fala do outro pode convocar, na fala da criança, significantes ausentes da cena, mas presentes em outras situações de interação. Com isso, o que interessa do ponto de vista estrutural, nessa *posição*, "é a escuta da fala da mãe que se revela na fala da criança" (LEMOS, 2002, p. 58), visto que a não-coincidência entre a fala da criança e a do outro pode apontar para a emergência do sujeito.

No que se refere à *segunda posição*, cujo polo dominante é a língua e seu funcionamento, Lemos (2000) apresenta o episódio em que a mãe, M., e a menina, C., estavam jogando bola, a criança faz muito barulho e a mãe a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo. Vejamos:

(5) M.: Esta bola faz muito barulho.

C.: A Fávia é nananda.

M.: É, a Flávia está nanando e você fica fazendo barulho.

(C. 1; 9,15) (LEMOS, 2000, p. 64).

Nessa ocorrência, a autora (2000) observa que o "erro" que aparece na fala da criança se dá como diferença em relação aos significantes do outro, isto é, o que aparece nessa fala e causa estranhamento indica a relação entre saber e falta. Nessa perspectiva, o "erro" dá a ver as relações entre significantes, que circulam na fala da criança, e aponta os deslocamentos e associações de construções linguísticas pela criança.

Desse modo, o enunciado "A Fávia é nananda" pode ser compreendido como um movimento que denota o afastamento do enunciado da mãe, isso porque a substituição de "está nanando" por "é nananda" marca a "relação com uma rede de cadeias latentes, do tipo é bonita/está bonita, é bonito/está bonito" (LEMOS, 2000, p. 65), o que abre espaço para compreendermos a *segunda posição* como a que é marcada por construções linguísticas já conhecidas pela criança.

Cabe realçar que quando a criança está nesse polo, ela se encontra impermeável à correção do outro de seu erro. Em vista disso, Lemos (2000, p. 64) afirma que "o erro traz à tona redes de relações entre cadeias" desencadeadas por significantes que transitam na própria fala da criança. Com isso, o erro é entendido, nessa proposta, como fenômeno que indica "uma dinâmica interna à língua, à qual está subordinada a possibilidade da fala ter uma referência externa – ao outro" (LEMOS, 2000, p. 66). Nesse sentido, esse polo da estrutura é o que caracteriza o distanciamento da fala da criança à fala do outro.

Quanto à *terceira posição*, um dos eventos analisado por Lemos (2000) é o em que uma amiga da mãe da criança, T., riscou no chão um quadro para ela e a criança, C., brincarem de amarelinha, mas um dos quadros não foi riscado. Notemos:

(6) C.: Quase que você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

C.: Faz tempo que você não fez a amarelinha sua.

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

C.: Está faltando quadro na amarelinha sua.

(C. 4; 0.18) (LEMOS, 2000, p. 69).

Nesse episódio, o reconhecimento do erro pela criança e a, consequente, correção quando ela substitui "quase que" por "faz tempo que" e, esse, por "está faltando" advém da escuta de sua própria fala. Isso porque a criança não só identifica o "erro" em seu enunciado como substitui expressões que têm relação com o que ela quer dizer. Dessa forma, o que se apresenta como relevante para a compreensão do que Lemos (2000) propõe como terceiro polo da estrutura é o reconhecimento da criança da diferença entre sua fala e a fala do outro, marcado pelas tentativas de produzir seu enunciado.

Nesse sentido, a autora (2000) define a *terceira posição* como sendo a da dominância do polo do sujeito. Sujeito esse dividido "entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro" (LEMOS, 2002, p. 56). Nessa perspectiva, a diferença entre a fala da criança e a do outro revela muito mais sobre o sujeito do que sobre a língua, em razão de a

escuta da própria fala e da fala do outro pela criança decorrer não de uma ação da língua sobre si mesma, mas, conforme a autora (2002), de um movimento de linguagem.

A observação da mudança de posição da criança numa estrutura abre caminho para a investigação de uma fala não-analisada para uma fala articulada, consequentemente, para a observação da passagem da criança de sujeito não falante para sujeito falante.

Com isso, o trajeto teórico delineado pela autora permitiu não só difundir uma linha teórica que se distancia da noção de desenvolvimento, como também estabelecer a linguística "como lugar onde *o que não se sabe* sobre a linguagem é reconhecido e produz questões" (LEMOS, 1998, p. 8), além de trazer a psicanálise lacaniana para o campo da aquisição de linguagem e, assim, disponibilizar mais uma possibilidade teórica de análise para investigação da fala da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que apresentamos e de nosso objetivo de colocar em destaque o esforço teórico empreendido por Cláudia de Lemos, em busca de uma teoria que pudesse dar apoio a questões relacionadas à fala da criança, fica claro que a inquietação da autora partiu de sua indignação de perceber que as categorias oferecidas pela descrição linguística não eram suficientes para descrever e explicar a fala da criança.

Cabe ressaltar que ao recusar os enunciados da criança como evidência de conhecimento categorial da língua e eleger o diálogo como unidade de análise na aquisição da linguagem, Lemos não só torna a interação, enquanto atividade conjunta entre o outrofalante e a criança, condição necessária para a aquisição de linguagem como apresenta uma alternativa à noção de desenvolvimento.

Para finalizar, destacamos que, embora a proposição de Lemos tenha passado por reformulações, não houve mudança nos pressupostos teóricos de sua proposta, pelo contrário, tanto a formulação de processos dialógicos e de processos metafóricos e metonímicos e, depois, a visão estrutural da mudança de posição da criança em uma estrutura, quanto a noção de captura da criança e a concepção de sujeito como efeito da linguagem mantiveram o diálogo como unidade de análise e a interação como condição para a aquisição de linguagem, o que fortalece a proposta da autora.

Sendo assim, a teorização interacionista manteve-se coerente e ajudou a responder, conforme Maldonade (2014, p. 4765), "sobre o singular e o universal (geral) num mesmo modelo teórico", o que faz do interacionismo uma contribuição inédita não só para o campo da aquisição de linguagem, como para outras áreas, como a Fonoaudiologia e a Educação, por exemplo.

Assim, "ser" investigador da linguagem significa definir um posicionamento linguístico e estar disposto a avançar em suas ideias para responder às questões que surgem ao longo das investigações, o que pode demandar reformulações do posicionamento assumido.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, G. M. M. Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem. 1995. 161f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

CHEMAMA, R. Dicionário de psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

JAKOBSON, R. Linguística e Comunicação. 21.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

LACAN, J. A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud. In: LACAN, J. *Escritos*. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 223-259.

LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original. *Boletim da ABRALIN*, 3.ed. Recife: Editora Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco, 1982. p. 97-126.

LEMOS, C. T. G. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição de linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*, CEAAL, PUCRS, 1989. p. 1-14.

LEMOS, C. T. G. [1992] Os Processos Metafóricos e Metonímicos como Mecanismos de Mudança. *Substratum*/ Artes Médicas, v. 1, n. 3, p. 151-172, 1998.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento*: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 8-18.

LEMOS, C. T. G. Sobre o "Interacionismo". *Revista Letras de Hoje*, v. 34, n. 3, p. 11-16, set. 1999.

LEMOS, C. T. G. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. *V Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*, PUCRS, 2000a. p. 1-9.

LEMOS, C. T. G. Desenvolvimento da Linguagem e Processo de Subjetivação. *Revista Interações*, v. V, n. 10, p. 53-72, jul/dez. 2000b.

LEMOS, C. T. G. Sobre fragmentos e holófrases. In: *COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 3., 2001, São Paulo. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200100 0300005&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 30/09/2021.

LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e sua Investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, p. 41-69, 2002.

LEMOS, C. T. G. Da angústia na infância. *III Jornada de Psicanálise com Crianças de Americana:* São Paulo, 2007. p. 1-10.

LEMOS, C. T. G. A criança e o linguista: modos de habitar a língua?. *Estudos Linguísticos*, v. 43, p. 954-964, mai./ago. 2014.

LEMOS, M. T. G. *A língua que me falta*: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org.). *Teorias de aquisição da linguagem.* Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

MALDONADE, I. R. Universal e singular: instâncias da língua na fala da criança. In: DA HORA, D. et al. (orgs.). *ALFAL 50 anos*: contribuições para os estudos linguísticos e filológicos. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 4761-4771.

Recebido em 11 de janeiro de 2022.

Aprovado em 17 de março de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

A MATERNIDADE NEGRA NOS CONTOS "ANA DAVENGA" E "MARIA", DE CONCEIÇÃO EVARISTO

DOI: 10.48075/ri.v24i2.28872

Kamillan Benevenuto de Souza¹ Maria Mirtis Caser²

RESUMO: Analisa os contos "Ana Davenga" e "Maria" a partir da temática da maternidade negra. Considera, em perspectiva ginocêntrica, que a escritura de Conceição Evaristo adota "um discurso de duas vozes" termo proposto por Showalter, pois constrói as narrativas sob o olhar da mulher negra, discurso silenciado, e com isso denuncia as opressões de gênero, raça e classe, além de corroborar para a valorização da identidade da mulher negra dentro e fora da literatura. Este estudo leva em consideração os argumentos da literatura afro-brasileira, tomados principalmente de Eduardo de Assis Duarte, Miriam C. dos Santos e Conceição Evaristo, da teoria da literatura defendidos por Jaime Ginzburg, do pensamento feminista negro e do pensamento decolonial, evidenciados por Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez e Grada Kilomba, e da crítica literária feminista, elaborados por Rita Terezinha Schmidt e Elaine Showalter, para explorar a complexidade da temática maternidade negra.

Palavras-chave: Conceição Evaristo – "Ana Davenga" e "Maria"; Crítica literária feminista; Literatura afro-brasileira; Maternidade negra.

BLACK MOTHERHOOD IN "ANA DAVENGA" AND "MARIA", SHORT STORIES BY CONCEIÇÃO EVARISTO

ABSTRACT: This research study analyzes the short stories "Ana Davenga" and "Maria" from the black motherhood perspective. It considers that Conceição Evarito's writing, in a gynocentric perspective, adopts "a double-voiced discourse" as proposed by Showalter, building the narrative over the perspective of the black women — a silenced speech — denouncing gender, race and class oppression and supporting the valorization of black women inside and outside the literature realm. Exploring the complexity of black motherhood, the study draws from afro-Brazilian literature, taking the argument from authors such as Eduardo de Assis Duarte, Miriam C. dos Santos and Conceição Evaristo, from black feminism and decolonial thoughts evidenced by Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez and Grada Kilomba and from feminist literary critics as elaborated by Rita Terezinha Schmidt and Elaine Showalter.

Keywords: Conceição Evaristo – "Ana Davenga" and "Maria"; Feminist literary criticism; Afro-Brazilian literature; Black motherhood.

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Letras Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2017). E-mail: milla_benevenuto@hotmail.com

² Professora aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora voluntária no Programa de Pós-Graduação da UFES. E-mail: mirtiscaser@gmail.com

INTRODUÇÃO

A obra *Olhos d'água* de Conceição Evaristo reúne quinze contos que narram, principalmente, histórias protagonizadas por mulheres negras marcadas pela pobreza e pelas violências. Alguns desses contos têm no título os nomes de suas personagens protagonistas mulheres, como "Natalina", "Duzu-Querença", "Maria", "Luamanda", "O cooper de Cida", "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos" e "Ayoluwa, a alegria de nosso povo".

Longe de parecerem escolhas aleatórias, os títulos-personagens representam a estreita relação que há entre o que é narrado e a identidade feminina que é construída pela narrativa. Mirian C. dos Santos (2018), ao analisar o conto "Duzu-Querença", por exemplo, diz:

Nesse processo, o nome da menina, Querênça, ganha significado. A constante falta ou o eterno 'querer' proposto pelo nome, mediante narrativa, assinala os desejos não realizados da avó e de tantos outros parentes seus: a avó de Duzu, ainda menina, chegando à cidade juntamente com seus pais com a promessa de um futuro diferente "era caprichosa e tinha cabeça para leitura" (OD, p. 32); a esperança e a 'sede de amanhã nos atos dos pais de Duzu, bem como os sonhos dos outros acordam na menina a certeza de um futuro diferente (SANTOS, 2018, p. 114).

