



ISSN 2177- 3424

Rascunhos Culturais

Revista do Curso de Letras • Campus de Coxim/UFMS

Volume 13• Número 26• 2022

Rascunhos CULTURAIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

CURSO DE LETRAS - CÂMPUS DE COXIM

REITOR

Marcelo Augusto Santos Turine

VICE-REITORA

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

DIRETORA DO CÂMPUS DE COXIM

Silvana Aparecida da Silva Zanchett

**COORDENADOR DO CURSO DE
LETRAS**

Ivanildo José da Silva

EDITORA-CHEFE

Geovana Quinalha de Oliveira

EDITORA-CHEFE da área de Literatura

Marta Francisco de Oliveira

EDITORA-CHEFE da área de Linguística

Tiana Andreza Melo Antunes

IMAGEM DE CAPA

Sudamerica de Lucas Lima

REVISÃO

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

CÂMARA EDITORIAL

Eliene Dias de Oliveira Santana

Flávio Adriano Nantes Nunes

Geovana Quinalha de Oliveira

Marta Francisco Oliveira

Marcos Amorim

CONSELHO CIENTÍFICO

Ana Paula Squinelo (UFMS)

Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT)

Alberto Pinto (ULHT)

Amarino Oliveira de Queiroz (UFRN)

Clelia Maria Lima de Mello e Campigotto (UFSC)

Edgar César Nolasco dos Santos (UFMS)

Francisco Pereira Smith Júnior (UFPA)

Fulvia Zega (AREIA - Itália)

Glaucia Muniz Proença (UFMG)

Heloisa Helena Pacheco Cardoso (UFU)

José Batista de Sales (UFMS)

Luis Abel dos Santos Cezerilo (UEM)

Maria Adélia Menegazzo (UFMS)

Marcio Markendorf (UFSC)

Marcos Menezes (UFG)

Sheila Dias Maciel (UFMT)

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (UFMS)

Rosângela Patriota (UFU)

Vera Lúcia Puga (UFU)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Revista rascunhos culturais / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v.
1, n. 1 (2010)- . Coxim, MS : A Universidade, 2010- .
v. ; 22 cm.

Semestral
ISSN 2177- 3424

1. Cultura - Periódicos. 2. Línguas e linguagem – Periódicos. I.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (22) 050

Sumário

- 5 Apresentação
Damaris Pereira Santana Lima
Márcio Antonio de Souza Maciel

Dossiê: Literaturas, Gênero e Culturas em África e América Hispânicas: Contemporaneidade

- 8 O Real e o Feminino em *Aquí No Ha Pasado Nada*, de Josefina Plá
Andre Rezende Benatti

- 26 Os Elementos Fantásticos e as Marcas Coloniais no Conto Boliviano *El Americano Feo II*, de Erika Bruzonic
Julia Evelyn Muniz Barreto Guzman
Marta Francisco de Oliveira

- 42 *Palmeras en la Nieve* e a Nostalgia Colonial
Kátia Rosângela dos Santos Moraes

- 63 Crescer e Viver nas Margens: *El Callejón Oscuro*, de Susana Gertopán, um ambiente plural
Cynara Almeida Amaral Piruk
Alexandra Santos Pinheiro

- 85 Personagens em Migração e Viagem em *Más Allá Del Invierno*, de Isabel Allende
Luana Yakira Rodrigues Mendes
Tatiana da Silva Capaverde

- 104 Uma Nova Consciência Mestiça a partir da Literatura de Gloria Anzaldúa
Marcos Vinicius Rodrigues
Leoné Astride Barzotto

124 A Relação Feminismo e Fenomenologia no Conto *Duas Palavras*, de Isabel Allende
Lucilene Machado Garcia Arf
Tarissa Marques Rodrigues dos Santos

141 *Malinche*, de Laura Esquivel: uma discussão sobre o romance e o novo romance histórico latino-americano
Karine da Rocha Oliveira
Priscila Lopes de Araújo

Temáticas Livres

154 A Mulher e a Guerra do Pacífico. Leituras da representação feminina nas obras de Luís Cardoso e de Rodrigo Leal de Carvalho
Pedro d'Alte

187 Vozes do Sul na Sala de Aula de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia
Renata de Souza Gomes
Simone Batista da Silva

218 Formação em Inglês pelas Perspectivas Críticas Decoloniais Sulistas: (auto)crítica reflexiva nas perguntas
Nara Hiroko Takaki
Elisa Borges de Alcântara Alencar
Bruno Silva Nascimento

242 O Cedro nas Poéticas de Zacarias Mourão e de Raquel Naveira
Lemuel de Faria Diniz
Janaina de Castro Salgado do Nascimento

258 Perspectivas Decoloniais: experiências performativas que surgem da docência de língua inglesa na Educação Básica
Bruno Silva Nascimento
Maria Jeane Souza J. Silva

Apresentação

Literaturas, Gênero e culturas em África e América Hispânicas: Contemporaneidade

Imbuídos e embebidos de conceitos teóricos como “decolonialidade”, “hibridismo”, “mestiçagem”, “literaturas e feminismos”, “fronteiras para além da geografia”, “culturalismo”, postulações investigativas, a bem que se digam, que emergem por volta do último jubileu do século XX, nossa proposta com esse dossiê temático da revista foi, a partir de tais chaves temáticas e/ou teóricas, discutir e congregar trabalhos que tenham tanto África (Guiné Equatorial) como a América hispânicas como espaço lítero-cultural.

A respeito do conceito de gênero, por nós ilustrado no título, nos referimos, neste momento, aos mais diversos textos tanto de autoria feminina bem como aos textos literários cujo protagonismo se concentre nas mulheres, mas não necessariamente tenham sido escritos por mulheres. Contudo, a visada contrária e crítica ao patriarcado, por certo, devem constar deles.

No que tange ao decurso temporal por nós circunscrito, ainda que polêmico e fluido e, portanto, subjetivo, a depender do estudioso, por fim, optamos por datar contemporaneidade como segunda metade do século XX até os dias de hoje.

Por esse viés, os trabalhos apresentados nesse dossiê buscam contribuir com a divulgação da escrita ficcional de autoras e autores de língua espanhola que propuseram hipóteses em torno de questões linguísticas e culturais.

O número 26º número da “Rascunhos Culturais” encerra-se com artigos que contemplam a sessão *Temáticas Livres*. Os textos refletem diferentes pesquisas na área de Letras e estudos afins, o público tem a possibilidade de (com)partilhar de uma diversidade de vozes - da decolonialidade, da discussão sobre as categorias de gênero, raça/etnia, lugar e classe, da marginalidade, do regionalismo e do uso de letramentos críticos – que certamente ampliará o debate acadêmico.

Agradecemos ao conselho científico, aos/as pareceristas e aos autores e autoras dessa edição que vêm a público traçar caminhos dialógicos.

Desejamos uma boa leitura!

Damaris Pereira Santana Lima (UFMS)
Márcio Antonio de Souza Maciel (UEMS)

Rascunhos CULTURAIS

**Dossiê: Literaturas, Gênero e Culturas
em África e América Hispânicas:
Contemporaneidade**

O REAL E O FEMININO EM *AQUÍ NO HA PASADO NADA*, DE JOSEFINA PLÁ

Andre Rezende Benatti*

Resumo: Este artigo pretende investigar os desdobramentos e condições das estéticas do real e do feminino no teatro da escritora hispano-paraguaia Josefina Plá. Para tal nos valeremos do texto dramático da autora “Aquí no ha pasado nada”, presente na coletânea *Teatro Escogido*, publicada em 1996 e organizada por Jorge Aiguadé. O teatro de Josefina Plá, inédito fora do território paraguaio, também é pouco conhecido no próprio país. O resgate de sua obra dramática é, de alguma forma, o resgate de parte da história do teatro do país no século XX. As obras aqui selecionadas para análise versam sobre a realidade local paraguaia e tem ambas uma posição ideológica feminista. Para realizar a pesquisa nos remeteremos aos estudos do real, do feminismo e também a críticos, como Ángeles Mateo del Pino e Bordoli Dolci, que detiveram suas pesquisas sobre a obra de Josefina Plá.

Palavras-chave: Realismo; Feminino; Josefina Plá; Teatro Paraguai.

THE REAL AND THE FEMININE IN *AQUÍ NO HA PASADO NADA*, BY JOSEFINA PLÁ

Abstract: This research intends to investigate the developments and conditions of the real and feminine aesthetics in the theater of the Hispano-Paraguayan writer Josefina Plá. For this, we will use the author’s dramatic text “Aquí no ha passed nada”, both present in the collection *Teatro Escogido*, published in 1996 and organized by Jorge Aiguadé. Josefina Plá’s theater,

* Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil. Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Brasil. Professor Permanente do PPGLetras/ UEMS. Professor Permanente do PPGEL/ UFMS. Coordenador do GT Relações Literárias Interamericanas da ANPOLL.

unprecedented outside Paraguay, is also little known in the country itself. The rescue of her dramatic work is, in some way, the rescue of part of the history of the country's theater in the 20th century. The works selected for analysis here deal with the local reality of Paraguay and both have a feminist ideological position. To carry out the research, we will refer to studies of the real, feminism and also critics, such as Ángeles Mateo del Pino and Bordoli Dolci, who stopped their research on the work of Josefina Plá.

Keywords: Realism; Feminine; Josephine Plá; Paraguayan Theater.

Teatro de Josefina Plá

Para Jorge Aiguadé (1996, p. 7)

La personalidad literaria de Josefina Plá, como poeta, narradora, crítica e historiadora de nuestra literatura, "alma mater" del "aggiornamento" emprendido por la brillante Generación del 40, y la trascendencia de su labor como impulsora de la renovación plástica de nuestro país e como ceramista y dibujante, oscurecen un poco su figura como dramaturga, crítica e historiadora del teatro, y como promotora del movimiento teatral nacional, en el tiempo que tocó activar en él.

Apesar do papel crucial que Josefina Plá desenvolveu durante praticamente todo o século XX nas Letras e Artes paraguaias, hoje, no século XXI, pouco se conhece de seu trabalho como dramaturga. De acordo com Bordoli Dolci (1981) a obra dramática de Josefina Plá se inicia pouco depois de sua chegada ao Paraguai no final década de 1920 e sua primeira obra montada em 1927, embora boa parte de sua obra não tenha sido publicada por esta época, ficando relegada à primeira publicação de texto dramático apenas em 1945, mais de vinte anos após sua chegada ao Paraguai, com a peça *Aquí no ha pasado nada*.

É curioso notar que há uma diferença entre a escritura, montagem e publicação das obras dramáticas de Plá, não tendo ocorrido

de forma gradual. Bordoli Dolci (1984), afirma que as peças de Plá, embora tenham sido escritas durante boa parte de sua vida ativa, não foram publicadas ou encenadas, apesar de haver diversas montagens. As publicações também não eram imediatas à escritura, de acordo com o crítico.

Contudo, é inegável, assim como afirma Ángeles Mateo Del Pino (1994, p. 416), que “En el marco de la actualización de la dramaturgia de este país [Paraguay] adquiere especial relevancia la obra de Josefina Plá”. A relevância da obra de Plá que vai além dos escritos dramáticos. Não é exagero dizer que todo o florescimento das letras e das artes paraguaias, e aqui incluímos a dramaturgia, do século XX se deve a Josefina Plá.

A obra dramática de Plá tem como seu marco inicial a peça *Victima propiciatoria*, que estrou em 1927, e assim como outros textos, tem como objeto central o olhar feminino sobre uma sociedade grandemente patriarcal. Percebemos a preocupação de Plá com a representação da mulher, com a representação do feminino, como parte do projeto estético da autora.

Para além do envolvimento relativo ao universo feminino que identificamos como o projeto estético de Plá, a obra da artista também possui profunda reivindicação das questões sociais do país em todas suas escritas. Em relação ao teatro, Plá, após voltar ao Paraguai de uma temporada na Espanha, em 1932, passa a trabalhar no jornal *El Liberal* e inicia uma grande parceria colaborativa no desenvolvimento de textos dramáticos com Roque Centurión Miranda. O primeiro êxito da colaboração entre eles é a peça *Episodios Chasqueños*, de 1932, que foi montada no mesmo ano e que apresenta ao público as consequências da Guerra do Chaco na sociedade local. Tanto a parceria quanto a temática são repetidas em *Desheredado*, em 1934. Ainda na década de 1930, Josefina Plá escreve a ópera *Porasy*, em 1933. É interessante verificar com Plá e Centurión Miranda concebem o teatro do país

como uma forma de debater ideias acerca da sociedade local, de seus problemas e suas virtudes. De acordo com Aiguadé (1996, p 12) “no es de extrañar que, dado el origen del que provienen, estos creadores hagan uso de un lenguaje realista-naturalista, y recuperan muchas veces al color local.”, percebemos que tal estética do texto literário não está presente apenas na dramaturgia de Plá, mas em grande parte de sua prosa. Em contos como “Cayetana”, “Sisé”, “Siesta” e “La pierna de Severina” abundam imagens da sociedade paraguaia do século XX que refletem, a partir de sua estruturação, uma perspectiva da realidade local.

A parceria criativa entre Josefina Plá e Roque Centurión Miranda se repetiu por décadas, os dramaturgos desenvolveram juntos os textos: *La hora de Caín*, em 1938; *Aquí no ha pasado nada*, em 1941, obra ganhadora do concurso de teatro do Ateneo Paraguayo de 1942; *Un sobre el blanco*, de 1941; *María Inmaculada*, de 1941; e *Pater Familias*, também em 1941, mas que ganhou outra versão em 1977, *¿Adónde irás Ña Romualda?*.

Josefina Plá não figurou apenas como escritora de textos dramáticos, foi, também, uma grande pesquisadora do teatro paraguaio, uma das obras mais importantes da crítica dramática do país é de sua autoria: *Cuatro siglos de teatro en el Paraguay*, obra minuciosa em que a autora trata das produções teatrais paraguaias do século XVI ao século XX. O meticuloso trabalho de Plá é dividido em dois tomos, e podem ser encontrados no primeiro volume das *Obras Completas*, sobre história cultural, organizadas por Miguel Ángel Fernández.

Apesar de possuir uma produção profícua em várias vertentes artísticas, Josefina Plá, assim como boa parte dos dramaturgos paraguaios do século XX, segundo nos afirma Aiguadé (1996), desenvolve uma produção mais acanhada de textos dramáticos, com grande qualidade técnica, mas que carece de investimentos, por isso ficou esquecida, em sua grande maioria.