Todavia, os contos "Ana Davenga" e "Maria", objetos de análise deste trabalho, não estabelecem essa relação da mesma forma que "Duzu-Querença", "Natalina" ou "Luamanda", por exemplo. Tanto Ana, quanto Maria são nomes bastante comuns e, talvez, por isso não marquem diretamente a identidade das suas personagens. Apesar disso, os nomes Ana e Maria representam as personagens protagonistas, na medida em que também fazem lembrar do coletivo de mulheres nas mesmas condições de pobreza e de violência. Nesse sentido, o caráter comum dos nomes representa metonimicamente as mulheres negras em uma sociedade patriarcal racista e desigual.

No corpo deste estudo, busca-se investigar como os elementos e temas comuns aos dois contos, "Ana Davenga" e "Maria", são apresentados, além de apreciar não só as possíveis aproximações entre as narrativas, mas também as representações das opressões o coletivo de mulheres negras. Propõe-se, ainda, uma análise feminista que leve em consideração o pensamento do feminismo negro, baseado em Patricia Hill Collins e Lélia Gonzalez – buscando identificar como a violência de gênero e de raça, temática presente em ambos os contos, é denunciada na construção da narrativa e de suas personagens – predominando a experiência

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

de pessoas negras, características da escritura de Conceição Evaristo e da literatura afrobrasileira, que buscam trabalhar uma linguagem "que subverta imagens e sentidos cristalizados pelo imaginário social oriundos dos valores brancos dominantes" (DUARTE, 2016). Para tanto, nos tópicos *Maternidade interrompida* e *Uma crítica feminista literária possível*, se investiga como as narrativas evidenciam a perspectiva de quem vive a impossibilidade de ser mãe, tendo em vista os conceitos de "mammy" e o de literatura e "voz subalterna".

MATERNIDADE INTERROMPIDA

Os contos "Ana Davenga" e "Maria" narram as histórias de duas mulheres negras com igual desfecho: a morte das jovens protagonistas. Uma é vítima do poder soberano do Estado, no embate com a polícia, e a outra é espancada até a morte por civis que, acreditando no direito de fazerem "justiça" com as próprias mãos, põe fim à vida de uma trabalhadora inocente. Ambas as mulheres tiveram a maternidade interrompida por atos brutais que, além de representarem o fim da existência delas, "mulheres-mãe", representam grave ameaça aos seus filhos, que dependiam delas para sobreviver.

Em "Ana Davenga", por exemplo, ao observar as crianças acompanharem seus pais na roda de samba formada ao redor dela, a protagonista se questiona sobre a sua criança, "bem sonho ainda" dentro da barriga, se ela/ele traçaria o mesmo caminho seu e de Davenga, como evidencia o trecho a seguir:

E o filho dela e de Davenga, que caminho faria? Ah, isto pertence ao futuro. Só que o futuro ali chega rápido. O tempo de crescer era breve. O de matar ou morrer chegava breve, também. E o filho dela e de Davenga? Cadê Davenga, meus Deus? (EVARISTO, 2016, p. 29).

A voz narrativa revela que Ana sabia dos perigos que ela e seu companheiro corriam, tinha consciência de que eram "tempos de guerra" e conhecia os "feitos" de Davenga. Sabia ainda que, entre esses feitos, havia o caso de "uma semelhante sua" que morrera, como fica claro no trecho:

Ana sabia bem qual era a atividade de seu homem. Sabia dos riscos que corria ao lado dele, mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver (EVARISTO, 2016, p. 26).

As histórias e os feitos de Davenga vieram quentes e vivos em sua mente. Dentre eles havia o feito em que havia uma semelhante sua, morta. Nem no dia em que Davenga, de cabeça baixa, lhe contara o crime, ela tivera medo do homem. (EVARISTO, 2016, p. 28).

Logo, a preocupação, fundamentada no entendimento do perigo iminente, denota o desejo de continuidade da população negra, assim como o reconhecimento dos diferentes tipos de opressão a que estava submetida – de raça, de gênero e de classe.

Em "Maria", os filhos, personagens que participam da narrativa em plano secundário, são apresentados ao leitor por meio dos pensamentos da personagem protagonista, os quais expressam a constante preocupação dela com os meninos, como é possível verificar nesta passagem:

Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remédio de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (EVARISTO, 2016, p. 39-40).

Segundo assinala Gionani Kurz, capta-se "[...] a potência que a obra de Conceição Evaristo carrega ao abordar um conteúdo também a partir da forma, narrando repetidas formas de violência com uma linguagem que beira o ingênuo e, assim, faz-se autêntica [...]" (2019, p. 240). Essa construção simples pode ser detectada no conto "Maria", no qual, por meio de um narrador totalmente alinhado à personagem (KURZ, p. 240), o leitor saberá que os dois filhos mais novos estão gripados, que eles nunca comeram melão ou que o mais velho tinha onze anos.

No referido conto, fica nítido que é Maria quem garante a alimentação, que zela pela saúde e que se preocupa em levar ao filho mais velho o recado do pai: "Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado." (p. 42), intenção que não se cumpre dado o desfecho da narrativa, ou seja, os meninos vivem através dela e por conta dela, evidenciando-se o trabalho reprodutivo e de cuidados das mulheres. Portanto, se a vida de Maria é ameaçada, a de seus filhos também corre perigo. Essa relação, que não reflete apenas sobre a vida da personagem, descreve a condição da mulher negra na sociedade brasileira que, como afirma Lélia Gonzalez (1979, p. 64), como "sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante", pois mesmo em condições adversas, cria modos de resistir.

Nesse sentido, a temática da maternidade negra ocorre em ambas as narrativas atrelada à continuidade, ou seja, à preocupação com a constante ameaça à sobrevivência dos filhos. Cabe ressaltar, porém, que essa relação visceral "mãe-filho" em sempre se faz presente em *Olhos d'água*. No conto "Quantos filhos Natalina teve?", por exemplo, das quatro gestações, apenas a última é aceita por Natalina que se reconhece, então, como mãe.

Em *Olhos d'água* a maternidade rompe com o estereótipo de feminilidade, que objetifica os corpos femininos, reduzindo-os às características biológicas, pois na obra se enfatiza a necessária autonomia da mulher sobre o próprio corpo, mostrando que em algumas circunstâncias, ela não deseja desempenhar esse papel. No entanto, a partir do momento em que aceita a incumbência, a solicitude com a continuidade é nítida, mas não sem dificuldades, frente à sobrecarga e as imposições sociais da maternidade.

Ao analisar o tema maternidade, Miriam Cristina dos Santos (2018) relembra o trabalho de Eduardo de Assis Duarte, que questiona o motivo da afrodescendência da Literatura Brasileira ser marcada com esterilidade pela literatura canônica, e a autora conclui que tanto no romance *Becos da Memória* quanto no conto "Quantos filhos Natalina teve?", contrariando o que ocorre no cânone apontado por Duarte, o corpo feminino negro estéril não é uma realidade, "muito pelo contrário, as mulheres engravidam, têm filhos, ou não – já que o aborto também aparece como realidade" e que, dessa maneira, nessas narrativas, a atividade sexual traz consigo a gravidez e a maternidade, contribuindo para a continuidade da população negra" (SANTOS, p. 146). Assim, é possível afirmar que a obra rompe, também, com o estereótipo específico da mulher negra na literatura dita canônica, o da esterilidade ou o da mucama, aquela que cuida apenas dos filhos dos senhores brancos.

Além da questão do direito de escolha reprodutiva, que por vezes parece individual, mas que na verdade é relativo à justiça social, há ainda outro aspecto de "justiça reprodutiva" que está presente em ambos os contos como tema e que se constitui fundamental para compreender a perspectiva das mulheres negras evidenciada pelas narrativas: o genocídio da população negra brasileira, ou seja, o direito de ser mãe dos filhos que já foram concebidos,

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

³ "O conceito Justiça Reprodutiva foi criado em 1994, logo após a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, que aconteceu no Cairo, e foi o movimento de mulheres afro-americanas que cunharam o conceito, partindo do entendimento que a justiça reprodutiva fornece um ambiente político para um conjunto de ideias, aspirações e visões que engloba todas as questões relacionadas à justiça social e aos direitos humanos". Disponível em: https://www.geledes.org.br/justica-reprodutiva-ou-direitos-reprodutivos-o-que-as-mulheres-negras-querem/>. Acesso em 20 set. 2021

que corresponde a ter as condições necessárias para viver (saúde, educação, moradia, renda etc.).

Considerando que nos contos analisados, as personagens mulheres, que julgamos simbolizar o coletivo de pessoas negras em semelhantes condições de opressão, têm como desfecho a morte brutal, que afeta diretamente a comunidade à qual pertencem, é possível perceber o genocídio da população negra como tema que atravessa a questão de gênero e de classe, além da perspectiva étnico-racial presente na construção narrativa, escre(vivência) de Evaristo.

Angela Davis (2016) expressa esse conceito de justiça reprodutiva, em "Racismo, Controle de Natalidade e Direitos Reprodutivos", artigo que analisa as incoerências da campanha feminista de "maternidade voluntária" e as formas racistas de "controle de natalidade" que surgiram em consequência dessa campanha no EUA, em 1970. Segundo Davis:

Se a campanha pelo direito ao aborto do início dos anos 1970 precisava ser lembrada de que as mulheres de minorias étnicas queriam desesperadamente escapar dos charlatões de fundo de quintal, também deveria ter percebido que essas mesmas mulheres não estavam dispostas a expressar sentimentos pró-aborto. Elas eram a favor do *direito ao aborto*, o que não significava que fossem defensoras do aborto. Quando números tão grandes de mulheres negras e latinas recorrem a abortos, as histórias que relatam não são tanto sobre o desejo de ficar livres da gravidez, *mas sobre as condições sociais miseráveis que as levam a desistir de trazer novas vidas ao mundo* (DAVIS, 2016, p. 207, grifo nosso).

Esse sentimento de solicitude com a maternidade comprova-se, inclusive, em "Ana Davenga" e em "Maria", nos momentos que antecedem a morte das personagens, quando elas demonstram mais cuidado com a segurança de sua prole do que com a própria vida.

No caso de "Ana Davenga", a apreensão da mulher com a proteção do filho esperado ultrapassa a linha da morte, pois, como o narrador evidencia, Ana morre cercando com suas mãos o filho que já não nasceria, como se lê no trecho abaixo:

[...] o barraco estava cercado. Outro policial do lado de fora empurrou a janela de madeira. Uma metralhadora apontou para dentro de casa, bem na direção da cama, na mira de Ana Davenga. Ela se encolheu levando a mão na barriga, protegendo o filho, pequena semente, quase sonho ainda [...].

Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali, na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga (EVARISTO, 2016, p. 30).

Já no momento que antecede a morte em "Maria", desfecho que reflete o "brutalismo poético" – termo usado por Eduardo de Assis Duarte (2016) para se referir ao realismo cru e à ternura que marcam, ao mesmo tempo, a obra de Evaristo –, o narrador traz à tona vozes dissonantes, representando o coletivo embrutecido de pessoas presentes no transporte público, em contraponto com a delicadeza do registro das conjecturas da protagonista, que o trecho a seguir exemplifica:

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo e um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado (EVARISTO, 2016, p. 42).

Ao refletir sobre as "figurações do feminino" em "Faces do negro na literatura brasileira", Eduardo de Assis Duarte (2016) afirma que, apesar de ter uma frequência algo mais acentuada a partir do Romantismo, o protagonismo das mulheres negras está inequivocamente atrelado ao mesmo projeto de desumanização e estereotipação do negro em geral, isto é, a presença da mulher negra evidencia um projeto que "se manifesta em construções que ressaltam, por exemplo, a sensualidade e a disponibilidade para o sexo" (DUARTE, 2016, p. 43), em consonância com imagens sociais que a rotulavam como "mulata assanhada" e outras imagens que grassa(ra)m nas canções ou nos ditos caracterizando um "racismo recreativo" que, dito à guisa de brincadeira, tenta sempre passar por inocente, mas reforça a hipersexualização das mulheres negras.

Como acadêmica e crítica literária, Conceição Evaristo tem-se debruçado amiúde sobre o tema da maternidade da mulher negra. Em Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face (2005), coincidindo com a percepção de Eduardo Assis Duarte, a autora argumenta a respeito da falta de representação materna para a mulher negra na literatura, o que pode deixar à mostra as escolhas de caráter racial e de gênero da tradição literária brasileira. Segundo Evaristo:

Percebe-se que na literatura brasileira a mulher negra não aparece como musa ou heroína romântica, aliás, representação nem sempre relevante para as mulheres brancas em geral. A representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a

imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral (2005, p. 202).

Do ponto de vista histórico, Lilia Moritz Schwarcz (2019, p. 28) anota a respeito das mulheres negras escravizadas: "submetidas à alcova do senhor escravista, elas experimentavam, no corpo, a violência do sistema". E se, por um lado, fazia parte das "atividades diárias" das escravizadas sujeitarem-se às vontades sexuais de seus senhores, com base na suposição de que a mulher negra tinha mais propensão à sexualidade e à lascívia, por outro lado, as escravizadas eram, muitas vezes, obrigadas a enjeitar seus filhos na "roda dos expostos", enquanto alimentavam e cuidavam dos filhos dos senhores brancos.

Como autora dos contos analisados, Conceição Evaristo, ao construir narrativas ficcionais em que o narrador está totalmente alinhado com as personagens, tece um discurso que, além de retratar a perspectiva do subalternizado, rompe com o silêncio imposto à mulher negra, pois coloca sua perspectiva em primeiro plano. Nesse sentido, a maior semelhança entre "Ana Davenga" e "Maria" se constrói na existência ficcional de ambas as protagonistas, o que, por si só, é um ato de resistência, já que, a partir desse alinhamento — que mais parece compromisso em revelar a visão do subalternizado sobre suas experiências -, elas se definem a si mesmas, deixando o papel de objeto narrado e passando a ser sujeito da própria história (SHWARCZ, 2019, p.28).

Sobre esse tema, "sujeito" e "objeto", Grada Kilomba ressalta, em *Memórias da Plantação* (2019), que como "objeto" a identidade e a realidade são sempre definidas por outros, assim como a sua história é designada na relação com o "sujeito". Segundo a autora, o que caracteriza a escrita como ato político é, justamente, essa passagem de objeto narrado para sujeito que se autodefine. Além disso, ela continua:

(...) escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor "validada/o" e "legitimada/o" e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (...) Oposição e reinvenção tornam-se então dois processos complementares, pois a oposição por si só não basta. (...) ainda há necessidade de *tornarmo-nos* sujeitos (KILOMBA, 2019.p. 28-29).

Quanto aos elementos narrativos, cabe destacar que ambos os contos são narrados em terceira pessoa, sendo a voz narrativa onisciente responsável por construir um ambiente afetivo, expondo, principalmente, os sentimentos de "mulher-mãe-negra" ao mesmo tempo em que demonstra a brutalidade com que Ana e Maria são assassinadas. Um elemento importante para essa construção – atmosfera de afetividade e de brutalidade – é o uso do discurso indireto livre, que oportuniza a efervescência de vozes dissonantes, ou seja, o

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

aparecimento de falas distintas, mas perfeitamente entrelaçadas, a voz do narrador onisciente e a voz de Maria no recurso do discurso indireto livre como se vê nas passagens sublinhadas nos exemplos:

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menos teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. *O preço da passagem estava aumentando tanto!* Além do cansaço, a sacola estava pesada. (EVARISTO, 2016, p. 39, grifo nosso).

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (EVARISTO, 2016, p. 42).

O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. *Que merda*! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida. Disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. (EVARISTO, 2016, p. 42, grifo nosso).

No conto "Ana Davenga", há, em dado momento da narrativa, a presença do uso de recursos característicos do discurso direto, apesar de, na maior parte do tempo, as vozes de Ana e Davenga, predominantes no conto, aparecerem misturadas ao discurso do narrador, como é possível confirmar nas passagens:

 Não, doutor, a cueca, não! Sua cueca não! Sei lá se o senhor tem alguma doença ou se tá com o cu sujo! (EVARISTO, 2016, p. 25).

Seria porque os homens delas estavam ali? Não, não era. A ausência de um significava sempre perigo para todos. Por que estavam tão calmas, tão alheias assim? (EVARISTO, 2016, p. 28).

Novas batidas ecoaram na porta e já não eram prenúncios de samba. Era samba mesmo. Ana Davenga quis romper o círculo em volta dela e se encaminhar para abrir a porta. Os homens fecharam a roda mais ainda e as mulheres em volta deles começaram a balançar o corpo. Cadê Davenga, cadê o Davenga, meu Deus?! O que seria aquilo? Era uma festa! Distinguiu vozes pequenas e havia as crianças. Ana Davenga alisou a barriga. Lá dentro estava a sua, bem pequena, bem sonho ainda. (EVARISTO, 2016, p.28-29).

Já no conto "Maria", tanto a protagonista quanto algumas pessoas no transporte coletivo em que ela é espancada, participam da narrativa. Nota-se, porém, que não aparece no relato a voz da patroa, escolha que suscita a intenção em evidenciar vozes subalternizadas.

Discorrendo sobre a literatura afro-brasileira, Conceição Evaristo afirma:

Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são representados a partir de uma valorização da pele, dos

traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que os negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (EVARISTO, 2009, p. 20).

Corroborando a declaração de Evaristo, a personagem Ana Davenga retrata a vida de mulheres faveladas que, sensíveis, apaixonadas e cuidadosas com a sua comunidade, demonstram que as circunstâncias que as levam a serem companheiras de chefes e integrantes do crime organizado não apagam o seu valor, esmaecido por trás da cortina de preconceito que esconde essas vidas.

Diferentemente da tradição literária brasileira que trata a população negra como tema, a voz autoral de Conceição Evaristo, que enfrenta também barreiras para se fazer presente em uma cena literária elitista e branca, retrata um coletivo de seres marginalizados e subalternizados, em sua maioria de pessoas negras, e lhes dá direito a fala.

UMA CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA POSSÍVEL

Partindo da premissa de que a escrita é um ato político e considerando que para as mulheres essa prática foi negada e desencorajada – em maior medida para as mulheres não brancas, às quais foi negado inclusive o status de ser humano –, não é difícil constatar que tanto a literatura canônica quanto a história da literatura retratam uma perspectiva centrada no masculino, colocando o homem como medida universal de humano, o que reflete seu alinhamento com a cultura patriarcal.

A crítica feminista no campo literário interpreta as imagens de feminilidade atribuídas às mulheres pelo sujeito-autor (autor/autoridade), as quais reduzem as mulheres a objeto narrado, nomeado pelo sujeito do conhecimento, declinado sempre no masculino. Além disso, essa crítica também reescreve a história da literatura a partir do resgate de obras e de autoras que foram "apagadas" dos compêndios literários, de vozes e de perspectivas dissonantes do convencionado estética e estruturalmente.

Como aponta Rita Terezinha Schmidt (2017), "o que a crítica feminista tem feito, é politizar o que sempre foi político, isto é, dar visibilidade à relação saber/poder entranhada no paradigma patriarcal da cultura letrada (...)". Segundo Schmidt:

"mulher" a partir de sua reconstrução pelo eixo identidade/subjetividade, o que significou dar visibilidade a um imaginário até então encoberto e silenciado; nesse imaginário, o amor, a sexualidade, o corpo, o desejo, o trabalho, a maternidade, a amizade, a memória, a história e a nacionalidade adquirem novos sentidos, traçam novas paisagens, recompondo o outro lado da história e levantando nesse processo, a questão da relação entre linguagem, poder e resistência; (2) o confronto com a negatividade de uma subjetividade posicionada no sujeito masculino. A atenção se direciona aos pressupostos sobre a natureza feminina que alimentam as representações normativas da mulher, aos limites ficcionais e cerceamentos ideológicos (silenciamento, invisibilidade e exclusão) nos pressupostos de construção simbólica, particularmente no quadro da tradição literária (SCHMIDT, 2017, 81-82).

Estamos conscientes da complexidade que pressupõe a maternidade da mulher negra no contexto histórico e literário brasileiro, em função de imagens sociais e estereótipos que silenciam e apagam o exercício da maternidade negra. A partir disso, recorre-se ao pensamento feminista negro como alternativa para compreender as narrativas corpus deste artigo, levando-se em consideração os apontamentos de Patricia Hill Collins (2019) sobre a imagem de controle "mammy", na cultura norte-americana, bem como as considerações decoloniais de Lélia Gonzalez a respeito da mulher negra na sociedade brasileira.

Segundo Collins, até o surgimento do feminismo moderno, na década de 1970, predominava a análise masculina sobre a maternidade negra, feita tanto por homens negros quanto por homens brancos. Essa visão sobre a maternidade negra culpava a mulher afroamericana pela deterioração das "estruturas familiares" da comunidade negra, acusando-a de não disciplinar as crianças, de castrar os meninos, de tornar as meninas pouco femininas, de atrapalhar a vida acadêmica dos filhos, dentre outras coisas.

Além disso, considerando-se que os trabalhos feministas, produzidos a partir dos anos 1970 até os anos 1980, majoritariamente, partiam da perspectiva da mulher branca de classe média, constata-se que a crítica que aflorava tinha uma visão bastante limitada da maternidade negra, já que não considerava o recorte de raça e classe, ou seja, "essas críticas não foram capazes de questionar as imagens de controle das afro-americanas" (COLLINS, p. 292).

O aspecto da crítica de Collins, sobre a imagem de controle "mammy" que pode auxiliar na interpretação dos contos sob o ponto de vista da maternidade negra é a denúncia à visão predominante nessa temática – a ideia de que as mães negras deveriam levar uma vida de sacrifícios abdicando de suas necessidades em prol dos filhos – pois se assemelha à condição das personagens protagonistas das narrativas analisadas, tendo em vista que tanto

Ana quanto Maria vivenciam a experiência da maternidade, abdicando delas mesmas pela vida dos filhos e do companheiro.

Conforme afirma Collins, do ponto de vista histórico, o conceito de maternidade é central para as comunidades e filosofias afrodescendentes. Nesses casos, a exaltação da mãe negra era tamanha que a ideia de que ela deveria levar uma vida de sacrifícios se tornou regra. Assim, devido à relevância histórica, a glorificação da maternidade passou a ser uma prática comum entre os pensadores afro-americanos. Vejamos o que afirma Collins:

[...] Essa glorificação da mãe se evidencia principalmente na obra de homens negros estadunidenses, que elogiam com frequência as mães negras, em especial as suas próprias. Contudo ao afirmar que as mães negras são ricamente dotadas de devoção, autossacrifício e amor incondicional — atributos devotados à maternidade arquetípica — os homens negros estadunidenses fomentam uma imagem diferente das mulheres negras, ainda que pareça positiva (COLLINS, 2019, p. 293).

Para a autora, a imagem de "mãe negra superforte" é um elogio à resistência das mulheres que serve, sobretudo, para controlar a maternidade, com vistas a manter a ideia de que a mãe negra deve suprir as necessidades dos outros, principalmente de seus filhos, antes das suas. Dessa forma, as mulheres são estimuladas a se tornarem mães sem que se leve em consideração a decadência da estrutura de apoio ou mesmo a precária condição financeira da maioria delas, que muitas vezes para escamotearem o seu caráter estrutural, individualizam e culpabilizam as mulheres que não conseguem suprir as expectativas socialmente estabelecidas.