Poucos textos de autores paraguaios foram editados ou montados durante muito tempo, estes estes figuram os de Plá. Entre as peças que Plá desenvolve, em um período que podemos chamar de “amadurecimento” de sua escrita dramática, em que escreve sozinha, podemos citar: *Fiesta en el río* e *El edificio*, ambas de 1946; *De mí que no del tempo* e *El pretendiente inesperado*, de 1948; *Momentos estelares de la mujer*, 1949; *Historia de un número* e *Esta es la casa que Juana construyó*, de 1949; *La cocina de las sombras*, *El professor*, *El pan del avaro*, *El rey que rabió* e *El hombre de oro*, todas de 1950; *Don Quijote y los galeotes* e *La terceira huella dactillar*, de 1951; *Las ocho sobre el mar*, de 1968; *El hombre de la cruz*, 1966; *El empleo*, 1971; *Alceste*, de 1973; *Hermano Francisco*, de 1976.

Ainda Aiguadé (1996), estima que há uma grande quantidade de obras dramáticas de Josefina Plá, que ainda não foram editadas, e que, possivelmente, não se tinha notícias, até a publicação de seu livro. Posteriormente não conseguimos notícias de novas publicações de obras dramáticas ou reedições de textos dramáticos de Josefina Plá, tanto no Paraguai quanto em outros países da América Latina.

Realismo em Josefina Plá

Em sua obra referencial, a saber a *Poética*, Aristóteles, nos “apresenta” a ideia da construção mimética da arte, e aqui percebemos a literatura como arte. O termo grego conceitua a faculdade humana de “reproduzir”, de “imitar” algo de sua realidade cotidiana em forma artística, seja ela qual for. Para Aristóteles a mimesis representa o que há de fundamental em toda arte, o que difere do conceito platônico de mimesis, para quem tudo o que é criado pelo homem, independentemente de ser arte ou não é “imitação”. A partir da concepção aristotélica de mimesis, a qual pensamos ser mais eficiente para nosso trabalho, percebemos a arte literária como “imitação” da realidade.

Em se tratando do texto dramático, uma “imitação” que, além de estar escrita em uma forma e gênero específicos, pode ser montada.

Para Aristóteles

[...] não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa [...] diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. (ARISTÓTELES, 1987. p. 209)

Com base no pressuposto aristotélico, percebemos que o real se constrói no texto literário como uma possibilidade, de alguma forma percebida pelo leitor, e no caso da encenação cênica, percebida pelo espectador. Algo que, por conta de sua coerência construtiva, torna-se possível de acontecer naquele mundo criado pelo escritor/dramaturgo, que é “aceito” pelos leitores/espectadores de forma plausível, pois, ao adentrarem nestes universos aceitam suas possibilidades.

Roman Jakobson, em “Do realismo na arte” (2013), nos alerta para três possíveis apreciações acerca do conceito de realismo; “chama realista a obra que o autor em questão projetou como verossímil.”, “chamam realista a obra que quem julga percebe como verossímil.”, e, por fim, chamam realistas “a soma dos traços característicos de uma escola artística do século XIX.” (2013, p, 110-111). Podemos perceber, a partir de Jakobson, que o conceito de realismo é bastante variável, assim, tratar de tal temática torna-se algo escorregadio. Afinal, como podemos afirmar que tal obra é ou não realista?

Jakobson (2013) ressalta que, para um teórico da arte o termo *Realismo* corresponde a uma corrente artística que busca reproduzir fielmente a realidade, prezando pela verossimilhança dentro da obra,

ou seja, que segue a lógica do texto. Logo, são declaradas realistas as obras que nos parecem verossímeis.

Na peça *Aqui no ha pasado nada* (1996), escrita em 1941 e que teve sua primeira montagem em 1956. A peça tem como ponto de partida o problema da paternidade, ou da falta desta, a qual autora liga a um sentimento de amorosidade e não a uma questão genética. Podemos perceber que as discussões levantadas de Plá, no texto, fazem parte do cotidiano, de uma realidade empírica que, de alguma forma é textualizada. Sua temática não está na ordem dos temas superiores, dos grandes valores da humanidade, apesar de pertencerem a ela. Talvez o que podemos chamar a atenção ao teatro de Josefina Plá, principalmente no tocante a esta peça, seja o trato que a autores tem com o texto. Bordoli Dolci (1981), afirma que o texto de Plá, é “comum” em seus aspectos temáticos, sendo agradáveis em sua montagem para o público em geral, mas difícil em sua leitura, figurando, o texto escrito, para um público mais especializado.

Víctor: - ¿Piensas que no te quería, cuando me fui?

Muriel: - ¿Pero todo esto no tiene importancia, Víctor! Lo que yo quiero puntualizar es sólo eso: que entonces no pensaste en el hijo, no reivindicaste tu derecho.

[...]

Víctor: - ¿Me niegas derechos sobre mi hijo?

Muriel: - Ni te los niego, ni te los doy. Porque yo misma no los tengo. Una madre no tiene, cómo no lo tiene un padre, otro derecho que el de sacrificarse por el hijo. (PLÁ, 1996, p. 54-55).

A verossimilhança nas peças de Plá e a capacidade de convencimento, talvez peça comoção causada pelo texto, por sua capacidade de trazer assuntos cotidianos de forma precisa e visceral, são aspectos que dão ao texto da autora uma proximidade com a realidade social,

tais aspectos estão presentes também em suas narrativas, aliados à construção sólida das personagens, sem as quais a representação da realidade seria impossível. Por exemplo, a Guerra do Chaco, conflito armado entre Paraguai e Bolívia, serviu de pano de fundo para as impressões sobre diversas personagens de Plá, tanto nos contos como nas peças teatrais, assim como o grande poema *Los 30 mil ausentes*, em que Josefina Plá, homenageia, liricamente, os soldados mortos. Suas personagens são criadas no leitor, tornando-a mais “real”. O termo “realista” aponta para o sentido, grosso modo, de fidelidade como evidenciado por Jakobson (2013).

Na literatura realista, a verossimilhança com a realidade é destacada em situações que acontecem de fato ou que aconteceriam, a identificação do público com o que é representado é precisa. Contudo, a verossimilhança não é a mais absoluta de todas as características que compõe o realismo, como grosso modo se pensa, quando pensamos no conceito do realismo e/ou da realidade, também devemos pensar no afastamento da imitação, como afirma Barthes:

O realismo não pode ser [...] a cópia das coisas, mas o conhecimento da linguagem; a obra mais ‘realista’ não será a que ‘pinta’ a realidade, mas a que, servindo-se do mundo como conteúdo (este mesmo conteúdo é, aliás, alheio à sua estrutura, isto é, ao seu ser), explora o mais profundamente a realidade irreal da linguagem. (BARTHES, 2004, p. 164).

Quando Barthes cita Flaubert, que descreve “um velho piano que suportava, sob um barômetro, um monte piramidal de caixas” (*apud* BARTHES, 2004, p. 181), ele conduz seu leitor a determinado ambiente pelos elementos que cita, indicando, por exemplo, a condição financeira, de posses da família. Contudo, ao trazer o barômetro, objeto que indica as prováveis mudanças de tempo, e o amontoado de caixas que povoam o imaginário do leitor, o autor constrói uma cena que, por seus objetos, não acrescenta nada ao enredo propriamente

dito, mas que se tornam relevantes para a constituição do espaço em seus mínimos detalhes, fazem parte da ambientação, da própria verossimilhança. Na realidade empírica, embora não tenhamos, na maioria das vezes, pianos e barômetros, em nossas casas, temos diversos outros objetos que compõe o espaço e/ou ambientação de nossas vidas, mas que, com ou sem os mesmos, não haveria qualquer diferença em nossa história. Estas pequenas coisas que aparecem nos textos, mas que necessariamente não influencia no enredo são “o efeito do real” projetados por Barthes. Como, por exemplo, no argumento inicial de *Aqui no ha pasado nada* (1996), em que temos um preambulo de uma situação completamente corriqueira, mas que consegue situar, nos pequenos detalhes, o leitor/espectador.

Amplio salón, que tiene a la vez algo de estudio, en un piso alto. Ambiente distinguido. Detalles de arte -“potiches”, cuadros y grabados” - en cuya selección se ha evitado por igual la vulgaridad y el snobismo. Foro derecha, un gran ventanal, hasta el cual suben las ramas de los árboles que rodean la casa. Al pie del ventanal, y a todo lo largo de éste, un escaño de madera oscura, al cual prestan aspecto cómodo numerosos y variados almohadones. Teléfono, primer término de derecha; ventilador, etc. Flores costosas. En sitio conspicuo, cerca del ventanal, un caballete de pintor, y en él un cuadro, cubierto, a medias por un paño. A la derecha, primer término, y, por amplio arco se pasa a una ante-cámara. Segundo término, otra puerta, pequeña, casi un escape, y oculta por una cortina oscura. Izquierda, puerta de acceso a interior de la casa. (PLÁ, 1996, p. 33).

Desviando a atenção do leitor para elementos pouco ou nada relevante ao enredo do texto, da história em si, como o narrador da peça de Plá faz, no trecho acima, temos o que Barthes opera como efeito do real, cada partícula do texto é responsável pela composição da realidade a ser apresentada a quem o lê, a partir deste ponto inicial

da peça demos o desenrolar da história de maternidade e paternidade. Contudo, Barthes (2004) critica o fazer mimético tradicional do realismo e a reprodução do real vivido ao dizer que o real não é representável, mas demonstrável.

Ao apresentar a concepção de Realismo Refratado, em *Realismo: modos de usar* (2012), Tânia Pellegrini dialoga com Barthes (2004) quando afirma que ao realismo, não cabe ser a cópia da realidade, mas o conhecimento da linguagem, que se serve do mundo como seu conteúdo.

O realismo a que me refiro parece operar esteticamente, ao longo da história, uma refração da realidade e não uma 'cópia', uma 'imitação' ou mesmo 'interpretação', no sentido aristotélico, o que permite entender sua continuidade como corolário da persistência do mesmo 'mundo hostil' que lhe deu origem.(PELLEGRINI, 2012, p.12)

Pellegrini (2012) afirma que o realismo continua vivo na literatura e presente nas formas narrativas contemporâneas. Além do efeito do real e a fabricação da realidade, ao lidar com o termo realismo nos deparamos com outra nuance presente em seus conceitos, a violência.

O feminino no teatro de Josefina Plá

Ao lermos a literatura de Josefina Plá, e aqui incluímos não apenas textos dramáticos, mas também contos, poemas e ensaios, podemos perceber a artista reivindicar um projeto intelectual relativo à mulher paraguaia, coloca em cena toda a cultura paraguaia da contemporaneidade em diálogo com as condições com que a vida da mulher se desenvolveu na região.

A obra de Josefina Plá coloca em discussão o que Eurídice Figueiredo, em *Por uma crítica feminista* (2020), aponta, a partir das

concepções de Pierre Bourdieu, sobre a forma com que o homem domina a mulher em todos os sentidos, fazendo com que sua versão do mundo seja naturalizada e tudo o que faz parte do universo feminino seja visto como algo estranho. O feminino é violentado a todo momento nesta sociedade, dialogando com as questões apontadas por Hannah Arendt em *Sobre a violência* (2011), podemos perceber que há um jogo estatal de poder, dominado por homens, que ditam as regras do que são as mulheres, do que é o feminino, onde, quando e como elas devem se portar, sentir, viver.

A este respeito Judith Butler, em *Problemas de gênero* (2020), afirma que:

A crítica feminista também deve compreender como a categoria as “mulheres”, o sujeito feminino, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca emancipação.

Certamente, a questão das mulheres como sujeito do feminino suscita possibilidade de não haver um sujeito que se situe “perante” a lei, à espera de representação na lei ou pela lei. (BUTLER, 2020, p. 20).

À forma como o masculino e as atitudes dos homens é naturalizada nas sociedades ocidentais, e a sociedade paraguaia não é diferente. A situação da mulher e do feminino é, como dissemos, o tema que desenvolve central em sua obra ficcional, poética, dramática e ensaística. Em *Espanoles en la cultura del Paraguay*, ao falar da poesia popular cantada, no final do século XIX, por exemplo, Plá volta a afirmar a não participação da mulher, podemos dizer, na consolidação de parte da cultura local. “La mujer paraguaya, las del pueblo, sobre todo, no canta, ni aun em la intimidad del hogar. Sólo en los cantos religiosos ha dejado durante siglos oír su voz. [...] El varón era, pues, prácticamente único depositario de la sabiduría popular [...]122 (PLÁ, 1993, p.132).

Em seus ensaios, que diz respeito aos tipos de artes que se perpetuaram no país, Josefina Plá enfatiza, também, um dos pontos chave de seu projeto intelectual: a preocupação com a mulher paraguaia. Para ela tudo o que resistiu ao tempo, por conta, também, de um fator histórico, a saber, a Grande Guerra contra a Tríplice Aliança, foi criado pelo trabalho feminino. “Conservaron en mayor medida su vitalidad y su contenido tradicional aquellas artesanías que eran ejercicio femenino: cerámica, bordado, tejido, encaje.” (PLÁ, 1991, p. 8). Deixando sempre clara, mesmo em se tratando de outros temas, a preocupação de Plá com o universo da mulher paraguaia, tão bem representado em outros gêneros que também desenvolveu.

Todavia, o mundo em que as mulheres paraguaias desenvolveram suas obras foi um mundo masculino, onde a ordem e a forma masculina de ver e reconhecer o mundo imperava, as leis, tanto as escritas quanto as naturalizadas, são masculinas. Como nos lembra Figueiredo (2020, p. 18) “são os homens que fazem as leis que dizem respeito à educação das crianças e jovens, assim como as que pretendem decidir sobre os diretos reprodutivos das mulheres.”.

A maioria das personagens configuradas como protagonistas das peças de Plá de diversas épocas e situações, são marcadas pela submissão e pelo preconceito social, racial, étnico, religioso. Os textos, escritos em o que Bordoli Dolci (1981) afirma como uma estrutura voltada para o público especializado, denuncia as imposições masculinas as quais não diferem totalmente de outros espaços sociais.

A fase do teatro de Plá à qual pertence *Aquí no ha pasado nada* (1996), se configura por um afastamento do historicismo das guerras locais, e é marcada pela linguagem realista que apresenta, pela observação e distorção das tradições familiares, abordando a mulher como uma protagonista que vive uma realidade difícil, mas que, talvez por isso, necessite estar um passo à frente, ou dois, dos comportamentos e atitudes ditadas por homens para as mulheres. Em *Aquí no ha pasa-*

do nada (1996), por exemplo, Josefina apresenta Muriel, uma jovem mulher que sofre com a esterilidade do marido e resolve, apoiada pelo esposo, ter um filho com um amigo pintor. Aiguadé afirma que, no texto, “La intriga es llevada soberbiamente hacia un final realmente impactante, pero lo que más llama la atención es como la obra consigue ser fiel al punto de vista femenino – y feminista - en estas cuestiones” (AIGUADÉ, 1996, p. 13).