Além de "mammy", Collins (2019) analisa outras imagens de controle da mulher negra na sociedade estadunidense, resquícios do período escravista e vigentes na sociedade contemporânea, como a "da matriarca, da mãe dependente do Estado e da gostosa" que funcionam como punição por, apesar das diversas formas de opressão, desafiar o *status quo* de forma contundente. Segundo a autora, romper com esses estereótipos de controle é central para o pensamento feminista negro.

No conto "Maria", está evidente a presença dessa "mãe negra superforte", que se sacrifica para preservar a vida dos filhos. Para seu ex-homem, Maria é uma "mammy", pois supre as necessidades de seus filhos sem contar com a presença masculina ou com uma estrutura básica de apoio, e com essa percepção o pai se sente no direito de ir embora logo após o nascimento do menino. Verificamos, contudo, que a protagonista do conto não se sente confortável na condição de "mammy" que o homem parece atribuir-lhe. Comprova-o

sua indignação na passagem em que Maria reflexiona: "Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes?" (EVARISTO, 2016, p. 40).

Já no conto "Ana Davenga", essa relação está nítida, a partir do momento em que a personagem adota para si o nome do companheiro, como marca de posse, parece que Ana se considera "sujeito" ao adotar o nome de Davenga. Além disso, fica explícito na narrativa a imagem "mammy" — que ocorre de forma diferente do conto Maria, pois para Ana a maternidade não se concretiza — quando a personagem se esquece do próprio aniversário, evento que ocupa boa parte da narrativa sem que ela compreenda a festividade, justamente, por abdicar de si para cuidar do companheiro, evidente no trecho:

- Davenga, Davenga, que festa é esta? Por que isto tudo?
- Mulher, tá pancada? Parece que bebe? Esqueceu da vida? Esqueceu de você?

Não, Ana Davenga não havia esquecido, mas também *não sabia por que lembrar*. Era a primeira vez na vida, uma festa de aniversário (EVARISTO, 2016, p. 29, grifo nosso).

Para Hill Collins, a maternidade como instituição é dinâmica e dialética, uma vez que corresponde ao mesmo tempo aos moldes opressores e ao esforço das mulheres negras em redefini-los e em valorizar as suas experiências, contrapondo-se às "[...] opressões interseccionais de raça, gênero, classe, sexualidade e nação [...]" (2019, p. 296). Por outro lado, Collins lembra que o espaço dessa discussão é tensionado, já que a maternidade significa para algumas mulheres negras um impedimento para o crescimento pessoal de qualquer nível, enquanto para outras ocorreria o contrário, e o tornar-se mãe lhe daria reconhecimento na comunidade; enfim, "a maternidade pode ser um espaço no qual as mulheres negras se expressam e descobrem o poder da autodefinição [...]" (2019, p. 296).

Considerando esse tensionamento, que torna a maternidade um campo de opressão para a mulher negra ao mesmo tempo em que faz dele um espaço de resistência, trataremos a discussão no campo do feminismo decolonial, trazendo o debate para América Latina, com a análise de Lélia González a respeito da mulher negra na sociedade brasileira, compreendendo que as opressões se consolidam de formas distintas e que a perspectiva feminista do Norte Global não se pode sobrepor à perspectiva afro-latina-americana, pois

racismo, capitalismo e patriarcado se articulam de formas diferentes em cada território, visto que o processo de colonização e estabelecimento do sistema econômico capitalista produziu desigualdades entre o Norte e o Sul que afetam diretamente as estruturas de opressão.

Do vasto trabalho da intelectual e ativista Lélia Gonzalez, escolhemos lembrar a sua análise sobre a mulher negra na sociedade e a maneira como se articulam racismo e sexismo na cultura brasileira, a partir da qual a autora assevera sobre as imagens de opressão tanto em uma abordagem econômica quanto em uma perspectiva etnocêntrica, as quais consideramos atuais.

No artigo "A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica", Lélia Gonzalez faz um levantamento histórico do protagonismo negro na construção da sociedade, enumerando eventos, não contemplados pela "história oficial", nos quais as pessoas negras escravizadas teriam construído modos de se opor às estruturas de poder que alterariam as narrativas históricas hegemônicas — como a República Negra de Palmares, primeiro Estado livre de todo o continente americano — e assegura que para o restante da sociedade brasileira a mulher negra é vista como: "mulata" e "doméstica". Gonzalez (2020) avalia essas duas imagens como tipos profissionais, esclarecendo:

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. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água da bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e dos cuidados dos irmãos mais novos) (GONZALEZ, 2020, p. 58).

(...) A profissão mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), través do "rebolado", para o deleite e voyeurismo dos turistas e representantes da burguesia nacional. Sem se aperceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da "democracia racial" brasileira (...) (GONZALEZ, 2020, p. 59).

Já em "Racismo e sexismo na cultura brasileira", Gonzalez (2020) afirma que essa dupla imagem diz respeito ao mesmo sujeito, à mulher negra, dependendo apenas de como é visto pela sociedade. Durante o carnaval há o endeusamento da jovem negra passista da escola de samba, porém, a mesma jovem retorna à função de trabalhadora doméstica quando as festividades carnavalescas acabam. A partir do debate a respeito dessas duas imagens (mulata

e trabalhadora doméstica), emergiu uma terceira: a "mãe preta", aquela que é responsável pela educação dos filhos dos patrões brancos, muito próxima da mucama na sociedade escravista.

Relevante é perceber como se estruturam as opressões contra a mulher negra na sociedade brasileira e como elas afetam o exercício da maternidade, já que ela precisa abdicar de si na maior parte do tempo. Compreender, também, como a articulação dessas imagens serve, sobretudo, para perpetuar o "mito da democracia racial", pois nos possibilita interpretar a escritura de Conceição Evaristo a partir de uma perspectiva política, aquela que reescreve as histórias de sujeitos subalternizados e/ou nomeia aquilo que não foi dito, sua escre(vivência).

O professor Jaime Ginzburg, em "Crítica em tempos de violência", ao tratar da violência constitutiva da literatura canônica e das políticas de esquecimento, reflete sobre as profundas ligações entre o cânone e a política, apontando dois critérios de avaliação para não incorrer em extremos: "o primeiro é abordar os problemas literários como políticos, sem considerar os componentes estéticos; o segundo é o seu inverso – acreditar que os textos literários são autônomos (...)" (2017). Nesse sentido, ele afirma:

Uma obra literária, dependendo da postura intelectual de seu autor, de suas condições de produção e circulação, e das características de seu público, pode fazer coro ao pensamento dominante ou tomar uma atitude crítica, pode ser conservador ou demonstrar indignação, pode atribuir a si um papel social ou cumprir exigências do mercado" (2017, p. 204).

Com isso, Ginzburg endossa aquilo que acreditamos acontecer com a obra de Conceição Evaristo, ou seja, trata-se de uma crítica social que objetiva dar voz ao subalternizado e que expõe a brutalidade que a fome e a miséria impõem. Evaristo faz uso de uma linguagem poética que tende à ingenuidade, indo ao encontro de uma perspectiva contracultural, decolonial, desconstruindo estereótipos socialmente estabelecidos para a população negra.

Ainda sobre a arte literária e sua relação com a realidade, característica que confere à escre(vivência) de Conceição Evaristo tom político, destacamos também, a fala de Rita Terezinha Schmidt (2017), que endossa a relação da obra literária com o contexto social vigente:

Parte-se do pressuposto de que a arte literária mantém uma relação dialética com a realidade não verbal, com a verdade situada fora do universo linguístico. A obra literária não habita um mundo ideal, mas um mundo real

do qual se alimenta e no qual atua, refletindo e interpretando o mesmo e, assim, influenciando ideias, valores e ação. (...) Embora toda obra crie sua própria realidade, o que equivale a afirmar que por sua natureza ela não é redutível a relações miméticas com o real, ela não é concebida e produzida tão somente como parte de um processo autogerativo de formas dentro da tradição literária. Ela é concebida e produzida dentro de um contexto cultural e, nessa medida, corresponde a certas necessidades de representação do mundo, que são articuladas e atreladas aos rituais e símbolos da prática social, ou aos conceitos vigentes sobre o objeto, o dado referencial (p. 40, grifo nosso).

Pensando a literatura afro-brasileira produzida por Evaristo na perspectiva da crítica literária feminista ginocêntrica, é relevante destacar o que Elaine Showalter (1994) compreende por "zona selvagem" e por "discurso de duas vozes". Ao definir a crítica literária feminista voltada para a escritura feminina como "ginocêntrica" e ao defender o modelo cultural como mais satisfatório e completo, Showalter retoma o conceito de "território selvagem", com base na análise antropológica, sobre a cultura das mulheres, de Shirley e Edwin Ardener. Sucintamente, pode-se dizer que para os Ardener existe uma parte da cultura das mulheres que cresce fora do limite da cultura dominante, por isso, essa zona é definida como "selvagem", um local exclusivo para as mulheres, onde o masculino é proibido.

Segundo Showalter, esse conceito de zona selvagem constitui um jogo de abstração, algo metafísico. Ela assevera que não há escrita ou crítica completamente fora da estrutura dominante, assim como publicação alguma é suficientemente independente para não sofrer as pressões econômicas e políticas da sociedade patriarcal. Nesse sentido, a crítica literária feminista deve dar atenção ao fato de que a escrita da mulher abriga um "discurso de duas vozes", que representa as tradições culturais, sociais e literárias do dominante e do silenciado. Assim, "a escrita das mulheres não está, então, dentro e fora da tradição masculina; ela está dentro de suas tradições simultaneamente [...]" (SHOWALTER, 1994, p. 50).

Por representar um dos expoentes da literatura afro-brasileira e por "suas tramas penetrarem nas vielas e territórios da exclusão social para trazer à cena o protagonismo negro" (DUARTE, 2016, p. 57), principalmente de mulheres negras, Conceição Evaristo elabora um "discurso de duas vozes", que denuncia a estrutura de dominação, ao mesmo tempo em que constrói uma linguagem de resgate e valorização da cultura negra.

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

A MODO DE CONCLUSÃO

Os contos "Ana Davenga" e "Maria" apresentam a maternidade como temática e, apesar de possuírem enredos e histórias bastante distintos, trazem a mesma perspectiva afetiva da maternidade negra, ligada à continuidade e ao desejo de preservação de um projeto de vida.

A escritura de Conceição Evaristo, que constitui um resgate da história e cultura afrobrasileira, nesses dois contos, traz à superfície vozes subalternizadas para compor uma atmosfera, ao mesmo tempo, de afetividade e de brutalidade, aspectos que se contrapõem e que servem para representar a dureza e o amargor da existência dessas mulheres, que se mostram afáveis e ternas, mesmo frente aos reveses do cotidiano.

Sob a ótica da crítica literária feminista ginocêntrica, entende-se que a escritura de Evaristo constrói um discurso de duas vozes e resgata a cultura das mulheres na medida em que trabalha com o discurso silenciado, denunciando a estrutura de dominação, e, por adotar a perspectiva silenciada, corrobora também para valorizar a identidade da mulher negra dentro e fora da literatura.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.* Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe. Tradução Heci Regina Candiani.* São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Eduardo A. Faces do negro na literatura brasileira. In: ALMEIDA, Julia; SIEGA, Paula (Org.). Literatura e voz subalterna. Vitória: EDUFES, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.* SCRIPTA, Belo Horizonte. v. 13. n. 25. p. 17-31, 2º. sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. *Gênero e etnia: uma escre (vivência) de dupla face.* In: MOREIRA, Nadilza M. de Barros & SCHNEIDER, Liane. *Mulheres no mundo – etnia, marginalidade, diáspora.* João Pessoa: Idéia/ Editora Universitária – UFPB, 2005. p. 201 – 212.

GINZBURG, Jaime. *Crítica em tempo de violência*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2017.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.* Organização de Flávia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KURZ, Giovani Tridapalli *A voz dissonante em Olhos d'água, de Conceição Evaristo The dissonant voice in Olhos d'água, by Conceição Evaristo.* Leitura, Maceió, n. 63, Jul./dez. 2019. P. 236-246.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SANTOS, Mirian Cristina. *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Descentramentos/convergências: ensaios sobre a crítica feminista.* Porto Alegre: Editora UFRGS, 2017.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa B. (Org.). Tendências e impasses — O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Recebido em 16 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 17 de maio de 2022.





Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação, Letras e Saúde Campus de Foz do Iguaçu ☑ ideacao@yahoo.com.br

POESIA E FILOSOFIA: REVERBERAÇÕES TEMÁTICAS NA POESIA DE GERALDO CARNEIRO

DOI: 10.48075/ri.v24i2.29044

Fernanda Castro de Souza Abreu¹

RESUMO: Apesar de séculos de separação entre a poesia contemporânea e o famoso episódio da querela entre poesia e filosofia proporcionado por Platão no livro *A República*, com a expulsão dos poetas da *polis*, as temáticas presentes na disputa não deixam de fazer parte do arcabouço de assuntos da poesia. Geraldo Carneiro, autor brasileiro contemporâneo, nos poemas analisados, toma pontos da antiga querela, como a questão da verdade e do lugar do poeta, a fim de reformulá-los sob uma nova perspectiva, a do poeta no contexto da nossa contemporaneidade. Para analisar como Carneiro faz uso dessas referências, o corpo do trabalho é divido em duas partes, a contextualização da reivindicação de autoridade na educação da *polis* pela filosofia, proporcionada por Platão e seus argumentos para o deslocamento do lugar do poeta, e, no segundo momento, a análise de três poemas do poeta brasileiro, que se apropria das temáticas em tom irônico. De cunho bibliográfico, a pesquisa utilizou como principais referenciais teóricos *A República* de Platão, *Poética* de Aristóteles e *Os mestres da Verdade na Grécia arcaica*, de Marcel Detienne, e, como *corpus*, o livro *Poemas Reunidos* (2010), de Geraldo Carneiro.

Palavras-chave: Poesia e filosofia; Platão; Geraldo Carneiro.

POETRY AND PHILOSOPHY: THEME REVERBERATIONS IN GERALDO CARNEIRO'S POETRY

ABSTRACT: Despite centuries of the gap between contemporary poetry and the famous episode of Plato's poetry-versus-philosophy quarrel, with the poets' expulsion from the *polis*, as he put it in his *Republic*, the themes of this dispute still remain in poetry. Geraldo Carneiro, a Brazilian contemporary author, in analyzed poems, brings some of these themes, such as the truth matter and the poet's place, reformulating them under a new perspective — the poet in the contemporary context. In order to analyze how Carneiro uses these references, this work is divided in two parts: the contextualization of the *polis* Education authority claim by philosophy, as provided by Plato in his arguments to move the poets' place; and, in the second part, the analysis of three poems of the referred Brazilian poet, who uses the irony to approach these topics. This research, based on literature survey, had as the theoretical framework Plato's *Republic*, Aristotle's *Poetic* and *The Masters of Truth in Archaic Greece*, by Marcel Detienne, and, as *corpus*, the book *Poemas Reunidos* (2010), by Geraldo Carneiro.

Keywords: Poetry and philosophy; Plato; Geraldo Carneiro.

¹Mestranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: fernandabreu97@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como *corpus* de pesquisa a poesia do poeta brasileiro contemporâneo Geraldo Carneiro. Nela é possível notar com facilidade uma convergência de referências de diversas tradições, entre usos de alusões e citações a obras, autores, estilos e personagens presentes entre a Antiguidade e a contemporaneidade. Porém, o objetivo deste estudo é analisar os temas presentes na poesia de Carneiro que se desdobraram a partir da famosa disputa entre Poesia e Filosofia, verificando como o poeta maneja esses assuntos por meio de uma nova perspectiva. Para isso, é necessário voltar às discussões chaves da guerela.

A QUERELA ENTRE POESIA E FILOSOFIA

Todos os poetas, a começar por Homero, não passam de imitadores de simulacros da virtude [...], sem nunca atingirem a verdade (PLATÃO, 2000, p.441).

O estudo introdutório escrito por Jaa Torrano, em sua edição da *Teogonia* (HESÍODO, 2015), aponta o período arcaico como aquele em que ainda não havia sido registrado o surgimento de três importantes referências na história da humanidade: a moeda, a *polis* e a escrita. Sem o registro escrito, nota-se a importância da oralidade para a transmissão da memória de um povo. Era devido a ela que eram repassados, de forma poética e por meio de tradições mitológicas, os valores morais e culturais de um povo, os exemplos de comportamento, conhecimentos sobre a morte e os deuses. Sendo assim, a sociedade oral está diretamente ligada à memória. Segundo Marcel Detienne (1988, p.17), essa memória:

Não é somente o suporte material da palavra cantada, a função psicológica que sustenta a técnica formular; é também, e sobretudo, a potência religiosa que confere ao verbo poético seu estatuto de palavra mágico-religiosa. Com efeito, a palavra cantada, pronunciada por um poeta dotado de um dom de vidência, é uma palavra eficaz; ela institui, por virtude própria, um mundo simbólico-religioso que é o próprio real.

A poesia oral arcaica possuía um valor diferenciado quanto ao seu poder de autoridade sobre a população. Como forma de propagação dessa cultura, o canto hesiódico explica que, depois que Zeus destrona Cronos, ele se deita por nove noites com *Mnemosyne* e dessa união surgem as nove Musas, responsáveis por perpetuar a memória entre os homens e, para isso,

utilizam dos poetas como porta-vozes do canto divino no mundo terreno. Com o canto das Musas, o aedo e o poeta rapsodo fazem perdurar a memória coletiva de seu povo, como explica Torrano:

É através da audição deste canto que o homem comum podia romper os estreitos limites de suas possibilidades físicas de movimento e visão, transcender suas fronteiras geográficas e temporais, que de outro modo permaneceriam infranqueáveis, e entrar em contato e contemplar figuras, fatos e mundos que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis e presentes. O poeta, portanto, tem na palavra cantada o poder de ultrapassar e superar todos os bloqueios e distâncias espaciais e temporais, um poder que lhe é conferido pela Memória (*Mnemosyne*) através das palavras cantadas (Musas) (TORRANO, 2015, p.16).

A poesia oral favorece, nesse período, um forte entrelaçamento entre o poeta e o público, isso porque é justamente devido a ela que as histórias são contadas e recontadas de geração em geração como forma de fortalecer a memória cultural, meio pelo qual os membros da comunidade possam se conectar com um passado coletivo e garantir, através da lírica, a memória dos fatos, transcendendo as limitações humanas de tempo e se aproximando do divino.

A poesia oral desempenha papel central como instrumento para a transmissão dos valores culturais que organizam o comportamento dos indivíduos e seu relacionamento mútuo. Costumes, parâmetros humanos, maneiras de encarar a vida, a morte e os deuses, são transmitidos de uma geração à outra por meio de uma memória coletiva estruturada por mitos e em forma poética (KRAUSZ, 2007, p.16-17).

A poesia era, portanto, repleta de mitos estruturados em formas poéticas e geralmente ligada à *performance*, que percorria a cultura popular carregada de costumes que deveriam ser conservados com a finalidade de manter as raízes da tradição. De caráter coletivo, a poesia primitiva, como explica Segismundo Spina, "representa os anseios da coletividade e está intimamente ligada aos *modus vivendi* dessas comunidades; a sua realização poética, entretanto, atribui-se a uma *tête poétique*, alguém que na tribo se distingue por essas qualidades" (SPINA, 2002, p.15). Quanto ao tema desse fazer poético, o mito das Musas se torna essencial no período arcaico.

As Musas, nove divindades filhas de Zeus e de *Mnemosyne*, deusa da memória, revelam o belo canto, o canto memorável dos deuses que conserva o conhecimento do passado como forma de preservação dos fatos. Para essas histórias chegarem ao público, as Musas utilizavam dos poetas como mediadores entre o inefável e o terreno, e os aedos ou

rapsodos² eram os responsáveis por transmitir os cantos sobre os heróis, os deuses e suas respectivas façanhas, para os demais espectadores, fazendo-os perdurar na glória da lembrança pois, como lembra Detienne: "as façanhas que são silenciadas morrem" (DETIENNE, 1988, p.20).

A presença das deusas representa uma consagrada fórmula da criação poética antiga, presente em textos fundadores da literatura ocidental, como a *Ilíada* e a *Odisseia*, atribuídas a Homero, e na *Teogonia*, a Hesíodo. Elas aparecem para impulsionar o canto poético, inspirando o canto para que o poeta possa, enfim, dar início ao poema. O processo de inspiração, como aparece na teoria da imantação presente no diálogo *lon* de Platão³, acontece por meio da perda das faculdades racionais do poeta para que a Musa possa habitá-lo e utilizá-lo como o porta-voz do canto divino entre os mortais. O poeta, tomado pela divindade, por ser o escolhido para manter contato com o inefável, torna-se o privilegiado entre os deuses e os homens. Um exemplo do valor elevado do poeta é nítido na representação de Demódoco no oitavo canto da *Odisseia*.

No fragmento em questão tem-se uma assembleia em forma de festim dos Feácios na casa de Alcínoo para acolher o estrangeiro Odisseu enquanto são tomadas as providências a respeito de um navio para a viagem de retorno do herói. Na ocasião, Demódoco canta sobre a influência da Musa e Odisseu se emociona por duas vezes diante da *performance* do aedo.

- [...] Mandai vir o divino Demódoco, o aedo que obteve os deuses poder deleitar-se com a música, como lhe pede o furor, que no peito a cantar o estimula. [...] (vv. 41 43)
- [...] Já pelo arauto trazido o cantor divinal se aproxima, que tanto a Musa distingue, e a quem males e bens concedera: tira-lhes a vista dos olhos, mas cantos sublimes lhe inspira. [...] (vv. 61-63)
- [...] Tendo assim, pois, a vontade da fome e da sede saciado,

² "ao contrário dos aedos, que eram responsáveis pela criação tanto quanto pela transmissão de poesia, os rapsodos dedicavam-se apenas à divulgação de um repertório poético já estabelecido" (KRAUSZ, 2007, p.26).

³ Sócrates – Vejo, Íon, e vou fazer-te ver o que me parece que acontece. [533d] É que o dom que tens de falar bem sobre Homero não é uma arte, como disse agora mesmo, mas uma força divina, que te move, como a pedra que Eurípedes chamou Magnésia e que a maior parte das pessoas chama Heracleia. Pois, esta pedra não só atrai anéis de ferro, como lhes comunica força, de modo que são capazes de fazer o que faz a pedra: [533e] atrair outros anéis, de tal maneira que às vezes ficam ligados uns aos outros numa longa cadeia de anéis de ferro. E é dessa pedra que a força deriva para todos. Assim também a Musa inspira alguns homens e, através destes homens inspirados, se forma uma cadeia, experimentando outros o mesmo entusiasmo. Na verdade, todos os poetas épicos, os bons poetas, não o são devido a uma arte, mas compõem todos os belos poemas porque são inspirados e possuídos; e o mesmo se passa com os bons poetas líricos. (PLATÃO apud COLÉN, 2013 p. 23).