Historicamente, as reivindicações pelos direitos femininos no Paraguai surgem por volta dos anos de 1920 e teve como precursora a María Felicidad González, a esta época, Josefina Plá, ainda vivia na Espanha. As mulheres paraguaias no início do século XX, influenciadas pelos movimentos norte-americanos e europeus, também passaram a se mobilizar e reivindicar seus direitos. Alguns destes direitos, Josefina Plá discute em sua peça.

Bordoli Dolci (1981) identifica 4 aspectos relevantes e que possuem diálogo com as reivindicações feministas da época no Paraguai:

1. A superioridade do papel do “esposo” sobre o do “amante”. Para o crítico, na peça de Plá, a personagem do esposo de Muriel, Efraín, supera a personagem do amante, o pintor Victor, na medida aponta para um amor à personagem que superaria as “leis” dos homens em relação ao comportamento do casal, e principalmente de Muriel. Efraín, motivado pela felicidade esta e por sua esterilidade, aceita e apoia a esposa na decisão dela de ter um filho com Victor ainda que casada com Efraín marcando sua diferença em relação ao pensamento da sociedade local.

Efraín: - Por ejemplo: en lo de encontrar absurdos los celos del marido. Siempre me parecieron tales. Los únicos celos lógicos serían los del amante.

Muriel: - ¿De veras?

Efraín: - Los celos son signos de inferioridad. Esto no es una opinión mía. Es un lugar común psicológico. Y yo creo que el amante es inferior, casi siempre, al marido. Es hora de deshacer el mito del amante, fraguado por la literatura emocionalista. El hombre que en la vida asume el papel de amante, en la mayoría de los casos es porque no puede, o no quiere, o no sabe ser marido. Y ninguna de estas tres razones afirma superioridad. (PLÁ, 1996, p. 50).

2. Apologia do amor maternal e matrimonial. Há, no texto, uma relação bastante interessante discutida entre amor maternal, amor matrimonial e amor sexual. No terceiro ato, Muriel questiona Víctor ao afirmar que ela pode amar de formas distintas o filho, ele e o marido, provoca uma nova, à época, forma de ver o amor a qual toda mulher “deveria” ter pelos homens. Víctor é o amante de Muriel, mas em seu comportamento assume um papel dominador que não é aceito por Muriel e que o diferencia de Efraín. Em alguma medida, Víctor é um típico representante do homem que não aceita a liberdade de escolha de parceiros sexuais de uma mulher, este homem que, como apontou Figueiredo (2020), cria leis sobre a mulher e seu corpo.

Víctor: Nuestro amor. Yo al menos fui tan imbécil que creí, un tiempo en tu amor.

Muriel: Oh, Víctor. Siempre queriendo agotar la letra de las cosas. Querrías que yo te dijese que te he querido, y cuánto, y por qué... No comprendes, para empezar, que lo que yo llamaría amor, puede ser muy distinto de lo que tú entiendes por tal; como el amor tuyo puede ser para mí moneda inconvertible. Pero, aunque yo te hubiera amado y me hayas amado: ¿qué importaría eso?

Víctor: Importaría todo, puesto que fue eso lo que nos unió.

Muriel: ¿Estás seguro de que fue eso... y sólo eso?

Víctor: ¿Y si no te hubiese amado? (Víctor la mira). ¿Si yo hubiese buscado en ti otra cosa que el amor?

Víctor: (Sonriendo, inseguro, pero queriendo ser irónico). No me vas a hacer creer que buscaste en mí la riqueza.

Muriel: No: pero pude haber buscado el hijo. (Víctor la mira, sorprendido). El hijo que no tenía.

Víctor: (Entregado a la nueva sugerencia). Tu marido no...

Muriel: (desentendiéndose de la pregunta directa). Buscaba el padre para mi hijo.

Víctor: ¿Sólo eso?

Muriel: Solo eso. (PLÁ, 1996, p. 58).

3. Censura da paternidade desnaturalizada. Josefina Plá, crítica, especificamente na sexta cena do segundo ato, uma paternidade que se apresenta somente biologicamente. O abandono paternal, circunstância pouco debatida em na primeira metade do século XX, é tratado com bastante eficácia no texto. A dramaturga questiona que o pai de Lelio é Efraín, ou seja, aquele que o criou, e não Víctor.

Muriel: - Pero en aquella oportunidad, tu actitud hubiese sido, al menos, razonable. Hubiera sido oportuna. Ahora no es oportuna, ni razonable. (Pausa) - Ahora sólo te resta aceptar el curso de las cosas.

Víctor: - O sea, renunciar a Lelio.

Muriel: - No me parece haber dicho eso.

Víctor: - ¿Y qué otra cosa que renunciar es esto: continuar así, incapacitado para la plena expresión de mi afecto? Como ahora, durante la enfermedad de Lelio; me tenía que resignar a saber de él como cualquier otro visitante... Si hubiese muerto, lo hubiera visto como una cualquiera de vuestras amistades, sólo en la cámara ardiente... No, Muriel, no.

Muriel: - Vamos, Víctor. ¿Acaso es Lelio tu único hijo? Tú mismo me has confesado que tienes otros. De alguno, ni el

paradero sabes. Y por ninguno de ellos, que yo sepa, has mostrado este interés...

Víctor: - Como no los he conocido... Lo de Lelio es diferente.

Muriel: - Diferente, ahora. Desde que sentiste que en este caso, y conmigo, no todo dependía de tu voluntad... porque la madre de este hijo tuyo es fuerte; porque no te precisa, y si llega la hora de olvidar, no serás tú el que más pronto olvide. Si así no fuera... si yo hubiese sido menos fuerte y te hubiese necesitado... ¡Quién sabe si en este momento estarías aquí!... Estarías lejos, tratando de borrar las huellas. (PLÁ, 1996, p. 55).

4. Configuração da paternidade no sentido do exercício dela. É interessante a forma com que, em 1941, Josefina Plá apresenta a construção de uma personagem distinta em relação ao “padrão” de comportamento feminino de sua época. Podemos averiguar, no texto, como a personagem reivindica, além de seus direitos, os deveres da figura paterna na construção do filho. Deveres este muitas vezes negligenciados pelos pais biológicos, como é o caso de Víctor.

Efraín: ... Lelio es mi hijo para todo el mundo. Y seguirá siéndolo, mientras Muriel lo quiera.

Víctor: No comprendo...

Efraín: Sí. Hombres hay que engendran hijos con absoluta irresponsabilidad, para luego abandonarlos. Quizá usted mismo tenga algún hijo así: continuación biológica suya, ejercicio de su privilegio de inmortalidad, que no merece de usted, no ya un sacrificio, sino que, ni un recuerdo. Para esos hombres, para usted, puede resultar incomprensible que otro hombre se prenda, así, contra toda lógica superficial a un hijo que no es suyo... Es natural. (Pausa. Cuando vuelve a hablar Efraín, hay en su voz una cuerda nueva, una vibración emotiva que automáticamente halla resonancia

en Víctor, y aproxima a los dos hombres por encima de su antagonismo radical). Yo quiero a Lelio. E le quiero más que usted, porque a la ilusión de esta paternidad he sacrificado todo prejuicio masculino. No es mi hijo, según la carne, pero lo es por el amor que he puesto en él. No es mi continuación carnal en la tierra: pero es de la mujer querida. (Pequeña pausa. Profundamente). Yo no puedo dar hijos míos a Muriel. Pero puedo darle el derecho de ser madre. (PLÁ, 1996, p. 61).

O direito à maternidade, afirmado por Efraín ao final de sua fala foi negado a diversas mulheres, e em se tratando do Paraguai, em especial à mulher indígena, usurpada, violentada, tomada como objeto desde a colonização. Podemos perceber, nos trechos da peça acima citados, que as posições que Plá assume quanto aos direitos da mulher, à maternidade, à paternidade, principalmente, estão em total diálogo com as perspectivas mais avançadas de sua época.

A comédia de Plá acaba com Efraín afirmando “aqui no ha pasado nada” (PLÁ, 1996, p. 65), se referindo a toda história da paternidade de Lelio e ao amor de Muriel pela maternidade, mas não pretende ser moralizante. Podemos afirmar que para além da reivindicação dos direitos da mulher, da representação do dever da paternidade, do abandono paterno, o grande tema da peça, que faz com que ela seja um dos textos mais interessantes de Josefina Plá, é a compreensão e o amor ao outro.

Referências

AIGUADÉ, Jorge (Ed.). El teatro de Josefina Plá: el valor de la idea y el punto de vista femenino. In: PLÁ, Josefina. *Teatro escogido*. Asunción: El Lector, 1996. v. 1, p. 7-16.

ARISTÓTELES. Poética. Tradução de: SOUZA, Eudoro de. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 209.

BARTHES, Roland. O efeito de real. In: *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Cultrix, 2004.

BORDOLI DOLCI, Ramón Atílio. *La problemática del tiempo y la soledad en la obra de Josefina Plá*. 1981. 588 f. Tese (Doutorado en Literatura Hispanoamericana)- Facultad de Filología, Universidad de Santiago de Compostela, 1981.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 20.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Por uma crítica feminista*. Porto Alegre: Zouk, 2020.

JAKOBSON, Roman. Do realismo na arte. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MATEO DEL PINO, Ángeles. *El componente mítico y su función simbólica en la poesía erótica de Josefina Plá*. 1994. Tese (Doutorado em Filología Hispanica) Universidad de Las Palmas: Gran Canaria, 1994. 2 v. 440 p.

PELLEGRINI, Tânia. Realismo: modos de usar. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 39, p. 11-17, 5 jun. 2012.

PLÁ, Josefina. Aquí no ha pasado nada. In: PLÁ, Josefina. *Teatro escogido*. Asunción: El Lector, 1996.

PLÁ, Josefina. Españoles en la cultura del Paraguay. In: FERNÁNDEZ, Miguel Ángel (Org.). *Obras completas IV*. Asunción: RP Ediciones, 1993.

PLÁ, Josefina. Las artesanías en el Paraguay. In: FERNÁNDEZ, Miguel Ángel (Org.). *Obras completas III*. Asunción: RP Ediciones, 1991.

OS ELEMENTOS FANTÁSTICOS E AS MARCAS COLONIAIS NO CONTO BOLIVIANO *EL AMERICANO FEO II*, DE ERIKA BRUZONIC

Julia Evelyn Muniz Barreto Guzman*
Marta Francisco de Oliveira**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo realizar uma leitura do conto “El americano Feo II”, da escritora boliviana Erika Bruzonic, a partir de textos teóricos que propõem compreender a literatura contemporânea hispano-americana, dentro de sua diversidade, a partir de um olhar que abarca tanto a si como a relação com o ‘outro’, revendo o processo de colonização e seus resultados. A partir de uma invenção discursiva que separou o mundo em Primeiro Mundo e Terceiro Mundo, vários seres e epistemologias foram lançados às margens da interioridade ou na exterioridade dos saberes e sujeitos considerados de ‘valor’. O lado privilegiado do globo, ao afirmar uma condição de superioridade, cria vários tipos de colonialismos. No conto boliviano essa fronteira inventada é apresentada por meio de metáforas. Assim, por meio da leitura do texto por um viés descolonial buscaremos notar essas relações. Críticos como Walter Mignolo (2017), Juan Manuel Garcia Ramos (2013), Aníbal Quijano (1992), dentro outros, corroboram a nossa leitura.

Palavras-chave: América Latina; Literatura hispano-americana; literatura boliviana.

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. E-mail: juhgzman@gmail.com.

** Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: martisima@gmail.com.

LOS ELEMENTOS FANTÁSTICOS Y LAS MARCAS COLONIALES EN EL CUENTO BOLIVIANO *EL AMERICANO FEO II*, DE ERIKA BRUZONIC

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo realizar una lectura del cuento “El americano Feo II”, de la escritora boliviana Erika Bruzonic a partir de textos teóricos que proponen entender la literatura contemporánea hispanoamericana, dentro de su diversidad a partir de una mirada que abarca tanto así, como la relación con el “outro”, reviendo el proceso de colonización y sus resultados. A partir de un invento que separó el mundo en Primer mundo y Tercer mundo, varios seres y epistemologías fueron lanzados a los márgenes de la interioridad o en la exterioridad de los saberes y los sujetos considerados de “valor” o lado privilegiado de la tierra, al afirmar una condición de superioridad, crea varios tipos de colonialismos. En el cuento boliviano esa frontera inventada es presentada por medios de metáforas. Así, a través de la lectura del texto o por una mirada descolonial buscaremos notar esas relaciones. Críticos como Walter Mignolo (2017), Juan Manuel García Ramos (2013), Anibal Quijano (1992) entre otros que corroboran a nuestra lectura.

Palabras-clave: América Latina; Literatura hispanoamericana; literatura boliviana.

Introdução

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:
aprender que existe o Sul;
aprender a ir para o Sul;
aprender a partir do Sul e com o Sul.

(SANTOS *apud* SANTOS; MENESES, 2010, p. 15)

O objetivo deste trabalho é uma leitura do conto boliviano “El americano Feo II” da autora Erika Bruzonic. A autora boliviana nasceu em La Paz em 1962, é linguista, advogada e jornalista, cuja família imigrou para a Bolívia, oriunda da Europa: a família paterna é da Galícia, Espanha, e a família materna da Iugoslávia. Na obra *Fire from*

the Andes: short fiction by women from Bolivia. Ecuador and Peru (1998), lemos que Bruzonic é fascinada pela ideia do ‘indivíduo em toda sua complexidade e em todas as suas contradições’. Uma das razões desse fascínio é que “como indivíduos, nós somos conformados e influenciados pela cultura e pela sociedade na qual nos inserimos, bem como respondemos a tais influências de diferentes formas” (BENNER, LEONARD, 1998, p. 13, 14). Assim, são as distintas reações às experiências internas e externas que a escritora explora em seus textos e, com isso, podemos lê-los em suas múltiplas reverberações ao sermos apresentados quer a personagens locais quer a situações que nos revelam, conforme nossa escolha teórica, as marcas de colonialidade/colonialismo que se impregnam nas relações e nos modos como o sujeito boliviano se constitui ou é constituído literariamente. Nesse sentido, interessa-nos muito mais refletir sobre essas construções a partir de nossa fronteira local, no estado brasileiro de Mato Grosso do Sul, espaço no qual a fronteira com a Bolívia permite que tanto os sujeitos como sua(s) cultura(s) adentrem nosso território geográfico e simbólico/abstrato: o corpo geopolítico, geoistórico e cultural, e a identidade boliviana não nos são alheios, ou estrangeiros, pois se constituem também a partir de nossa fronteira e nossa identidade ‘do lado de cá’ dos limites que nos separam/ligam.

O texto escolhido para nossos comentários neste artigo está inserido no livro de contos *Antología del cuento boliviano* (2016), compilado por Manuel Vargas Severiche. Acerca da antologia, o compilador afirma que

En esta antología podemos encontrar cuentos de la época colonial y del futuro, de la mina y el campo y sus mitos, de las ciudades y sus lenguajes, de la selva y el hombre, de la vida cotidiana y de hechos históricos que conmovieron al país. Fantasía, humor, seriedade y juego. También sabemos que la extrañeza de caminos y de personajes, de mundos lejanos o inexistentes, no son otra cosa que la interioridad de nosotros mismos.

Deseo que después de la lectura de esta antología, la lectora y el lector tengan no solo una experiencia de goce estético, sino también una idea de lo que es este país, más allá de postales y de lugares comunes. Planteo el cuento como forma de goce, conocimiento y experiencia de vida, como una puerta para iniciar esta aventura: conocer una literatura como la boliviana, casi clandestina frente al mundo, y por eso mismo subyugante. (SEREVICHE, 2016, p. 30)

A proposta de experienciar o gozo estético e ter acesso, pelo viés literário, ao que o país é, em sua plurinacionalidade oficial de reconhecimento de povos originários e etnias, implica a ampliação de cosmovisões e modos de constituição dos sujeitos, das linguagens, das culturas, dos modos de pensar e sentir, de epistemologias. A Bolívia está localizada no coração da América Latina – e se nossa condição de terceiro mundo nos coloca em uma posição inferior criada/inventada pelo centro hegemônico, o país está em uma condição de exterioridade ainda maior. Afinal, é o mais pobre da América do Sul, “derrotado várias vezes em guerras com seus vizinhos, fragmentado ética, social, econômica e geograficamente, dona de pobreza radical na já tão desigual região América Latina e de economia atrasada [...]” (DOMINGUES. 2009, p. 07).

A literatura desse lócus também é quase invisível, sobretudo no Brasil, mas não apenas, pois também surge timidamente, com pouca expressão, entre as produções em língua espanhola das Américas do Sul e Central¹. Por isso, reforçamos o interesse de trazer para a discussão o conto mencionado. Como afirmado pelo organizador, Manuel Severiche, na obra é possível encontrar vários tipos de nar-

¹ Podemos pensar, ademais, também no contexto maior, europeu e norte-americano, pois mesmo a obra *Fire from the Andes...*, citada anteriormente, que contempla a produção de contos e textos curtos de escritoras da região não privilegia apenas a produção boliviana, como se padecesse de insuficiência; de fato, abarca a região andina e a coloca dividindo espaço com a escrita produzida no Equador e no Peru e, novamente, parece mais tímida em relação às outras.

rativas bolivianas, de diferentes épocas, como uma espécie de composição em mosaico, mas também nos é alertado que se espera que a leitura não deverá/deveria ser por puro prazer, e sim considerando o ato de ler um primeiro passo para conhecer a literatura boliviana e conseqüentemente sua história, linguagem e cultura: a literatura é, portanto, via de acesso à episteme, a saberes, a (re)conhecimento, com sua potência estética, política e ética.

No âmbito da América Latina, a literatura hispano-americana mostra-se como uma maneira de corrigir a história dada como oficial e mostrar a versão dos colonizados, segundo Ramos (2013):

la literatura de América Latina ha tenido que enfrentar la responsabilidad de corregir a una historia la mayoría de las veces falsificada, cuando no tergiversada o silenciada. En la clásica distinción aristotélica entre literatura (poesía) e historia, entre lo que pudo o debió suceder, y lo que realmente sucedió, cabe, en el ámbito de la América a la que nos referimos, una tercera posibilidad: la literatura que sustituye y corrige a la historia cuando esta miente o se escabulle de sus tareas canónicas. (RAMOS, 2013, p. 67.)

Em nossa América, muitos textos reavaliam as construções literárias e historiográficas dentro e fora do ambiente acadêmico, colocando sob suspeita uma história escrita – e aceita como única e verdadeira – a partir da óptica de um discurso hegemônico ou demarcado por essa hegemonia; soma-se a isso o fato de fazer uma análise da maneira por meio da qual a história contada pelas civilizações colonizadoras contribuiu para uma vantagem social, política, econômica e epistemológica ao longo dos séculos. A ideia da “*Weltliteratur*” – termo do escritor alemão Goethe – tentou estabelecer uma (des)ordem mundial. Segundo Goethe “hoje, a literatura nacional não significa grande coisa; chegou o momento da literatura mundial, e todos devemos contribuir para apressar o advento dessa época.” (GOETHE *apud* ACHUGAR, 2006, p. 67).

A universalização da literatura iria então dispensar as literaturas nacionais/locais, por meio de uma literatura mundial sob domínio das línguas hegemônicas². Uma literatura que narra uma história diacrônica a partir do ponto de vista dos privilegiados seria, por conseguinte, sempre reforçada, porém, parcial.

A literatura da América Latina “casi siempre luchó contra la historia para enmendarla y para facilitar a los habitantes de esa región del mundo una versión más apacible, también más completa, de lo sucedido” (RAMOS, 2013, p. 68). Desse modo, torna-se imprescindível repensar a noção tanto de literatura mundial, considerando a universalidade do fazer poético e do estético com a linguagem, como a de literaturas – e outras formas, inclusive orais – locais, pois a linguagem artístico-literária (re)desenha nosso mapa e esboça nossas gentes e histórias de um modo único, necessário para que o resultado seja mais completo. Para exemplificar uma obra que desenha nosso lócus latino americano, Ramos (2013) menciona a novela *Cien años de soledad* (1967), de Gabriel García Marquez, questionando-nos o que seria da história latino-americana sem essa narrativa literária que explora nossa história a partir da família Buendía.

É nesse sentido, portanto, que entendemos a exterioridade a partir do que propõe o argentino Walter Mignolo e, assim, esta não está num “fora do capitalismo e da civilização ocidental, mas o fora que se cria no processo de criar o dentro. O dentro da modernidade ocidental foi construído desde o Renascimento, baseado na dupla simultânea e contínua colonização do espaço e do tempo.” (MIGNOLO, 2017, p.

² Em um sentido prático, uma literatura mundial seria disseminada por meio de um esforço de traduções e discussões entre grupos de escritores e poetas, considerando que Goethe admite a ‘universalidade da poesia’. No entanto, mesmo que não nos aprofundemos na questão aqui, vale destacar que é nessa mesma ‘prática’ que os idiomas de tradução/universalização e os critérios de quais obras e escritores traduzir, discutir e difundir determinam uma ‘ordem’ ou lista de seleção que, obviamente, exclui a tantos outros textos, línguas, obras e autoras/es.

28). São aquelas pessoas, lugares, saberes, governos e organizações econômicas que caíram para fora da história dada como oficial e única, o que inclui, ainda hoje, saberes e sensibilidades que nos dariam outra versão para além da interioridade de um sistema criado a partir da ideia de América e da lógica de exploração e dominação que a relação estabelecida com esse ‘outro’, ‘incivilizado’ e ‘bárbaro’, gerou.

Entre o fantástico e marcas coloniais no conto de Erika Bruzonic

O conto “El Americano Feo II” está alocado na Parte V da coletânea, com o título “Los contemporáneos: realismo sucio, fantástico, intimista”. Saber que está inserido nessa parte da obra coloca a nós, os leitores, em estado de alerta principalmente ao começar a ler o conto, pois este se inicia com a cena de um corpo sendo golpeado, ensanguentado:

El mango está salpicado de puntitos que, si fuesen un rostro, parecerían de varicela. ¡Qué extraño era el sonido que hacía al hincarse en un cuerpo! ¡Whoosh! Luego, sacarla había sido imposible. Entre el golpe y el whoosh –o inmediatamente después del whoosh– venía otro sonido; era algo así como spurt, spurt, spurt, seguido por un intento que nunca llegó a graduarse de chorro de sangre. (BRUZONIC, 2016, p. 523.)

A descrição e a continuação dos detalhes do que ocorre voltam no final da narrativa de uma maneira fantástica, nos deixando em um conflito racional, pois a personagem principal, Louis Kular, nos coloca em suspense quando entra em uma luta corporal *a priori* com uma galinha:

El embate de la gallina fue fuerte; sus alas le abofetearon el rostro. Enceguecido, blandió su arma y la clavó en el cuello

de la bestia bataraza, pero solo fue un raspón. Su segundo golpe, después de librarse de las afiladas plumas, fue más certero: se hundió en la pechuga doble de la gallina, con un sonido que le enloqueció; ese whoosh, repetido una y otra vez. Vio que su pico se distendía, el aire escapaba a borbotones por los dos orificios; un hilo colorado resbalaba hacia las plumas cortas del cuello. El animal se estaba muriendo. (BRUZONIC, 2016, p. 530).

Caracterizado, pela seleção feita por Serviche, como um conto contemporâneo que pode tanto se nutrir de um realismo cruel como de elementos fantásticos, vale recordar que algumas das características da narrativa fantástica são “un modo de producir en el lector una inquietude física (miedo y otras variantes), a través de una inquietud intelectual (duda)” (HAHAN *apud* NILSSON, 2012, p. 11). A descrição das ações da personagem principal nos leva a crer que de fato um animal o atacava e ao tentar fugir de suas picadas ele mata a galinha e afirma estar ali o corpo de um animal morto. No desfecho do conto a autora/o narrador revela que Louis Kular havia matado, na verdade, uma mulher: “con tono dubitativo, el policía habló: ‘Este cadáver no es de una gallina, señor. Es de una mujer como de cuarenta años, alta y no muy corpulenta. ¿De qué gallina me está usted hablando?’” (BRUZONIC, 2016, p. 532).

De acordo com a obra *El realismo mágico, lo maravilloso y la novela fantástica* (2012), de Kirsti Nilsson, a explicação desses contos está justamente no final da narrativa e pode ser dividida “a) ‘De tipo racional. Estaremos entonces ante lo sobrenatural *reducido*’, o b) ‘De tipo *sobrenatural*.’ No tiene una explicación natural. Este tipo de explicación constituye un desafío al racionalismo del lector [...]” (NILSSON, 2012, p. 10). O conto aqui apresentado pode ser classificado como de tipo racional, pois pode ser entendido quando uma lógica nos é apresentada ao final da narrativa.

O texto narra a história de um homem nascido na Bolívia chamado Louis Kular Días, filho de mãe colombiana e cujo pai é apresentado como gringo, mas nota-se que é um homem de nacionalidade norte-americana. O narrador do conto justifica o adjetivo “feio” dado a Louis Kular, pois “reniegas de una parte de tu origen y dices de ti mismo “I consider myself American”” (BRUZONIC, 2016, p. 524). Ao ir morar no país de seu pai, Louis usa de seus benefícios de norte-americano, faz o mesmo acerca de sua condição de nascido na Bolívia quando lhe foi vantajoso ir morar ali:

A ver: naciste en la clínica Santa Isabel de la avenida Arce de La Paz, cuando tu padre era a su vez funcionario internacional en Bolivia. Pudiste haber crecido allí, como pudiste haberte hecho latino. Quiso la suerte que te transformaras en un feísimo “americano”. Como un detalle “pintoresco”, decidiste que querías tomar ese puesto administrativo en La Paz, tu ciudad natal. Realmente, habría sido una oportunidad para que te redescubrieras. Pero, no. (BRUZONIC, 2016, p. 525).

Na passagem acima, o narrador faz uma crítica ao verdadeiro motivo que levou a personagem a ir morar em seu país de nascimento. O conto coloca em questão a problemática do mestiço boliviano, ou mesmo latino-americano, que nega seu lado indígena para assegurar seu sangue branco e usufruir dos benefícios que essa herança lhe garante frente àquela, colocando-se também como superior aos outros. Segundo o crítico boliviano Juan José Bautista, “la noción de mestizo y criollo tan usados y desgastados tanto en la ciencia social como en la vida cotidiana, aluden a un grupo social que es producto de la unión entre el blanco de origen europeo y el indígena de origen amerindiano”. (BAUTISTA, 2005, p. 26-27).

Outro fato importante para entender a narrativa é que o senhor Louis Kular é casado com uma gringa “exactamente lo opuesto a lo que tú eras, es decir, no alguien híbrido, sino alguien que vivará el

Mayflower y el banco de Boston.” (BRUZONIC, 2016, p. 525). Essa informação e alguns outros discursos trazidos no texto deixam em suspense, por um tempo, a possibilidade da mulher encontrada morta ser a própria esposa de Kular, mas a hipótese é descartada, pois depois descobrimos que a mulher assassinada também pertencia ao Terceiro Mundo.

No conto, Louis Kular, ao voltar para sua terra natal, não quer (re)descobrir-se latino; ao contrário, toma o posto administrativo em La Paz e age como um gringo que vai para a América Latina com o intuito de viver dessa condição superior. Em vários momentos a autora do conto faz essa crítica à condição de inferioridade dada aos sujeitos do lado Sul do globo. No trecho a seguir podemos fazer essa aproximação:

Kular, siempre actúas como si ser gringo te diera todos los derechos terrenales y celestiales, mientras que los demás, tercermundistas de cuarta o quinta, deben plegarse a todo mandato emanado de muchos más como tú: tarados hasta la médula, pero “americanos”, votantes y contribuyentes cuyos impuestos se destinan a hincarles la puta noción de cuán pobres son los developing countries a los que se dignan donar una parte de esa plata, en tanto la otra mitad vuelve sin pena a las arcas y los bolsillos de los hijos, nietos bisnietos del Tío Sam vía los sueldos que tú y tus similares ganan sin siquiera quebrarse las uñas. Trabajar en América Latina no es lo mismo que bregar sin tregua en casa, ¿verdad? (BRUZONIC, 2016, p. 527).

Tal construção discursiva lança luz a uma situação que (re) estabelece a fronteira simbólica evocada entre o Primeiro Mundo, no qual o norte da América se encaixa, e os ditos ‘países em desenvolvimento’, termo que mascara o pejorativo Terceiro Mundo e seus habitantes de ‘quarta ou quinta’, marcando a diferença acentuada entre ambos. Glória Anzaldúa, em seu livro *Borderlands / la frontera*:

la nueva mestiza (2007), afirma que a fronteira é uma linha fina capaz de dividir uma borda íngreme, sendo o lado de lá o privilegiado da civilização, e o lado de cá os sujeitos da exterioridade, ou seja, os 'outros'. Neste respeito, podemos ler a consideração de Anzaldúa a seguir e estabelecer o paralelo com a escrita da autora boliviana em seu conto:

As fronteiras são desenhadas para definir os lugares que são seguros e os que não são, para distinguir o *us* (nós) do *them* (eles). Uma fronteira é uma linha divisória, uma linha fina ao longo de uma borda íngreme. Um território fronteiriço é um lugar vago e indefinido [...] (ANZALDÚA, 2007, p. 43).