A Musa logo o incitou a falar sobre os feitos dos homens, gestas de heróis, cuja a fama o alto céu, nesse tempo, atingira, [...] (vv.72-74)

- [...] Bem se depreende que os deuses não cedem a todos os homens dons primorosos, ou seja na forma, no engenho, ou eloquência. [...] recompensam-no os deuses com o dom da palavra; os que o vêem sentem prazer indizível, pois ele, com gesto seguro, sempre se expressa modesto e se exalta da turba indistinta. Se pelas ruas passeia, honrarias divinas recolhe. [...] (vv167-174)
- [...] Mais do que todos os outros mortais, te venero, ó Demódoco! foste discípulo das Musas, as milhas de Zeus, ou de Apolo? tão verazmente cantaste as desgraças dos homens Aquivos. [...] (vv. 187-189) (HOMERO, 2001, p. 137- 149).

Na primeira citação, observa-se uma já conservada fama do aedo Demódoco em conseguir deleitar os ouvintes com o canto proveniente de um furor dos deuses. O segundo destaque nos mostra a forma como a Musa irá conceder o dom do canto a Demódoco: "tira-lhes a vista dos olhos, mas contos sublimes lhe inspira". A primeira parte do verso nos leva para a descrição de inspiração dada por Platão em *lon*, em que Sócrates fala que o poeta inspirado é um ser sem as faculdades da razão, impossibilitando que ele veja os fatos com os próprios olhos, mas sim com os olhos das divindades. O terceiro nos mostra a estima da Musa pelo aedo que, por isso, o inspira a falar de forma sublime os feitos dos homens, trazendo para ele a fama gloriosa.

O quarto trecho revela o caráter particular da seleção dos poetas para receber o presente divino da poesia levando em consideração que esse dom não é dado a qualquer um, mas sim aos escolhidos pelas divindades. A partir disso, as Musas (ou Musa) lhes concedem o primor da forma e da eloquência. Também é caracterizado o estado dos ouvintes que sentem um prazer que lhes faltam palavras para descrevê-lo. A beleza do canto e a fidelidade aos fatos são tamanhas que levam Odisseu a chorar. Por causa dessas características, o aedo é recoberto de honrarias. No último, já ao fim do discurso, Demódoco é venerado por ter encantado os ouvintes com o dom que recebeu das divindades ao cantar a história dos homens e por ajudar a preservar a tradição.

O efeito do canto recitado por Demódoco em Odisseu ilustra o estado fragilizado que o herói ficou diante das apresentações. Ele por duas vezes se emociona ao ouvir o aedo inspirado pelas Musas e entusiasmado⁴ com a força divina. Na primeira vez Demódoco canta

⁴ A palavra "inspiração" surge do termo em latim *inspiratio*, que designa a interferência divina dirigida aos poetas em forma de sopro (*pneuma*), como se uma voz sobrenatural soprasse dentro do poeta, "*ins-piro*" (MUNIZ, 2011, p.14), por outro lado, a palavra "entusiasmo" tem sua origem no grego, Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 24, n°2, 2022. e-ISSN: 1982-3010.

a respeito da divergência entre Aquiles de Pélida e Odisseu e na segunda a respeito da Guerra de Tróia. Sobre a primeira ocasião, tem-se que o herói:

Envergonhava-se, sim, de que o vissem chorar os Feácios.

Sempre, porém, que o divino cantor a canção terminava,

Ei-lo que o rosto de novo descobre, enxugando-lhe as lágrimas,

E a taça em punho, adornada com alças, aos deuses oferta.

Mas, se de novo retorna à canção, aplaudido e animado

Pelos mais nobres Feácios, a quem seu cantar comprazia,

Volta Odisseu a gemer, escondendo outra vez a cabeça. (vv 86-93)

(HOMERO, 2001, p.138).

Quanto à relação entre poesia e sociedade agonísticas, ou seja, que valoriza os feitos e a excelência dos guerreiros, Detienne afirma que o poeta é o "árbitro supremo" pois é ele que, no canto, louva e censura os atos de bravura. Afirma o autor:

Em nenhum momento o guerreiro pode se sentir como agente, como fonte de seus atos; sua vitória é puro favor dos deuses, e a façanha, uma vez levada a cabo, toma forma somente através da palavra de louvor. [...] São os mestres do Louvor, os serventes das Musas, que decidem sobre o valor de um guerreiro: são eles que concedem ou negam a "Memória". [...] Pela potência de sua palavra, o poeta faz de um simples mortal "o igual de um Rei", conferindo-lhe o Ser, a Realidade (DETIENNE, 1988, p.19).

Em Homero, não há dúvidas que o canto concedido ao poeta seja verdadeiro, visto que possui caráter divino, isso porque a concepção de verdade, *Alétheia*, para o mundo micênico, é inteiramente distinto da que pensamos hoje. *Alétheia*, por exemplo, não se opõe à "mentira", mas ao esquecimento, *Léthe*. Cai em *Léthe*, não o falso, mas o "vão", o "inútil". Sendo assim, "se o poeta está verdadeiramente inspirado, se seu verbo se funda sobre um dom de vidência, sua palavra tende a se identificar com a 'Verdade'" (DETIENNE, 1988, p.23). Dessa forma, a verdade Homérica e a Hesiódica, no trecho do "Hino às Musas", não se anulam pelo ruído de uma oposição de ideias referentes à questão da verdade.

Elas um dia a Hesíodo ensinaram belo canto Quando pastoreava ovelhas ao pé do Hélicon divino. Esta palavra primeiro disseram-me as Deusas Musas olimpíades, virgens de Zeus porta-égide: "Pastores agrestes, vis infâmias e ventre só, Sabemos muitas mentiras dizer símeis aos fatos e sabemos, se queremos, dar a ouvir revelações". (vv. 22- 28) [...] (HESÍODO, 2015, p.103 [grifos nossos]).

enthousiasmós, que significa " 'quem tem um deus dentro' e equivale ao estado privilegiado do homem em contato com uma divindade, ou mesmo por ela incorporado" (MUNIZ, 2011, p.14).

O trecho narra o momento em que "Elas", as Musas, tomam Hesíodo como o poeta responsável por ser seu porta-voz. No momento, o homem pastoreava ovelhas ao pé do monte Hélicon, quando as Musas se comunicam com ele dizendo "Sabemos muitas mentiras dizer símeis aos fatos / e sabemos, se queremos, dar a ouvir revelações." (vv.27-28). Detienne afirma que o mundo antigo é perpassado por ambiguidades, além da já citada *Alétheia* e *Léthes*, pois:

Os deuses conhecem a "Verdade", mas sabem também enganar pelas aparências e pelas palavras. Suas aparências são armadilhas para os homens, suas palavras são sempre enigmáticas, pois escondem tanto quanto revelam: o oráculo "mostra-se através de um véu, assim como uma jovem desposada". A ambiguidade do mundo divino corresponde à dualidade humana. Existem os homens que reconhecem a aparição dos deuses sob as aparências mais desconcertantes, que sabem entender o sentido oculto das palavras, e depois estão todos os outros que se deixam levar pelo disfarce, que caem na armadilha do enigma (DETIENNE, 1988, p.42).

A questão da Verdade no poema, assim como a demonstração do herói grego entregue às emoções provocadas pelo canto poético, como demonstrado nos versos da *Odisseia* em que Odisseu se emociona ao ouvir Demódoco, são tópicos passíveis de discussão na querela entre poesia e filosofia, tendo em vista os argumentos utilizados por Platão em *A República*⁵. No diálogo, o filósofo descreve como deveria ser a cidade ideal, defendendo, ao longo dos livros, a melhor forma de constituição da *polis*, atentando-se para a educação e a moral dos cidadãos.

No livro III, Platão discorre sobre pontos não aceitáveis para a educação do guardião da *polis* e que aparecem em poemas gregos, como a exposição temerosa do Hades (386b), o que pode levar o guerreiro à hesitação nas batalhas; a felicidade de homens injustos e a infelicidade dos homens justos (392b) ou a demonstração de vulnerabilidade emocional diante das penúrias, com "queixas e lamentações de varões famosos" (PLATÃO, 2000, p.137). Este último é percebido nos versos da *Odisseia* destacados anteriormente, quando Ulisses se entrega às lágrimas e, sendo dominado pela força das emoções, o herói se encontra momentaneamente fora de suas faculdades racionais, assim como o poeta inspirado pelas Musas. Para Platão, ao retratar as lamúrias, o poeta dá exemplo negativo ao cidadão da *polis* que deve, para manter a cidade em ordem, agir com moderação, atuar racionalmente para

⁵ O diálogo platônico possui grande importância para a querela, mas ela já existia antes de Platão, como o próprio filósofo afirma no texto através da personagem Sócrates: "vem de longa data a querela entre poesia e Filosofia" (PLATÃO, 2000, p. *Rep*, 607b).

que suas paixões não prejudiquem o bem-estar da cidade. É posto que o cidadão ideal "jamais considerará calamidade a perda de um filho, ou de irmãos, de bens materiais ou coisas da mesma natureza, [...] muito menos se lamentará quando lhe ocorrer algo desse gênero, mas suportará tudo com moderação" (PLATÃO, 2000, p.137).

No livro X, Sócrates explica a Glauco a natureza da *mímese*, o que leva o filósofo a rejeitar a presença da poesia de caráter imitativo na república, tendo em vista a soberania da verdade filosófica, embasada no conhecimento racional. No processo mimético, há, em primeira instância, o pensamento do objeto idealizado, perfeito em sua essência. As representações desse objeto nunca se igualarão ao objeto ideal, serão construídas em forma de imitações imperfeitas. Exemplifica o filósofo: existe a ideia da cama (perfeita) no primeiro nível (filosófico) e suas representações, no segundo e terceiro. A primeira representação dessa cama é feita por um marceneiro e a segunda por poetas e pintores a partir da arte do marceneiro. A poesia, assim como a pintura, se encontra no terceiro nível de afastamento do pensamento racional, filosófico, por representar simulacros dos simulacros, estando três graus abaixo da verdade. Platão afirma que a forma de composição da poesia, pelo seu efeito harmônico e rítmico, consegue ludibriar o ouvinte por passar a impressão de verdade (601b). O poeta imitador, pelas palavras da personagem Sócrates,

implanta na alma de cada uma constituição, com adular-lhe o pensamento racional e incapaz de distinguir entre o que é maior e o que é menor, e que considera grandes ou pequenas as mesmas coisas, conforme as circunstâncias, apresta simulacros e se encontra infinitamente afastado da verdade (PLATÃO, 2000, p.449).

O belo canto, harmônico ritmado, é proporcionado, segundo a tradição, pelas "Musas açucaradas".

Homero não é só o poeta máximo como o primeiro dos trágicos, porém são se esqueças de que em matéria de poesia só devemos admitir na cidade hinos aos deuses e elogios de varões prestantíssimos. Porém, se aceitares as Musas açucaradas, ou seja na lírica ou seja na epopeia, o prazer e a dor passarão a governar a tua cidade, em lugar da lei e do princípio racional que em todos os tempos foi considerado pela sociedade como o melhor (PLATÃO, 2000, p.451).

Platão, repetidas vezes em outras obras, como no *lon* e no *Fedro*, descreve o poeta inspirado pelas Musas e em estado de entusiasmo. Possuído por uma divindade, o poeta canta por meio dela, sem qualquer autonomia sobre o que produz. A poesia seria o resultado de uma imitação, logo imperfeita, do ideal, pois os poetas:

imitam tudo e nada entendem, a não ser de imitação, e envolvem tudo que imitam em cores tais, que as pessoas julgam apenas por palavras, quando os ouvem falar com metro, ritmo e harmonia a propósito de todo assunto, creem que eles falam absolutamente bem, tal a força de sedução da poesia (ACHCAR, 1991, p.153).