Ellos. Nunca ha podido pensar en la gente del proyecto como en sus similares; siempre son "ellos". Es que no son sus similares: viven diferente, comen diferente, trabajan diferente. Para "ellos", el proyecto significa un sueldo a fin de mes; como salga el trabajo es lo de menos. (BRUZONIC, 2016, p. 526).

Ellos (ou *them*) em ambas citações faz menção ao modo como os sujeitos que habitam uma interioridade geográfica e epistêmica hegemônica deixam para fora, ou seja, para a exterioridade, os sujeitos denominados e entendidos como não sendo seus similares. É criada uma fronteira epistêmica, ademais da simbólica, que separa os dois lados; entretanto, o lado Sul é aquele que sustenta o lado Norte. O "proyecto" é a própria metáfora do Terceiro Mundo, uma invenção discursiva com o objetivo de dominar as novas terras "descobertas":

"América" nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales. Los relatos que hablan de "descubrimiento" no pertenecían a los habitantes de Anabuac ni de Tawantinsuyu sino a los europeos.

Debieron transcurrir 450 años hasta que se produjera una transformación en la geografía del conocimiento, y así lo que Europa veía como un “descubrimiento” empezó a considerarse una “invención”. (MIGNOLO, 2007, p. 28).

No conto, há um distanciamento nítido, uma fronteira, criada para separar os setores da empresa, na qual ‘os de lá’ não eram semelhantes a *ellos*, e o “projeto” servia apenas como força de trabalho. Em outro momento, o narrador relata a cena em que Kular deixou os funcionários presos em uma sala até quase desmaiarem de fome, após 300 bolivianos terem sumido de sua sala afirmando que “no diste mayor razón que la frase: “Estamos en Bolivia, ¿qué más se puede esperar?”. (BRUZONIC, 2016, p. 527.) Se de um lado o chefe executivo inventava uma barra de distanciamentos entre ele e seus subordinados, o americano mestiço tinha que conviver com *ella*. A personagem, nominada apenas como “ella” durante quase toda a narrativa, o colocava na posição de inferioridade:

Ella no siente la menor simpatía por ti. Ella no te respeta. Para ella eres un estorbo que ha de permitir en su camino porque así son las reglas del juego: los incompetentes de tu país vienen a dictar lo que es bueno para los pobres del suyo... y hay que aguantarlos hasta el momento en que se los pueda mandar a la mierda, cosa que no ha sucedido en medio siglo [...] (BRUZONIC, 2016, p. 528).

Ella é uma metáfora daqueles que foram silenciados durante séculos e tem a coragem de falar aquilo que muitos outros gostariam de expor. *Ella* expõe a vantagem que *ellos* tem em seu país, mesmo com a incompetência e desonestidade do estrangeiro. Acerca dos Estados Unidos, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein (1992) dizem que a partir da separação do período colonial “las Américas se han articulado entre sí directamente, desde el siglo XIX, hasta llegar a constituir juntas una parte específica del sistema-mundo, en una estructura de poder cuya hegemonía es detentada por Estados Uni-

dos [...]” (p. 586). Uma hegemonia capaz de inventar formas para sustentar a colonialidade.

Ao final do conto, por não conseguir mais conviver com *ella*, em um estado de loucura, Kular assassina de forma brutal a mulher afirmando que aquela era uma galinha que o estava perseguindo. A seguir temos a descrição do final do conto:

Louis Lucky Kular elevó la mirada y, desde el rincón de la cocina donde se hallaba, alcanzó a ver la panza del oficial que se le ha ido acercando poco a poco. Lentamente los ojos se le fueron llenando de lágrimas y suspiró, al fin consciente. — Se llamaba Ana y me creía un gringo feo [...] (BRUZONIC, 2016, p. 532).

Por mais que Louis Lucky Kular negasse sua condição de sujeito mestiço, essa condição o perseguia todos os dias, Ana o humilhava como podia e não perdia a oportunidade de fazê-lo sentir na pele os preconceitos e humilhações do sujeito alocado no Terceiro Mundo. Da mesma maneira, a colonialidade é esse conjunto de regras para estabelecer uma interação entre os estados: “fue así como el denotado esfuerzo de aquellos situados en la parte más baja del escalafón por ascender en el ranking, sirvió de diversas maneras para consolidar al sistema de ranking mismo”. (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 584).

Considerações finais

Por meio da leitura de “El Americano Feo II”, da escritora boliviana Erika Bruzonic, foi possível perceber as metáforas elaboradas pela autora para traçar a linha que separa os sujeitos por meio da invenção de um “outro” que está no âmbito discursivo. Por um lado, a autora se utiliza de elementos do fantástico para deixar o leitor em

suspense logo no início da narrativa, criando uma atmosfera que joga com os sentidos e com a racionalidade, mesmo que não se trate de um conto fantástico, exatamente, como se percebe com o desenvolvimento da leitura.

De fato, não se trata de observar tais traços em uma leitura particular, realizada por nós, pois a própria forma de inserção do conto na coletânea feita por Severiche na *Antología del cuento boliviano* já induz os leitores a esperar encontrar um relato que mescle o realismo mais cruel e vívido, como se nota na cena de feminicídio – afinal, *ella*, Ana, é morta por ser mulher, a metáfora de uma inferioridade encarnada tantas vezes na relação herdada pela colonialidade de um machismo patriarcalista – os elementos do fantástico, uma vez que temos a descrição do relato pelos olhos da personagem Louis Kular que a ‘vê’ como um animal inoportuno, descartável, passível de uma violência desmedida, criando um efeito de conflito racional. É através da constituição da narrativa e desenvolvimento do texto que o conflito se resolve e que outras nuances surgem, constitutivas da própria materialidade do texto aliada às intenções críticas da escritura. Nesse viés, a crítica da colonialidade se apresenta, e recorrer ao pensamento decolonial, ou descolonial, é uma forma de adentrar o texto e compreender as relações ali estabelecidas.

Portanto, o conto se apresenta como uma ficção que estabelece um modo de leitura que nos coloca diante da construção metafórica e literária da colonialidade, com sua lógica de exploração e constituição da inferioridade, uma epistemologia de território que designa a má sorte de “ter nascido onde nasceu” (MIGNOLO, 2017, p. 18) para aqueles que se encontram no lado sul do globo, na exterioridade da noção propagada de civilização, de hegemonia, de conhecimento, de episteme, de vida. Esta é a base para o entendimento acerca da invenção do “outro”, a América, esse espaço desconhecido que possibilitou a implantação da lógica exploratória de territórios e corpos.

Segundo Mignolo, a América “não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (2017, p. 04). Dessa maneira, o conto corrobora nossa intenção de, a partir de nossa literatura local, dar visibilidade a um lugar desvinculado dos projetos globais. Fala de um lócus singular, a Bolívia, e ao mesmo tempo nos convida a olhar e falar de nós, compreendendo-nos dentro desse espaço ampliado, nosso Sul Global, em toda sua diversidade.

Referências

- ACHUGAR, Hugo. Weltliteratur ou cosmopolitismo, globalização, “literatura mundial” e outras metáforas problemáticas. In: ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 65-80.
- BAUTISTA, Juan Jose. *Crítica de la razón boliviana: Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano-latino-americano*. 1. ed. La Paz: Pisteuma, 2005.
- BENNER, Susan E.; LEONARD, Kathy S. *Fire from the Andes: Short fiction by women from Bolivia, Ecuador and Peru*. Albuquerque: Universty of New Mexico Press, 1998.
- DOMINGUES, José M. et al. *A Bolívia no espelho do futuro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MIGNOLO, Walter D. *La idea de America Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online], v. 32, n. 94, 22 jun. 2017.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz de Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.
- NILSSON, Kirsti. *El realismo mágico, lo real maravilloso y la novela fantástica: una comparación conceptual entre los términos*. Universidad de Umeå. Departamento de lenguas. Tesina, 2012.
- RAMOS, Juan-Manuel Garcia. Literatura en America Latina: la historia no escrita. *Revista de Filología*, v. 31, p. 67-78, jan. 2013.

SEVERICHE, Manuel Vargas. *Antología del cuento boliviano*. La Paz: Biblioteca del Bicentenario de Bolivia, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-58.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista trimestral publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura con la colaboración de la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO y del Centre UNESCO de Catalunya*, v. XLIV, n. 4, p. 583-593, 1992.

PALMERAS EN LA NIEVE E A NOSTALGIA COLONIAL

Kátia Rosângela dos Santos Moraes*

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a obra *Palmeras en la nieve* (2012), de Luz Gabás, em sua versão literária, assim como sua versão cinematográfica, homônima, produzida em 2015, por Fernando González Molina. A novela histórica pretende dar uma visão do que constituiu a colonização espanhola da Guiné Equatorial. Este estudo foi realizado por meio da comparação das relações de personagens na narrativa, a fim de certificar-se da correlação dos elementos caracterizantes na representação das personagens com a relação entre o colonizador e o colonizado. A versão cinematográfica, por sua vez, serve de amparo à análise literária, reforçando, na maioria das vezes, a veiculação dos estereótipos comportamentais ligados à colonização. Por vezes, a novela idealiza as relações coloniais, negociando, por meio da romantização das personagens, uma visão de passado que, no mínimo, contribui para fortalecer a imagem nostálgica e benevolente do período colonial. Outrossim, este trabalho salienta a relação de poder demonstrando que o amor inter-racial consiste em uma expressão de dominação no sistema colonial.

Palavras-chave: Passado colonial. Colonizador versus colonizado. Nostalgia colonial.

PALMERAS EN LA NIEVE AND THE COLONIAL NOSTALGIA

Abstract: This paper aims to analyze the work *Palmeras en la nieve*, by Luz Gabás, in its literary version, as well as its homonymous cinematographic

* Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Email: katia.moraes@acad.ufsm.br.

version, produced by Fernando González Molina. The historical novel intends to give a vision of what constituted the Spanish colonization of Equatorial Guinea. This study was carried out through the comparison of narrative and cinematographic passages, in order to verify the correlation of the characterizing elements in the representation of the characters with the relationship between the colonizer and the colonized. Sometimes, the telenovela idealizes colonial relations, negotiating a past that, at the very least, contributes to strengthening a nostalgic and benevolent image of the colonial period. Furthermore, this work highlights that a power relationship of the colonial system was based on racial segregation, as well as the sexual control of black women.

Keywords: Colonial past. Colonizer versus colonized. Colonial nostalgia.

Introdução

Durante muito tempo pouco se debateu sobre o passado colonial da Espanha, ao passo que muito se falou a respeito da definição de nação assim como sobre a memória democrática. Entretanto com a chegada do século XXI, o discurso sobre a culpabilidade coletiva da guerra, interpretação a partir da qual não se poderia apontar os responsáveis pelos flagelos, já não satisfaz a sociedade atual.

No artigo *Colonizar la memoria. La ideología de la reconciliación y el discurso neocolonial sobre Guinea Ecuatorial* (2018), Sara Santamaría Colmenero, ao explorar os relatos que estavam sendo articulados sobre a colonização espanhola na África, nos situa no contexto de debate sobre a responsabilidade pelas violências praticadas. A autora ressalta alguns fatos, dentre eles, a aprovação da Lei da Memória Histórica (2007), em que se reconhecem os direitos e se estabelecem medidas a favor de pessoas que sofreram perseguição ou violência durante a Guerra Civil (1936-1939) e a ditadura do Regime Franquista (1939-1975), dando início aos questionamentos acerca do motivo de não mencionarem o período colonial e todas as pessoas que sofreram segregação e violência no mencionado tempo. Colmenero aponta

também que em 2011 muitos protestos pacíficos tomaram conta do Estado espanhol, no chamado Movimento 15-M, reivindicando políticas públicas mais representativas do povo, o que impulsionou também questionamentos sobre o caráter colonialista do país.

Por outro lado, José Martínez Rubio, em análise sobre o resgate da memória africana, salienta que:

No obstante, no se ha revisado la presencia española en otras colonias africanas: la provincia del Río Muni, la provincia de Fernando Poo y la provincia del Ifni, junto a la provincia del Sáhara, siguen esperando el rescate de la memoria africana para dar luz a un pasado todavía demasiado oscuro (RUBIO, 2016, p. 64)¹.

Eis o contexto em que nasce *Palmeras en la nieve* (2012), de Luz Gabás, romancista espanhola, uma novela histórico-colonial que narra uma história de amor entre Kilian e a bubi Bisila, que atravessa meio século, tendo como pano de fundo o colonialismo espanhol na Guiné Equatorial.

Compreendemos o valor histórico e social de *Palmeiras en la nieve*, uma vez que a autora toma como referência histórica alguns registros sobre a guerra civil espanhola e o franquismo, tendo como base a história real de sua família na Guiné Equatorial². Luz Gabás, em nota da autora, explica que

El argumento sentimental que une y separa a los personajes de esta novela, tanto los nativos de Bioko como los nativos

¹ “No entanto, a presença espanhola em outras colônias africanas não foi revisada: a província de Río Muni, a província de Fernando Poo e a província de Ifni, juntamente com a província do Saara, ainda aguardam o resgate da memória africana para lançar luz para um passado ainda muito escuro.” (tradução nossa)

² Luz Gabás (2012, p. 658) ressalta que desde criança soube da existência da ilha de Fernando Poo, na Guiné Equatorial, pelos relatos de seu pai que trabalhou nas plantações de cacau nessa região da África, no início do século XX.

de Pasolobino, es pura ficción. No obstante, la aventura de aquellos hombres y mujeres de los Pirineos que pasaron años de su vida en la isla está inspirada en hechos reales³ (GABÁS, 2012, p. 658).

Palmeras en la nieve desenvolve uma narrativa que denota certo grau de consenso buscando uma reconciliação entre as sociedades implicadas no processo de colonização, a saber, a Guiné Equatorial e Espanha. De uma forma talentosa, a autora abordará as diferenças e semelhanças culturais entre os colonizadores espanhóis e os nativos africanos.

1 Primeiras notas acerca de *Palmeras en la nieve*

A novela histórica de Luz Gabás apresenta uma visão romântica⁴ do que constituiu a colonização espanhola da Guiné Equatorial, em meados do século XX. Podemos observar a relevância literária e histórica de *Palmeiras en la nieve* descrita em nota final da obra: “De la misma manera, esta novela forma parte de una larga cadena de palabras escritas y palabras por escribir sobre la historia de Guinea Ecuatorial”⁵ (GABÁS, 2012, p. 730).

O mote inicial na novela é a descoberta de documentos que testemunham a existência de um passado, até então oculto, da Família

³ “O argumento sentimental que une e separa os personagens desta novela, tanto os nativos de Bioko quanto os nativos de Pasolobino, é pura ficção. No entanto, a aventura daqueles homens e mulheres dos Pirenéus que passaram anos da sua vida na ilha é inspirada em fatos reais” (tradução nossa).

⁴ Antonio M. Carrasco, em sua *Historia de la novela colonial hispanoafriicana* (2009) elabora uma lista das obras com temática colonial publicadas desde o século XIX até 2009, chegando, entre outras, a conclusão de que a grande maioria dos romances produzidos no século XX possuem um viés sentimental e aventureiro.

⁵ “Da mesma forma, este romance faz parte de uma longa cadeia de palavras escritas e palavras a serem escritas sobre a história da Guiné Equatorial” (tradução nossa).

Rabaltué (uma história de amor impedida) às gerações contemporâneas, agora no século XXI. Faz-se necessário então que haja uma investigação para que as verdades que estão nas trevas venham à luz. De modo que essa empreitada foi assumida por Clarence, filha de Jacobo e sobrinha de Kilian, irmãos Rabaltué, montanheses do vale de Pasolobino, Espanha, que nos anos 50 e 60 foram trabalhar nas lavouras de cacau na Guiné Equatorial.

Estimulada pela curiosidade de descobrir o passado de sua família, Clarence não enxerga impedimentos que a possam frear em busca das origens de histórias, muitas vezes narradas por seu pai e tio, a respeito da ilha de Fernando Poo, atual Bioko. O que se descobre, no entanto, nada mais é que a história silenciada do colonialismo espanhol na África.

Palmeras en la nieve possui grande valor histórico, uma vez que constitui um dos primeiros passos para uma revisão da história colonial espanhola na África.

Gabás defiende un discurso sobre la reconciliación entre España y Guinea Ecuatorial. Este discurso reivindica el reconocimiento histórico de los antiguos colonos y ha tenido mayor proyección que las reivindicaciones al Estado español de compensaciones económicas por las pérdidas que comportó la descolonización de Guinea y la apresurada repatriación (COLMENERO, 2018, p. 6)⁶.

Entretanto, por vezes, a novela idealiza as relações coloniais na Guiné espanhola, negociando, por meio da romantização das personagens, um passado que, no mínimo, contribui para fortalecer uma imagem nostálgica e benevolente do período colonial.

⁶ “Gabás defende um discurso sobre a reconciliação entre Espanha e Guiné Equatorial. Este discurso justifica o reconhecimento histórico dos antigos colonos e teve maior projeção do que os pedidos ao Estado espanhol de compensação financeira pelos prejuízos causados pela descolonização da Guiné e o repatriamento precipitado” (tradução nossa).

2 Colonizador *versus* colonizado

Primeiramente, necessitamos levar em conta um viés da colonização que muitos preferem silenciar ou romantizar, ou seja, que:

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção. (CÉSAIRE, 1978, p. 25).

Consideramos essa problematização na obra de Gabás, em que no discurso do personagem Simon, um nativo trabalhador da fazenda Sampaka, já se ironizava essa negação do aspecto prejudicial do colonialismo. Além disso, observamos que a televisão já era veículo dessas narrativas de benevolência colonial:

—Es misterioso esto de la televisión... —Levantó la vista hacia el aparato que ocupaba un lugar preferente en la sala—. ¿Recordáis el primer programa que vimos en este mismo salón hace unos tres meses? *España, madre de pueblos* o algo así.

Su tono se volvió irónico:

—A mí lo que se me quedó en la cabeza fueron las palabras de su jefe de allá. —Se incorporó en la silla y sin apenas abrir los labios parodió con voz aguda—: «Vosotros sabéis que España no ha sido nunca colonialista, sino civilizadora y creadora de pueblos, que es cosa bien distinta...»⁷ (GABÁS, 2012, p. 655).

⁷ - Essa coisa de televisão é misteriosa...levantou a vista até o aparelho que ocupava um lugar preferencial na sala. - Você lembra do primeiro programa que vimos nessa mesma sala há cerca de três meses? *Espanha, mãe dos povos* ou algo assim.

Do Nascimento (1978) considera que há uma distorção sobre o passado africano, por motivos e interesses análogos e intelectuais dos colonizadores europeus. Há um apagamento da história do povo africano forjado pelo colonizador, que por seu complexo de superioridade intelectual, bélico e de valores. “[...] Fingem ignorar a muralha de silêncio erguida pelos opressores em torno da história africana para que pudessem manipular sua própria e conveniente versão do continente escuro, misterioso e selvagem” (DO NASCIMENTO, 1978, p. 51).

Ademais, Eurídice Figueiredo (1998, p. 64) reflete que “o negro, como colonizado, é criação da Europa. Antes de ter contato com o branco, o colonizado/ o negro não se sente inferior a nenhuma outra raça. Toda a crise identitária surge da negação dos valores humanos e culturais imposta pela colonização.” Diante disso, buscamos encontrar elementos caracterizantes que demonstrem como se deu a construção da identidade do colonizador e do colonizado por meio de três pares de personagens da obra de Luz Gabás, *Palmeiras en la nieve - Bisila versus Jacobo, Antón versus José, e Clarence versus Iniko*.

Assumindo que os personagens representam as pessoas reais no universo ficcional (BRAIT, 1985), bem como as ansiedades e os conflitos vivenciados socialmente, analisamos os pares de personagens citados, em três diferentes perspectivas comportamentais de relacionamento, como forma de representação das relações coloniais na Guiné Espanhola.

Neste trabalho, a utilização das passagens fílmicas constituem parte adjutora na análise da obra de Gabás, e não parte contrastante. Porém, apontaremos algumas diferenças relevantes na veiculação rea-

Seu tom tornou-se irônico: - O que ficou na minha cabeça foram as palavras do seu chefe lá. Sentou-se na cadeira e sem mal abrir os lábios parodiou com voz aguda: - Vocês sabem que a Espanha nunca foi colonialista, sim civilizadora e criadora de povos, que é coisa bem diferente...” (tradução nossa).

lizada pelo filme, em termos da construção identitária do colonizador e do colonizado, que no ponto de vista da autoria deste artigo, podem lançar luz a alguns equívocos construídos ao longo do tempo sobre a colonização. Outrossim, ressaltamos que nosso objetivo não estampa tentativa de apontar a excelência de uma versão em desabono da outra, uma vez que respeitamos as especificidades de cada expressão artística, tanto literária quanto cinematográfica. Pois como bem salienta Linda Hutcheon: “A dupla natureza da adaptação não significa, entretanto, que proximidade e fidelidade ao texto adaptado devam ser o critério de julgamento ou o foco de análise” (HUTCHEON, 2013, p. 28).

2. 1 Bisila *versus* Jacobo

Enquanto no passado a figura masculina de Jacobo simboliza o colonizador, a terra colonizada é representada pela figura feminina de Bisila. Ademais, Jacobo tem uma personalidade ruim e promíscua, é severo com os trabalhadores, não os respeita como pessoas e só pensa em desfrutar os prazeres sexuais com as mulheres africanas. “A crueldade parece intrínseca ao colonizador que, após perceber que sua estratégia de usar um discurso aliciador falha, parte para a força bruta” (ALVES; BONNICI, 2005, p. 13). Essa característica negativa é que vai culminar em crime hediondo do estupro coletivo de Bisila, no qual participa, ainda que estivesse em estado de semiconsciência pela bebida e pela droga. Cria-se aqui uma relação de poder já que o sistema colonial era fundamentado na segregação racial, assim como no controle sexual das mulheres negras.

A descrição do estupro de Bisila finaliza numa narrativa forte que ainda ecoa com voz de revolta: “Y luego, el silencio. Una eternidad de silencio hasta que retornó la conciencia completa. Una mujer negra golpeada y violada. Una mujer negra cualquiera ultrajada por un blanco cualquiera. Todas las mujeres negras humilladas por todos

los hombres blancos”⁸(GABÁS, 2012, p. 610). Representando com isso todas as mazelas da colonização. Isso mesmo afirma a autora de *Palmeras en la nieve*, por meio das palavras da personagem Daniela, as quais traziam consigo também a desconfortante lembrança do passado colonial que questionava a imagem democrática da Espanha: “— Para mí la colonización es como la violación de una mujer. Y encima, si la mujer se resiste y se niega, el violador tiene la desfachatez de decir que la mujer no hablaba en serio, que en el fondo estaba disfrutando, y que él lo hacía por su bien”⁹ (GABÁS, 2012, p. 461)

Sabe-se que durante séculos os homens conseguiram safar-se das imposições morais da sua sociedade “fugindo” para as colônias, onde se aproveitavam do poder que tinham. Na versão cinematográfica da trama, esse aspecto é mais destacado exatamente pelos recursos visuais possíveis desse tipo de arte, o que auxilia positivamente no entendimento. Por outro lado, compreendemos que o apelo sexual é um dos recursos utilizados na mídia para se manter a audiência.

Contudo, as feridas produzidas pelo colonialismo ao longo do tempo têm deixado marcas tão profundas quanto as palavras de Bisila ao referir-se ao estupro coletivo por ela sofrido:

Las imágenes de lo sucedido están siempre ahí, en mi mente. No puedo borrarlas. Y sus palabras, Kilian... No solo se apoderaron de mi cuerpo, sino también de mi alma. Me hicieron sentir tan insignificante como un gusano. Tengo que superarlo. Si no, no seré libre para amarte. No quiero

⁸ “E então o silêncio. Uma eternidade de silêncio até que a plena consciência retornasse. Uma mulher negra espancada e estuprada. Qualquer mulher negra ultrajada por um branco qualquer. Todas as mulheres negras humilhadas por todos os homens brancos” (tradução nossa).

⁹ “Para mim a colonização é como o estupro de uma mulher E ainda por cima se a mulher resiste e se recusa, o estuprador tem a ousadia de dizer que a mulher não estava falando sério, que no fundo ela estava se divertindo, e que ele fazia para seu bem” (tradução nossa).

compararte con ellos, Kilian, con los blancos que han abusado de nosotros durante tanto tiempo. Por eso necesito distanciarme de ti¹⁰ (GABÁS, 2012, p. 639).

Essa fala de Bisila evidencia a necessidade de distanciamento, a fim de empenhar-se numa auto análise, e na análise de todas as implicações dos abusos sofridos, como uma tentativa de se reconhecer como indivíduo. Todavia, também ocorre o distanciamento para que aconteça uma futura aproximação.

Laha, filho mais novo de Bisila, foi o fruto de uma violência, assim como a sociedade moderna é fruto da violenta colonização dos negros que vem de muitos séculos. Podemos observar alguns traços na composição dos elementos caracterizadores do personagem, a começar pelo tom de pele, mescla de colonizador e colonizado, de branco e de negro: “Apartó la tela blanca que tapaba al niño y Kilian pudo comprobar que su piel era de un color más claro que la de los otros niños: era como el café con leche”¹¹ (GABÁS, 2012, p. 645). Na versão cinematográfica, o produtor reforça essa característica selecionando um ator para interpretar o personagem Laha bem diferente do ator que interpreta seu irmão, Iniko, uma vez que este último possui tom de pele bem mais escuro, por ser fruto de duas pessoas de origem africana e não da miscigenação com europeu.

As características não ficam somente na pele, como também no modo como foi educado, uma vez que viajou e viveu na cultura dos

¹⁰ “As imagens do que aconteceu estão sempre lá, em minha mente. Não consigo apagá-las. E suas palavras, Kilian ... Eles não só se apoderaram do meu corpo, mas também da minha alma. Eles me fizeram sentir tão insignificante quanto um verme. Eu tenho que superar isso. Do contrário, não serei livre para amá-lo. Não quero compará-lo a eles, Kilian, aos brancos que abusaram de nós por tanto tempo. É por isso que preciso me distanciar de você” (tradução nossa).

¹¹ “Ele afastou o pano branco que cobria o menino e Kilian pôde ver que sua pele era de uma cor mais clara que a das outras crianças: era como café com leite” (tradução nossa).

brancos, como expressa a pergunta de Clarence: “— ¿Cómo podían tus padres costearte los estudios en Estados Unidos?”¹² (GABÁS, 2012, p. 375). Dessa maneira, até sua educação e cultura foram mescladas. E da maneira como foi construído o conceito de educação em nossa sociedade, compreendemos que a possibilidade de estudar em outro país é vista como uma dádiva.

y la ideología de la reconciliación ofrecen su relato con alegorías expresadas en soportes diversos. Un espacio severamente autoritario, puesto que, lejos de expresar la pluralidad de memorias que conviven en la realidad social, unifica y confunde todas las memorias diluyéndolas en un discurso único: el relato de un éxito colectivo acontecido gracias al dolor, el sacrificio y la renuncia; aquel «dar la vida» supuestamente honroso¹³ (VINYES, 2014, p. 163).

Dessa forma, a pluralidade de culturas demonstra que essa composição do personagem Laha, tanto na versão literária quanto na cinematográfica, contribuiu para a formação da imagem de reconciliação entre colonizador e colonizado.

2.2 Antón versus José

A geração mais velha da história foi representada por Antón (espanhol colonizador), pai de Kilian e Jacobo, que os precederam na ida à Sampaka, para as lavouras de cacau da Guiné Equatorial,

¹² “Como teus pais puderam custear seus estudos nos Estados Unidos?” (tradução nossa).

¹³ “E a ideologia da reconciliação oferece sua história com alegorias expressas em diversos meios de comunicação. Um espaço fortemente autoritário, pois longe de expressar a pluralidade de memórias, que convivem na realidade social, unifica e confunde todas as memórias, diluindo-as em um único discurso: a história de um sucesso coletivo que ocorreu graças à dor, ao sacrifício a à resignação; aquele *dar vida* supostamente honroso” (tradução nossa).

e José (africano colonizado), pai de Bisila. A relação entre os dois personagens foi descrita pela autora de *Palmeras en la nieve* como um relacionamento amigável.

Situado entre su padre y Manuel, Kilian podía observar a José con detenimiento. Se había percatado de que entre él y Antón había una buena relación, incluso amistosa, resultado del tiempo que hacía que se conocían. Debía de tener pocos años menos que su padre. José era de la etnia bubi, mayoritaria en la parte insular, y trabajaba como encargado de los secaderos, algo inusual, pues ese era un puesto normalmente ocupado por blancos¹⁴ (GABÁS, 2012, p. 139).

Torna-se evidente que a autora da obra, Luz Gabás, tinha o “objetivo de restaurar publicamente a memória dos ex-colonos, justificar sua participação no sistema colonial e reivindicar sua legitimidade histórica” (COLMENERO, 2018, p. 447). Em outras palavras, defender de certa forma as bondades do colonialismo, assim como mostrar “la otra versión, la de los nativos”¹⁵ (GABÁS, 2012, p. 724), contudo, acabou mostrando, também, todas as violações cometidas pelos brancos durante esse período da colonização espanhola.