Embora Platão demonstre grande admiração e respeito pelos poetas, principalmente por Homero, parece reivindicar para a filosofia a autoridade do discurso, que passa a ser verdadeiro não por ser divino, mas por ser racional-filosófico. Para convocar a posse sobre a Verdade, há uma variação de significado pois a questão, para os poetas, não representava um problema, visto que sua lógica segue a tradição: para a poesia homérica, a beleza da forma poética e a veracidade do canto eram indissociáveis, sendo uma a causa da outra, enquanto que, para o filósofo, só é possível obtê-la pelo exercício da razão. Ao requerer a posse sobre a Verdade, o filósofo também rebaixa o lugar do poeta. É de se lembrar que no *Fedro*, ao tratar da hierarquia das almas, Platão desloca o lugar do poeta, que na tradição arcaica ocupava o primeiro lugar para instalá-lo agora no sexto lugar, junto com outros imitadores, por estarem longe da verdade, em consequência disso, o filósofo, amante da beleza, passa a ocupar o primeiro lugar (PLATÃO, 2016, p.102).

Apesar da forte crítica de Platão, o debate sobre a verdade não surge com os textos platônicos, mas sim com os versos da *Teogonia*, anteriormente citados, "Sabemos muitas mentiras dizer símeis aos fatos / e sabemos, se queremos, dar a ouvir revelações." (vv.27-28), mas, ao contrário do filósofo, os versos não reivindicam a Verdade racional para o texto poético. A crítica que Hesíodo parece levantar sobre os poemas Homéricos seria a respeito da falta de distinção por parte dos pastores do que seria falso ou verdadeiro, *pseúdos* de *alethéa*, que "deixam-se cair nas armadilhas do enigma", como aparece na citação anterior de Detienne. Segundo Jacyntho Brandão, "arqueologicamente, portanto, o que está em jogo não é apenas o futuro conceito de mimese, mas também o de ficção" (BRANDÃO, 2015, p.87).

Aristóteles contribui para a questão filosófica, mas de maneira mais moderada. Primeiramente, coloca a imitação como inerente à natureza do homem, ou seja, é condição para a sua existência, pois ela o difere dos outros animais (IV). Em seguida, no capítulo IX, afirma que a "obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade" (ARISTÓTELES, 1997, p. 28). O filósofo explica que a diferença entre o poeta e o historiador não é o uso da métrica, mas que este narra acontecimentos, enquanto que aquela conta fatos que podiam acontecer, assim, por trabalhar no plano dos possíveis, a poesia se torna mais

filosófica e elevada que a história. Sendo assim, a poesia profere verdades, mas não as verdades filosóficas que Platão defende em *A República*, mas "verdades gerais", pois não necessariamente trabalha com o real, mas com o possível. Aristóteles também faz considerações a respeito da representação das emoções. Longe de considerar sentimentos como o temor e a pena maus-exemplos para os cidadãos, como assim afirmava seu mestre, considera-os como forma de purgação dos males dessas paixões.

Para Platão, o verdadeiro detentor da verdade é o filósofo, tanto que o destina para o governo da república, e, para defender a verdade da razão, desqualifica sofistas e poetas. A poesia se encontra entre a filosofia e a história, isso porque a filosofia, como explica Spina, se ocupa das coisas eternas, imutáveis e necessárias. "A poesia evade-se dos dois extremos – do particular e contingente (domínio da história) e do universal, abstrato (território da filosofia) (SPINA, 1995, p.106). Curtius comenta a questão ao afirmar que:

A própria filosofia não tardou em ver nas formas rejeitadas por Platão criações necessárias do espírito humano. Isso foi obra de Aristóteles. Ele incluiu em seus estudos filosóficos tanto a poesia quanto a retórica. Obedecia certamente ao desejo de se opor à parcialidade de juízo de Platão. Ampliou o âmbito da retórica com sua teoria das emoções (como em sua Poética), com sua tipologia dos caracteres e sua elaborada teoria do estilo (CURTIUS, 2013, p.103).

Sendo assim, ao pensar a questão da querela entre filosofia e poesia pensada nesses dois pontos: - o problema da verdade e o deslocamento do lugar do poeta - percebe-se um arrojo quando à importância da poesia para a comunidade. Para a poesia de Homero é impensada a separação entre beleza e verdade, devido à crença na origem divina dos versos, em Hesíodo há um levantamento do problema, em versos que parecem evidenciar a questão do discernimento entre fatos e mentiras símeis aos fatos, mas a narrativa teogônica ainda é inteiramente perpassada pela tradição, logo, assemelha-se ao trato poético de Homero. O poeta ainda é mantido em seu lugar de privilegiado, não por exercer a atividade com sabedoria, mas por ser o escolhido dos deuses, sendo ambos, Homero e Hesíodo, levados a julgamento diante o tribunal da filosofia.

Spina ainda traça diferenças entre as filosofias de Platão e Aristóteles ao firmar que para o primeiro "o prazer estético situa-se no objeto; para Aristóteles, na própria imitação, isto é, no processo artístico de estilização da realidade" (SPINA, 1995, p.88). Essa afirmação se satisfaz tendo em vista que Platão expulsa os poetas da formação da cidade ideal - logo, justa - devido à sua defesa da moral, da educação e justiça, tendo esses valores como pontos

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

centrais, enquanto que seu discípulo parece focar no modo como um objeto se torna uma representação, obtendo valor não pelo que imita, mas como o imita.

Se entre os antigos parece haver uma disputa de autoridades, na qual a filosofia reivindica o posto de autoridade desqualificando elementos da poesia, que até então possuía grande poder de influência, na contemporaneidade essas questões reaparecem reformuladas. Em um salto temporal, da poesia antiga para a poesia recente, os pontos que fazem parte dessa tradicional disputa de posse sobre a verdade se tornam, para a poesia de hoje, parte de um arcabouço de simbologias coletadas da história da poesia, absorvendo, em um novo contexto, uma gama de sentidos rasurados, alargados e diversificados que a antiga querela legou ao longo dos tempos.

POESIA E FILOSOFIA EM GERALDO CARNEIRO

me deleito no leito da poesia a deusa que me acolhe com constância. (CARNEIRO, 2010, p.92).

Se no cenário da Antiguidade a poesia era inteiramente associada à verdade devido à sua origem divina e o poeta era o homem privilegiado entre seus demais por receber o dom das Musas, para a filosofia platônica, essa verdade é posta em xeque e a poesia é colocada no banco dos réus. Para a poesia recente, o enunciado poético não necessariamente precisa de uma correspondência com a verdade para atingir a fruição estética. Antônio Cícero, ao afirmar que os enunciados poéticos não são proposicionais, ao contrário do filosófico, comenta o poema "no meio do caminho", de Drummond: "ainda que fosse possível descobrir se havia uma pedra no meio do caminho do poeta, essa descoberta seria inteiramente irrelevante para a fruição estética do poema de que esse enunciado faz parte" (CÍCERO, 2012, p.56). Dessa forma, a poesia, como a entendemos hoje, não se preocupa em cultivar uma tradição mítica em busca de conservar uma verdade sagrada, tampouco é renegada por não ser filosoficamente verdadeira. Em outro quadrante temporal e de costumes, a poesia recente, ao retornar aos temas da antiguidade que foram/são centrais para a formação e intensa discussão sobre a querela entre poesia e filosofia, parece buscar não uma validação, mas elementos poéticos carregados de camadas semânticas. O exercício de voltar-se aos temas da tradição e desprender-se do isolamento das amarraras do tempo sincrônico possibilita ao poeta transitar entre tempos descontínuos e é, justamente, esse olhar para outros tempos o que o faz verdadeiramente contemporâneo.

Pertence realmente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz mais do que os outros, de perceber e de apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

A poesia de Geraldo Carneiro é repleta de elementos da tradição poética ocidental, construindo uma poética que se alastra em constantes diálogos com poetas, mitos, personagens, lugares-comuns que são perpassados por uma intensa carga de significados. Dentre os tópicos presentes no antigo debate entre poesia e filosofia, Carneiro toma em seus poemas questões do fazer poético que perduram ao longo de séculos de história, resistindo às grandes estéticas modernas de ruptura e que chegam à poesia do agora com certo cunho irônico de temas como a imitação (da natureza — mímese - e de outros autores - imitatio), a imagem das Musas como representação do fazer poético e o lugar do poeta em um novo contexto, a contemporaneidade. Em "a caverna de Platão" o eu lírico contextualiza sobre os mundos de Platão e sua ideia de perfeição e simulacro para lançar galanteios à amada.

a caverna de Platão

segundo Platão, existe uma espécie
de céu onde as ideias sobrenadam
à espera de que nós, com nossos vários
precários instrumentos de inventar,
possamos fabricar seus simulacros,
sempre imperfeitos, à nossa feição,
à semelhança de nossos espelhos;
de vez em quando os deuses se descuidam
e deixam que as essências desse céu
se encarnem cá nos carnavais do mundo
para encantar os corações românticos,
os místicos, poetas et coetera;
por tais tortuosas vias, minha amada,
desembarcaste em minha bat-caverna. (CARNEIRO, 2010, p.117).

No poema, o eu lírico começa por explicar sobre o mundo perfeito de Platão. Nele as ideias ficam flutuando à deriva, sem uma ação, apenas à espera de que os poetas que foram quase que em sua totalidade renegados por não possuir a destreza de reproduzir verdadeiramente o que faz presente no mundo das ideias, possam reproduzi-las a seu modo, com seus instrumentos precários, sempre imperfeitos. Percebe-se que Carneiro, em tom

jocoso, resgata a historicidade da ideia de perfeição ao recontar a teoria platônica, agora pelo viés do poeta, que admite a fabricação de simulacros, mas, em contrapartida, descreve as ideias do mundo platônico como apáticas, sem uma serventia até que os poetas possam reproduzi-las.

O rebaixamento dos filósofos continua quando o sujeito poético, ao tratar dos responsáveis pelo mundo ideal, chama os filósofos, ironicamente, de deuses, e, sobretudo, deuses falhos, por deixarem essa perfeição cair dos céus. Todavia, o erro que cometem não traz qualquer tipo de prejuízo ao todo da comunidade, pelo contrário, deixa que os mortais aproveitem o que, pelas teorias de Platão, se encontraria apenas no mundo acessado pelos filósofos. Valendo-se do chiste, o eu lírico aproveita para galantear a amada, pois, assim como a ideia de perfeição se desprende do mundo ideal, a imagem da dama, por muito tempo conservada na forma idealizada, da donzela concebida dos tempos românticos, se desprende do mundo perfeito para se fazer presente nos carnavais, na festa dionisíaca, e desembarcar no leito do eu poético, na sua 'bat-caverna'. O poema "abaixo a realidade" traz, justamente, a temática do uso realidade (ou não) em um texto poético.

abaixo a realidade

já recebi a safra da poesia que me cumpria receber da vida. vivo instalado no meu minifúndio (o João Cabral é um latifundiário) tramando extravagâncias que ainda hei de cometer ou não, depende só das dúvidas dos deuses, por que uma coisa é líquida e incerta: não há razão por trás da natureza. Camões falava já do desconcerto diante das coisas podres deste mundo, destes poderes ainda cá prestantes pra nos prestar serviços tão infames. não vou gastar a minha poesia celebrando os canalhas do poder. as musas foram feitas para o sonho, a dança, a escultura, as coisas belas, no máximo a volúpia da epopeia. o resto é resto, terra devoluta onde esses vermes nunca se revoltam mas se revolvem nessa lama abjeta. (CARNEIRO, 2010, p. 151).

Para tratar a respeito das temáticas que o poema deve versar, Carneiro escreve o "abaixo a realidade" por meio de um passeio sobre o assunto em outros poetas e em outra

temporalidade, fazendo referência a João Cabral de Melo Neto, a Camões e à poesia antiga. Os primeiros versos tratam do arcabouço de significações construídas e utilizadas pelos poetas, simbolizadas pelas safras da poesia que o eu lírico recolheu ao longo de anos de leituras de outros poetas para descobrir, desse modo, sua literatura pessoal. Segundo João Cabral, no texto "Poesia e composição", o autor pode, no 'espetáculo da vida literária', colher a sua safra,

encontrar autores justificando todas as suas inclinações pessoais, críticos para teorizar sobre sua preguiça ou sua minúcia obsessiva, grupo de artistas com que identificar-se e a partir de cujo gosto condenar todo resto. Aí começa a descoberta de sua literatura pessoal (MELO NETO, 1994, p.727).

Em uma comparação feita pelo eu lírico, ele seria apenas um minifundiário da safra da poesia, se comparado ao latifundiário Cabral. Ao pensar em cometer suas extravagâncias poéticas depois de sua colheita em textos outros, põe para a discussão a questão da liquidez, a incerteza, da razão. Camões, por exemplo, cantava sobre o desconcerto do mundo, em composições que falam sobre a subversão das coisas:

Os bons vi sempre passar no Mundo graves tormentos; e, para mais m'espantar, os maus vi sempre nadar em mar de contentamentos. Cuidando alcançar assim o bem tão mal ordenado, fui mau; mas fui castigado. assim que só pra mim anda o mundo concertado (CAMÕES, 2019, p.180).

Enquanto, em Platão, é atribuído aos poetas o grave erro de "afirmarem terem sido felizes muitos homens injustos, e infelizes muitos justos" (PLATÃO, 2000, p. 145) por assim propagarem maus-exemplos, em Camões a desordem se coloca para falar da lástima do eu lírico perante seu destino cruel, visto que, nem sendo uma má pessoa, dentro das circunstâncias desse mundo, poderá descansar do sofrimento. Em Carneiro, a subversão do mundo justo se encontra operante por culpa, não dos poetas que influenciam o modo de agir, mas dos governantes, que prestam serviços infames, devido a isso, o eu lírico afirma: "não vou gastar a minha poesia / celebrando os canalhas do poder". É de se lembrar que a poesia possui, para a tradição, o poder de preservação da memória e esse presente o eu poético se recusa a entregar aos "canalhas do poder". O eu lírico adverte: "as musas foram feitas para o sonho, / a dança, a escultura, as coisas belas, / no máximo a volúpia da epopeia", ou seja, surgem com o objetivo de perdurar o belo, não os "vermes" que se "revolvem nessa lama abjeta".

Em "entrevista", último poema a ser analisado, o percurso de referências é posto e o eu lírico comenta sobre o lugar do poeta, agora em um novo tempo.

entrevista

nasci em Atenas, fiz o pré-primário
ouvindo as louçanias de Platão;
fiz piqueniques com Nabucodonosor;
antes, Homero me deixou a ver navios,
éramos gêmeos, Odisseu e eu;
as musas me escolheram por intérprete,
mas não esplandecem mais no meu Parnaso;
o Rio de Janeiro é meu exílio:
embora cortejado como um príncipe,
quisera me instalar noutras Arcádias;
meus amores não moram neste mundo
só quero embriagar-me com o absinto
da eternidade
no penthouse da minha torre de marfim. (CARNEIRO, 2010, p. 73).

Como se estivesse em uma entrevista, como indica o título do poema, o eu lírico revela, em tom humorado, um cabedal de referências da literatura ocidental, entre cidades fictícias ou não, autores e personagens. O percurso do eu lírico se inicia justamente no berço da civilização grega, a cidade de Atenas, onde se evidenciam nomes de importantes poetas, nela ele se depara com a educação inicial e "louçanias" de Platão. O termo se refere ao ornato e elegância do filósofo. Esse verso, evidentemente, está carregado de ironia pois Platão não se afeiçoava à beleza das palavras para tratar da *paideia*, tanto que condena poetas e retóricos. O percurso contado pelo eu lírico ainda passa pela Arcádia, região montanhosa grega tomada como referência de paz e felicidade pela poesia renascentista e pelo Arcadismo brasileiro, por fim, ele chega à cidade do Rio de Janeiro.

A trajetória traçada também é a da poesia. O poema se refere a Homero, aos mitos e ao importante debate que Platão ajudou a empreender, passando por ícones da literatura e finalizando na cidade carioca. O eu lírico toma o Rio de Janeiro como lugar de refúgio onde, mesmo sendo "adorado como um príncipe", não se considera pertencente ao novo lugar que habita, por isso quis se instalar em outras Arcádias. O eu lírico, tomado pela ironia e por pedantismo, preferia viver no "verdadeiro paraíso, habitada por seres eleitos que se dedicavam à poesia" (MOISÉS, 2004, p.35)⁶, sendo agraciado pelas Musas, que viver em um mundo palpável, real.

_

⁶ Trecho da definição de Massaud Moisés sobre o termo "Arcádia".

Se a tradição, não só antiga como romântica, tomava o poeta como um homem de excelência, para a atualidade, essa excepcionalidade mística ou de sinceridade do poeta não tem mais lugar. Novamente, o poeta é exilado, não da educação da cidade, mas do caráter de ser privilegiado que carregou por várias tradições. Envolto em crítica irônica, o eu poético, destituído da áurea sacral, se instaura na cobertura da torre de marfim por ainda se sentir merecedor de glórias, mesmo que se apoiando em um passado utópico para a nova temporalidade em que se localiza.

Essa construção que evidencia uma pluralidade de referências é marca recorrente dos poemas de Carneiro.

O "estilo" literário, para quem tem olhos de ouvir, ouvidos de ver e memória de detetive, é uma superfície ladrilhada (e põe ladrilho nisso!), semelhante a uma escultura de Gaudi. Em outras palavras, é pedaço de qualquer coisa que seja o que é – caco. O caco guarda forma inusitada e particular para a inteligência, cor chocante e brutal para a sensibilidade e, para os corações solitários, brilho de ouropel e saliências cortantes que remontam originalmente à fratura (SANTIAGO, 1993, p.13).

Percebe-se aqui a diferença dos cacos da tradição e a superfície ladrilhada de que fala Silviano Santigo. As tradições da poesia, sejam clássicas ou modernas, entre os moldes antigos de continuidade, os preceitos modernos de ruptura, as diversas formas de constituição do verso presentes em tradados e em manifestos e a idealização do poeta estão presentes na atualidade, mas não como outrora eram utilizados em suas respectivas tradições. Essas questões chegam à contemporaneidade como cacos, pois é inimaginável pensar em sua reconstrução sem que haja uma considerável perda de significado e sentido devido às diferentes conjunturas que se constroem com o passar da história. Resta ao poeta contemporâneo, e assim Geraldo Carneiro faz, selecionar os cacos dessas várias tradições a fim de montar seu próprio mosaico, sua "superfície ladrilhada", como afirma Santiago. Os cacos da tradição são percebidos nesse poema por meio das pinceladas de mitos, personagens, poetas e filósofos importantes para se pensar a poesia ao longo dos versos. O eu lírico afirma ter se educado e vivenciado a influência de diversas vozes que fazem parte do próprio percurso da poesia. Desse modo vê-se que o poeta contemporâneo se volta não somente para à crítica da poesia do seu tempo, como também se volta para outras temporalidades. É por meio desse contato entre tempos que o poeta contemporâneo revisita a fratura, como afirma Santiago e como destaca Agambem no ensaio "O que é o contemporâneo", ao concluir que "o contemporâneo que fraturou as vértebras do seu tempo

Dossiê: Linguagens e Poéticas Contemporâneas Interculturais

(ou, ainda, quem percebeu a falha ou o ponto de quebra), ele faz dessa fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações" (2009, p.71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Geraldo Carneiro, percebe-se que há um aproveitamento, não só de personagens, mitos e lugares cristalizados da história da literatura, mas também de questões presentes na querela com a filosofia: a realidade, razão, inspiração, justiça, imitação e o lugar do poeta. Esses temas retornam na contemporaneidade de Carneiro como reverberações, ou seja, não como uma conservação dos temas consagrados, mas em rearranjados, tendo em vista o deslocamento de tempo e espaço de enquadramento desses postos resgatados, além do toque pessoal do poeta brasileiro, que lança sobre eles uma nova perspectiva. O que se coloca aqui como reverberações, é interpretado por Jaques Derrida e comentado por Leyla Perrone-Moisés como "herança".

O herdeiro deve responder a uma intimação dupla e contraditória: reafirmar o que veio antes e se comportar livremente com respeito ao passado. Ser fiel à herança não é deixá-la intacta; é transformá-la, relançá-la, mantê-la viva. "A herança", diz ele, "não é apenas um bem que recebo, é também uma intimação à fidelidade, uma injunção de responsabilidade". Para o filósofo, a herança europeia não é um "patrimônio"; é um potencial inesgotável que deve ser constantemente desconstruído, isto é, reinterpretado, e relançado ao futuro (DERRIDA *apud* PERRONE-MOISÉS, 2016, p.52).

Sendo herança, o arcabouço de referências que estão presentes na poesia de Geraldo Carneiro são tudo e nada: nada porque não surgem como modo de preservação de uma concepção de poesia ou costumes, como assim faziam os antigos e clássicos, nem um "tudo", como retomadas soltas e vazias, como uma simples ostentação de referências. Ele aparece como reinterpretação singular da herança que foi recebida e que também será legada para gerações futuras, sendo estas livres para fazerem decifrações posteriores.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, F. Platão contra a poesia. *Revista USP*, [S. I.], n. 8, p. 151-158, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i8p151-158. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52155. Acesso em: 09 jan. 2022.

AGAMBEN, G. O que é contemporâneo? E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Holesko. Argos. Chapecó, 2009.

ARISTÓTELES, Poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. Introdução por Roberto de Oliveira Brandão, trad Jaime Bruna – 7º ed, São Paulo: Cultrix, 1997. p.17-52.

CAMÕES, L.V. Sonetos de Camões: sonetos, redondilhas e gêneros maiores. Seleção, apresentação e notas Izeti Fragata Torralvo, Carlos Cortez Minchillo: ilustrações Hélio Cabral. – 6ª ed. – Cotia: Ateliê editorial, 2019.

CARNEIRO, G. *Poemas reunidos*. Rio de Janeiro: Nova editora: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

CÍCERO, *Poesia e filosofia*. Org Evando Nascimento – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura Europeia e Idade Média latina*. Tradução de Teodoro Cabral (com colaboração de Paulo Rónai). São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2013.

DETIENNE, M. *Os mestres da Verdade na Grécia arcaica*. Trad: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1988.

HOMERO. Odisseia. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

HESÍODO. *Teogonia*. A origem dos deuses. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2015.

KRAUSZ, Luís. As musas: poesia e divindade na Grécia arcaica. São Paulo: Edusp, 2007.

MELO NETO, João Cabral de. Poesia e composição. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MOISES, M. Dicionário de termos literários. Ed rev. e ampl. São Paulo: Cutrix, 2004.

MUNIZ, Fernando. As artes do Entusiasmo: a inspiração da Grécia antiga à contemporaneidade. Organização de Fernando Muniz, Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. PERRONE-MOISÉS, L. Mutações da literatura no século XXI. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO, A República. Trad Carlos Alberto Nunes. – 3ªed – Belém: EDUFPA, 2000.

PLATÃO, *Fedro*, trad do grego, apresentação e notas Maria Cecilia Gomes Reis; introdução de James H. Nichols Jr. – 1ª ed. – São Paulo: Pinguin Classics Companhia das Letras, 2016.

SANTIAGO, Silviano. As flores do tempo. In: CARNEIRO, Geraldo. *Pandemônio*. São Paulo: Art editora, 1993. p.10 – 14.

SPINA, S. Introdução à poética clássica – 2ª ed, ver. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SPINA, S. Na madrugada das formas poéticas. São Paulo: Ateliê Editora, 2002.

TORRANO, Jaa. O mundo em função das musas. In: HESÍODO. *Teogonia*. A origem dos deuses. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2015. P. 13-95.

Recebido em 23 de março de 2022.

Aprovado em 03 de junho de 2022.