A relação amistosa de Antón e José é mantida, simbolizando os bons termos do colonizador com o colonizado, tanto na versão literária quanto na versão cinematográfica. Sendo que nesta última, por utilizar mais recursos visuais, reforça a ideia de reconciliação e defesa das benignidades do colonialismo ao mostrar a ligação dos

¹⁴ “Situado entre o pai e Manuel, Kilian podia observar José de perto. Tinha percebido que havia uma boa relação entre ele e Antón, até amigável, fruto do tempo que se conheceram. Ele devia ser alguns anos mais novo que o pai. José era da etnia Bubi, majoritariamente da parte insular, e trabalhava como gerente das secadoras, o que é inusitado, já que era um cargo normalmente ocupado por brancos” (tradução nossa).

¹⁵ “A outra versão, a dos nativos” (tradução nossa).

dois personagens com as paisagens naturais, quase paradisíacas, da ilha de Fernando Poo. Nas cenas do filme, assistimos um Antón interessado na cultura bubi, visitando a aldeia de José, ressaltando sua característica paternal nas relações com as crianças, prováveis filhos de José, participando da vida nativa do africano como um igual. Porém, sabemos que não eram iguais na hierarquia colonial, ainda que, por algumas vezes, José se referia a Antón pelo nome, o que não era usual para a situação.

2.3 Iniko versus Clarence

Um das duplas que representam a terceira geração da relação colonizador versus colonizado é formada por Clarence, filha de Jacobo e Iniko, filho de Bisila. No filme, em contraste com a versão de sua mãe, Bisila, (que nos é apresentada como uma atriz negra com tom de pele mais claro) o personagem Iniko é representado por um ator de pele bem escura, o que se molda a realidade narrada em *Palmeras en la nieve*, de Gabás. A primeira impressão de Clarence na narrativa foi sobre seu corpo “Ante ella había un gigante de piel negra como la noche que la observaba con una mezcla de curiosidad, sorpresa y desdén. Ella era alta, pero tuvo que levantar los ojos para ver que ese cuerpo de marcada musculatura”¹⁶ (GABÁS, 2012, p. 337).

No entanto, seu estereótipo é de um homem de aparência impenetrável, brusco e que trata mal a Clarence logo de saída, pois a considera a filha dos colonizadores, uma inimiga branca: “—Para Iniko, tú eres como yo. —Laha empleó un tono sarcástico—. Pertences al bando enemigo de la tierra.”¹⁷ (GABÁS, 2012, p. 361). Com

¹⁶ Diante dela estava um gigante de pele negra como a noite que a observava com um misto de curiosidade, surpresa e desdém. Ela era alta, mas teve que levantar os olhos para ver esse corpo de musculatura marcada” (tradução nossa).

¹⁷ “Para Iniko, você assim como eu. - Laha empregou um tom sarcástico - Pertence

o passar do tempo e em companhia de Clarence, parece-nos que o personagem fica um tanto menos arisco, entretanto, no filme o estereótipo do nativo de modos violentos e incapaz de expressar-se é acentuado, por exemplo, em cenas como da guinada brusca do carro, a fim de entrar num caminho para visitaçã de uma praia. Iniko simplesmente sai do caminho sem qualquer explicaçã prvia a Clarence, que fica claramente desconfiada. Essa construçã do personagem, taciturno, desconfiado em relaçaõ aos brancos nã se mantm em todo o tempo. Numa cena anterior, em uma danceteria, Iniko convida Clarence para dançar e durante a dança:

Iniko se acercaba, la rodeaba, le indicaba que se dejara llevar, que se relajara y ablandara, que dejara la mente en blanco. No la rozó en ningún momento, pero ella lo sentía como si hubiera invadido todos los poros de su piel. Allá donde mirase, los espejos que la rodeaban comenzaron a reflejar la excitante imagen de una mujer que iba abandonando su vergüenza inicial y se dejaba guiar por los hilos invisibles de un hombre que irradiaba calor¹⁸ (GABÁS, 2012, p. 364).

Essa mesma cena, na versã cinematográfica, tem um formato diferente, no qual o foco da câmara está exatamente na visualizaçã do toque durante a dança, o que nã ocorre na versã literária. Os recursos usados sã diferentes na formaçã da imagem, porém o tópic permanece o mesmo: a seduçaõ, a sensualidade do corpo branco e do negro, a miscigenaçã como fator resultante do encontro do branco com o negro, o resultado da junçaõ do colonizador e do colonizado.

ao bando inimigo da terra” (traduçãõ nossa).

¹⁸ “Iniko se aproximou, a rodeou, indicou-lhe que se deixasse levar, relaxasse, acalmasse e deixasse sua mente em branco. Ele nã a tocou em nenhum momento, mas ela sentiu como se ele tivesse invadido todos os poros de sua pele. Para onde quer que olhasse, os espelhos que a rodeavam, refletiam a excitante imagem de uma mulher que ia abandonando sua timidez inicial para se deixar guiar pelos fios invisíveis de um homem que irradiava calor” (traduçãõ nossa).

Clarence cerró los ojos y trató de olvidarse por una noche de todo, de sus miedos, de sus inquietudes, de Pasolobino y Sampaka, de sus deberes y obligaciones, de la razón de su viaje, de su pasado y de su futuro. El único pensamiento que se permitió fue el que le repetía una y otra vez que hacía siglos que su cuerpo pedía a gritos la cercanía de un hombre como ese¹⁹ (GABÁS, 2012, p. 364).

Ainda na mesma questão sexual, uma cena em que notamos algumas variações, ainda que o objetivo pareça o mesmo, é a passagem da relação sexual de Clarence e Iniko na cachoeira. Na narrativa, a construção da imagem dá-se em pormenores e lentamente, o que promove a tensão na leitura:

Y volvía a empezar, con una lentitud que no hacía sino despertar todavía más su deseo por él. Iniko comenzó a desabotonarle la camisa muy lentamente, sin dejar de mirarla, y Clarence sintió como su respiración se aceleraba y su piel se erizaba con el contacto de sus manos. Él la rodeó con sus fuertes brazos y de nuevo sus labios se entretuvieron en el cuello antes de atreverse a deslizarse por sus pechos²⁰ (GABÁS, 2012, p. 399).

Entretanto, esta cena já se configura praticamente finalizada no filme, não porque os recursos são diferentes do modelo artístico anterior, mas por já apresentar uma interpretação do personagem

¹⁹ “Clarence fechou os olhos e tentou esquecer tudo por uma noite, seus medos, suas preocupações, Pasolobino e Sampaka, seus deveres e obrigações, o motivo de sua viagem, seu passado e seu futuro. O único pensamento que se permitiu foi o que repetiu várias vezes, que durante séculos seu corpo clamava pela proximidade de um homem como aquele” (tradução nossa).

²⁰ “E começou de novo, numa lentidão que só aumentava seu desejo por ele. Iniko começou a desabotoar sua camisa bem lentamente, sem deixar de olhar para ela. Clarence sentiu sua respiração acelerar e sua pele se eriçou no contato de suas mãos. Ele passou os braços fortes ao redor dela e novamente seus lábios permaneceram em seu pescoço antes de se atrever a deslizar por seus peitos” (tradução nossa).

Iniko próximo da cachoeira já sem roupa e convidando Clarence para a água. O mote sexual permanece, porém, agora de uma maneira exageradamente explícita. Uma vez que a visualização nos oferece as imagens sem muita necessidade de imaginação, notou-se, contudo, uma carência de desenvolvimento dessa cena de forma que nos proporcionasse um maior processo emocional.

Essa demonstração mencionada acima alimenta outro estereótipo relacionado aos negros: que consiste no atrevimento sexual. No passado colonial os homens brancos viajavam para longe de suas sociedades, para dar vazão aos seus desejos sexuais com as mulheres negras. Todavia, desta feita foi a vez da mulher branca viajar a uma ex colônia para satisfazer seus instintos sexuais com um homem negro. A relação colonizador versus colonizado mantém-se em certo aspecto, ainda que os gêneros tenham trocado seu turno.

Finalmente, com o prosseguimento da trama, nos parece que a relação entre ambos melhora, como se o argumento necessário para a mudança no relacionamento entre colonizador e colonizado (no caso deles, filhos de colonizador e colonizado), constituísse em torno do ato sexual. A passagem narrativa a seguir nos sugere claramente isso: “-A partir de ahora —murmuró—, cada vez que oiga el nombre de tu país, es posible que sienta algo diferente. Pensaré en ti, Clarence”²¹ (GABÁS, 2012, p. 401). No desenrolar da história eles não permanecem juntos, do mesmo modo que Kilian e Bisila, mas o sentimento permanece e com ele a nostalgia dos tempos passados.

3 A nostalgia colonial

Luz Gabás cria uma história sobre o passado colonial da Espanha baseado no mito do amor romântico. A relação entre Kilian e

²¹ “A partir de agora - murmurou - toda vez que ouvir o nome de seu país, é possível que sinta algo diferente. Pensarei em ti, Clarence” (tradução nossa).

Bisila se apresenta como um sentimento eterno que resiste aos longos anos de separação, sem nunca terem se reencontrado. O reencontro não ocorreu pela submissão da mulher negra à vontade do homem branco, uma vez que ele poderia ter retornado após ter melhorado a situação política da Guiné. Porém, se formos ao âmago da questão, compreendemos que mais uma vez as regras do sistema hegemônico branco europeu pesaram na decisão do personagem Kilian, pois o mesmo acovardou-se ao assumir sua relação com a nativa Bisila diante da sociedade branca europeia. Observamos essa decisão na fala de Kilian ao seu irmão Jacobo: “— Cuando me fui supe que nunca más volvería, y no, no pienso volver”²²(GABÁS, 2012, p. 100). E em outro momento em que Kilian pensa consigo mesmo quanto ao fato de nunca ter retornado a Guiné, a fim de reencontrar Bisila: “Sí. Había sido un cobarde. Le había faltado decisión. Y lo que era infinitamente peor: se había amoldado finalmente a una cómoda existencia en su tierra natal”²³ (GABÁS, 2012, p. 709).

Desse modo, essa relação permanece infrutífera, presa em sua simbologia, o que contribui para alimentar a nostalgia dos anos de juventude num paraíso colonial. Assim como podemos supor das passagens a seguir, na qual em diálogo com seu pai, Kilian, Daniela pergunta:

— ¿No te gustaría volver a verla?

Kilian agachó la cabeza.

«Volver a verla... sí, tal como la recuerdo, con sus vestidos ligeros, su piel de caramelo oscuro, de cacao y de café, sus enormes ojos claros y su risa contagiosa. Ojalá pudiera ser

²² “Quando saí eu sabia que nunca mais voltaria, e não, não penso em voltar” (tradução nossa).

²³ “Sim, havia sido um covarde. Havia-lhe faltado decisão. E o que era infinitamente pior, tinha finalmente se moldado a uma cômoda existência em sua terra natal” (tradução nossa).

de nuevo el joven musculoso con camisa blanca y amplios pantalones que la hacía vibrar...»

—Creo que a ambos nos gustaría recordarnos como lo que fuimos, no como lo que somos.

—No lo entiendo...

«¿Cómo puede este mundo en color comprender aquellos días en blanco y negro que desaparecieron? Quiero recordar a Bisila tal como la he conservado en mi interior. En nuestros corazones sigue brillando el rescoldo de aquel fuego, pero ya no tenemos leña para que arda de nuevo...²⁴ (GABÁS, 2012, p. 710).

Além disso, ainda que no caso de Kilian houvesse sentimento sincero por Bisila, ele não pode fugir aos padrões do que sempre ocorria no período colonial, em que os homens abusavam sexualmente (com consentimento ou não) das mulheres africanas e depois as deixavam a fim de se casarem com as espanholas. Essa linha de análise quanto aos padrões brancos se confirma ao analisarmos o diálogo entre Kilian e sua amiga Julia, uma jovem com pensamentos considerados “avant-garde” para a época. Julia no trecho da novela questiona:

—¡Oh, vamos, Kilian! ¡Que no tengo quince años! —protestó ella—. Y esto es África. ¿Te crees que no sé cómo se divierte Jacobo? Lo que más rabia me da es que los hombres como él se piensan que las blancas somos unas pobres ignorantes.

²⁴ “- Não gostaria de vê-la novamente? - Kilian baixou a cabeça. Voltar a vê-la, sim, tal como eu a recordo, com seus vestidos claros, sua pele de caramelo escuro, de cacau e de café, seus enormes olhos claros, e seu sorriso contagiante. Quem me dera, eu pudesse ser de novo o jovem musculoso com camisa branca e calças largas que a fazia vibrar... - Creio que ambos gostaríamos de recordar como éramos e não como somos. - Não entendo... Como pode este mundo colorido compreender aqueles dias em preto e branco que desapareceram? Eu quero lembrar da Bisila como a tenho conservado dentro de mim. Em nossos corações continuam brilhando as brasas daquele fogo, mas não temos mais lenha para queimar de novo...” (tradução nossa).

¿Qué le da una mininga que no le pueda dar yo? ¿Qué pensaría si le ofreciera mi cuerpo como lo hacen ellas?

—¡Julia! ¡No digas eso! No es lo mismo...No te compares con ellas ²⁵(GABÁS, 2012, p. 213).

A autora faz-nos compreender que também as mulheres brancas estavam debaixo desse jugo patriarcal da sociedade europeia, no qual deviam se submeter aos desmandos do homem branco e também a sua hipocrisia colonial quando Julia afirma: “—¡No puedo con esta doble moral, Kilian! —le interrumpió la joven— Todos hacéis la vista gorda con el comportamiento relajado de las amigas negras, y las blancas tenemos que esperar hasta que os canséis de ellas para que acudáis a nosotras en busca de una buena y fiel esposa. ¿”²⁶ (GABÁS, 2012, p. 214).

Considerações finais

Apesar da constituição excelentemente bem elaborada, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo, a novela histórica analisada aqui, *Palmeras en la nieve*, reproduz os estereótipos e as formas dominantes de entender a relação colonial da Guiné Equatorial com a Espanha.

Em *Palmeras en la nieve* nota-se um esforço, por meio de relatos

²⁵ “- Oh, vamos, Kilian! Que não tenho quinze anos! - ela protestou. - E isto é África. Você acha que eu não sei como Jacobo se diverte? O que mais me irrita é que homens como ele pensam que as brancas são umas pobres ignorantes. O que lhe dá uma *mininga* que não possa eu lhe dar? O que pensaria se eu lhe oferecesse meu corpo como elas o fazem?

- Julia! Não diga isso! Não é a mesma coisa... Não se compare a elas!” (tradução nossa).

²⁶ “- Não posso com essa dupla moral, Kilian!- o interrompeu a jovem. - Todos fazem vista grossa ao comportamento relaxado de suas amigas negras e as mulheres brancas têm que esperar até que se cansem delas para que venham até nós em busca de uma esposa boa e fiel” (tradução nossa).

do passado colonial espanhol, de um discurso nostálgico, idealizando as relações coloniais na Guiné Equatorial no século passado. Por vezes percebe-se uma tentativa de amenizar a realidade da violência colonial e a exclusão da diferença nas relações. O amor inter-racial também constitui-se, na novela, em uma expressão de dominação colonial, porém, como observamos, a separação da dupla romântica principal da obra literária de Gabás, também expressa a ideia da independência do povo colonizado.

Nos parece coerente ressaltar ainda que, haja vista a intenção da autora fosse mostrar a outra versão, ou seja, a versão dos nativos colonizados, ela defende sutilmente que a colonização foi uma época benéfica para o país guineano. Que a presença do colonizador espanhol está largamente relacionada a tempos de prosperidade, apesar de todas as violações que ocorreram. Isso reforça a ideia de reconciliação que VINYES (2014) salienta em sua obra “La buena memoria. El universo simbólico de la reconciliación en la España democrática. Relatos y símbolos en el texto urbano²⁷”, de que existem vítimas, porém, não vitimários.

Por fim acreditamos que muito ainda deveria ser discutido a respeito da colonização e seus efeitos na constituição identitária da sociedade, a fim de tecer algumas conclusões ainda que transitórias e fragmentadas, como a própria sociedade resultante da relação colonizador versus colonizado.

Referências

ALVES, Elis Regina Fernandes; BONNICI, Thomas. Estratégias de outremização em *The Narrative of Jacobus Coetzee*. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 27, n. 1, p. 7-14, 2005.

²⁷ “A boa memória. O universo simbólico da reconciliação na Espanha democrática. Histórias e símbolos no texto urbano” (tradução nossa).

BORNIQUEL MORENO, Ana; ARA TORRALBA, Juan Carlos. “A los que quieren saber la verdad de tan increíble aventura”: Palmeras en la nieve, de Luz Gabás. 2015. Trabajo de conclusión de curso (Graduación en Maestro Educación Primaria) – Universidad de Zaragoza, 2015.

BRETO, Isabel Alonso. Crítica de Palmeras en la nieve (Fernando González Molina, 2015). *Imagofagia*: revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual, n. 15, p. 38, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. *Discursos sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal, 1978.

COLMENERO, Sara Santamaría. Colonizar la memoria. La ideología de la reconciliación y el discurso neocolonial sobre Guinea Ecuatorial. *Journal of Spanish Cultural Studies*, v. 19, n. 4, p. 445-463, 2018.

DO NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado*: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

GABÁS, Luz. *Palmeras en la nieve*. Cataluña: Temas de Hoy, 2012.

GONZÁLEZ, Antonio M. Carrasco. *Historia de la novela colonial hispanoafriicana*. Madrid: Sial Ediciones, 2009.

HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. Abingdon: Routledge, 2013 (1982).

LEY 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *BOE*, n. 310, 27 dez. 2007.

PALMERAS EN LA NIEVE. Dirección: Fernando González Molina. Producción de Nostromo Pictures Dynamo Producciones. Espanha: Warner Bros, 2015. 1 DVD.

RUBIO, José Martínez. La memoria africana. Representaciones del Ifni en Las guerras silenciosas de Jaime Martín. *CELEHIS*: Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas, n. 31, p. 63-80, 2016.

VINYES, Ricard. La buena memoria. El universo simbólico de la reconciliación en la España democrática. *Relatos y símbolos en el texto urbano*. *ayer*, p. 155-181, 2014.

CRESCER E VIVER NAS MARGENS: *El Callejón Oscuro*, de Susana Gertopán, um Ambiente Plural*

Cynara Almeida Amaral Piruk**
Alexandra Santos Pinheiro***

Resumo: O artigo analisa a obra *El callejón oscuro*, da escritora paraguaia Susana Gertopán (2010). Descendentes de judeus, a escritora representa, em sua narrativa literária, a contextualização histórico-cultural sobre a chegada dos imigrantes judeus no Paraguai e como eles se adaptaram à cultura latino-americana. Neste processo de construção de identidades culturais, os conceitos de diáspora e de entre-lugar são fundamentais. Portanto, a análise aqui apresentada dialoga com os estudiosos e teóricos Stuart Hall (2015); Juliana R. Cancian (2007) e Homi K. Bhabha (2013). A abordagem metodológica se pauta na pesquisa bibliográfica e, a partir dela, buscamos compreender como a construção das personagens e do enredo dão visibilidade a estes sujeitos forçados a deixar sua pátria e a maneira complexa com que dialogam com o novo espaço de morado.

Palavras-chave: *El callejón oscuro*; Susana Gertopán; Identidade.

* O presente artigo é fruto de uma parte da dissertação de mestrado intitulada “Crescer nas margens: memória e identidade cultural em *El callejón oscuro*, de Susana Gertopán”, do Programa de Pós-Graduação em Letras FACALE/UFGD, na área de Literatura e Práticas Culturais, defendida em 2020.

** Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Revisora de textos da editora da UFGD. E-mail: cynara.amaral2014@gmail.com.

*** Professora da pós-graduação e do mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: alexandrapinheiro@ufgd.edu.br.

CRECER Y VIVIR AL MARGEN: *El Callejón Oscuro*, por Susana Gertopán, un Ambiente Plural

Resumen: El artículo analiza la obra *El callejón oscuro*, de la escritora paraguaya Susana Gertopán (2010). Descendiente de judíos, la escritora representa, en su narrativa literaria, el contexto histórico-cultural de la llegada de inmigrantes judíos al Paraguay y cómo se adaptaron a la cultura latinoamericana. En este proceso de construcción de identidades culturales, los conceptos de diáspora y de lugares intermedios son fundamentales. Por lo tanto, el análisis que aquí se presenta dialoga con los eruditos y teóricos Stuart Hall (2015); Juliana R. Cancian (2007) y Homi K. Bhabha (2013). El enfoque metodológico se basa en la investigación bibliográfica y, a partir de ahí, buscamos comprender cómo la construcción de los personajes y la trama dan visibilidad a estos sujetos obligados a dejar su tierra natal y la forma compleja en que dialogan con el nuevo espacio de vida.

Palabras clave: *El callejón oscuro*; Susana Gertopán; Identidad.

Considerações iniciais

Susana Gertopán escreveu contos que foram publicados em antologias, periódicos, e revistas nacionais (Paraguai) e internacionais. Muitos de seus textos também estão em textos didáticos editados pelo Grupo Editorial Santillana (Espanha) que são utilizados em cursos de literatura, nos colégios de ensino médio do Paraguai, pois várias de suas obras são utilizadas como textos de estudos nas cátedras de literatura de diferentes escolas públicas e privadas do seu país. Críticos literários e professores paraguaios como o Dr. Carlos Martini, Prof. Dr. Roque Vallejos, Osvaldo González Real, Prof. Dr. Enrique Marini Palmieri escreveram críticas literárias sobre sua literatura.

A narrativa *El callejón oscuro* (2010) inicia com uma troca de cartas entre primos. O livro totaliza vinte e oito capítulos. No primeiro, Ariel escreve para seu primo José, pedindo ajuda para relembrar um fato marcante e assustador ocorrido com eles no *callejón oscuro* (“beco

escuro”, em português), em Assunção, quando eram adolescentes. José é o protagonista e o narrador da história e responde à carta a partir do segundo capítulo que, assim como os demais, são anotações e cartas escritas em resposta ao seu primo. A obra está ambientada no período da ditadura no Paraguai, o que levava o povo a viver um autoexílio. José nasceu em Assunção, mas toda sua família era de imigrantes judeus poloneses — seus avós haviam saído da Polônia entre as duas grandes guerras mundiais —, mas, apesar de buscar exílio naquele país, vivia com medo do governo e sentia muitas saudades de sua pátria.

José, então, rememora o período de sua adolescência, a vida cotidiana no bairro Pettirossi, em Assunção, onde viviam os imigrantes judeus. Também se recorda de como era seu relacionamento com seus pais, com os amigos do bairro, suas descobertas e novas amizades do Mercado. Os pais de José tinham uma loja onde vendiam roupas. Os imigrantes que se instalaram naquele bairro abriram seus comércios, mas se mantinham ilhados em sua cultura, tradição, língua, religião e memórias traumáticas. Desobedecendo aos conselhos de seus pais, o protagonista ousa atravessar a avenida principal do seu bairro para conhecer o Mercado 4 (do lado paraguaio), onde encontrou outros comerciantes, camponeses paraguaios e indígenas, que lhe apresentaram um novo mundo cheio de riquezas culturais.

Naquele mercado, os paraguaios também viviam exilados: os camponeses com seu idioma guarani e pobreza; os indígenas com seu idioma maacá, seus artesanatos, com abandono e miséria. Lá eles se reuniam para vender suas ervas medicinais, trabalhos manuais e alimentos. A avenida que separa o bairro Pettirossi do Mercado 4 representa uma fronteira física e psicológica que divide as duas culturas (judeus x paraguaios). Ao cruzar as margens, José aprende outras línguas indígenas, descobre as ervas medicinais e faz novas amizades com paraguaios.

Do outro lado da avenida também existia o *callejón oscuro* (“beco escuro” em português), um lugar de comércio ilegal, prostituição, abusos e miséria humana. José é atraído para esse lugar misterioso e proibido, e ao se relacionar com aquelas pessoas, o rapaz se compece e tenta ajudá-los. O final da narrativa informa que José, ao se tornar adulto, decidiu trabalhar no beco escuro, onde abriu um consultório de terapia e medicina alternativa.

Susana Gertopán tem, em suas obras, a visão de preservação da memória e da identidade cultural. Essa visão é apoiada por Le Goff, ao definir memória como “propriedade de conservar certas informações”, de forma que “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 423). A autora paraguaia escreve as memórias vivenciadas por ela e por seus familiares, também atribui a devida importância à preservação e ao cultivo da memória. E através dessa obra memorialística, *El callejón oscuro*, traz a representação da identidade cultural do seu povo, tanto dos imigrantes quanto dos paraguaios.

Com a globalização, as imigrações, as diásporas, as mudanças nos papéis sociais e as inovações do pensamento filosófico, as pessoas estão mudando sua percepção de sujeito e se abrindo às possibilidades para reconhecerem o pertencimento a várias culturas e ideologias simultaneamente. De acordo com Hall, “esse duplo deslocamento — descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2015, p. 10). O teórico afirma que a crise de identidade faz parte de um “processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2015, p. 9). É por meio dessa crise de identidade que o sujeito se transforma, obtendo outras identidades, às vezes contraditórias.

Na narrativa literária, o personagem José passa pelo processo de transformação como sujeito social, reconhecendo e assumindo sua identidade cultural não apenas como um imigrante europeu judeu, mas também como paraguaio. As múltiplas identidades culturais são características dos indivíduos pós-modernos e as representações desses aspectos podem ser observadas nas literaturas pós-coloniais. Em *El callejón oscuro*, portanto, José narra sobre a forma com que os pais o educaram para não atravessar a avenida, pois deveria permanecer dentro das fronteiras “imaginárias” do seu gueto. O rapaz foi incentivado por seus pais a estudar para que, quando crescesse, pudesse voltar ao seu país de origem:

En aquel tiempo, todavía yo no había descubierto el Mercado. Me estaba prohibido cruzar la avenida y llegar hasta él. Tampoco me daban la causa de tal restricción; la negativa era clara y determinante.

No existía lugar para contradicciones, mis padres no eran personas fáciles, abiertas, con quienes uno podía discutir. Era absurdo imaginar que los tres pudiéramos mantener una conversación animada en la que yo intentara demostrarles algún error o alguna equivocación cometidos por ellos. Cualquier tentativa que yo intentara demostrarles algún error o alguna equivocación cometidos por ellos. Cualquier tentativa que yo hiciera en señalar que sus ideas o teorías eran obsoletas, confusas, el resultado era un nuevo enfrentamiento. Por ello, a veces, prefería callar o esconder mis intenciones, mis paseos y mis sueños.

No tenían la predisposición de intercambiar opiniones, ni nada parecido. Aquella imposición para mí injustificada, la de no atravesar la calle para llegar hasta el Mercado, estimulaba aún más mi interés por saber cuál era el secreto que podía guardar aquel lugar para mí. Mientras, de lejos, yo trataba de adivinarlo, imaginando detalles y sacando

conjeturas que me llevaron a descubrir que no tenían ninguna vinculación con la realidad de ese lugar, ni con todo lo que el Mercado podía brindarle a mis sentidos. (GERTOPÁN, 2010, p. 75-76).

A família de José utilizava a estratégia da territorialidade humana para influenciar e controlar seu filho. O protagonista declara que se sentia preso, vivendo um exílio angustiante e que não compreendia as razões que o proibiam de atravessar a rua e conhecer o Mercado do lado paraguaio. Sobre a chegada dos judeus no Paraguai e a estruturação da comunidade ao fundar templos, escolas e sociedades judaicas, na obra *Los judíos en el Paraguay*, Alfredo Seiferheld (2012) relata que, em 1906, ocorreu a primeira imigração coletiva e organizada de judeus no Paraguai. Os primeiros serviços religiosos regulares foram organizados no país a partir de 1913, o Tempo Israelita Latino del Paraguay foi fundado pelos judeus sefarditas (descendentes dos antigos judeus oriundos da Península Ibérica). Em 1916, a congregação sefardita também fundou a Sociedad Alianza Israelita del Paraguay (SEIFERHELD, 2012).

A comunidade desejava a criação de uma escola judaica no Paraguai, a fim de que as crianças nascidas no país pudessem aprender os rudimentos do hebreu, recebessem instrução religiosa e que de alguma forma não perdessem a cultura ancestral de seus pais. Entre 1924-1925 foi realizada a primeira aula de instrução religiosa e de *íidiche* (língua dos imigrantes judeus) em Assunção. No entanto, a Escuela Integral Estado de Israel só foi fundada em 1959, reconhecida pelo Ministerio de Educación y Culto (SEIFERHELD, 2012). Uma das características da comunidade judaica, além da delimitação do seu território e religião, era a língua judaica. José relata que falavam *íidiche* em casa e sua mãe se recusando a falar a língua espanhola (castelhano). Vale lembrar que o *íidiche* é a língua familiar dos judeus na Europa oriental (BUNSE, 1983, p. 25).

Na narrativa *El callejón oscuro* (2010), Luísa, a mãe de José, defendia a tradição judaica e o idioma *yídiche*. Ela falava apenas a língua materna com a família e vizinhos judeus e até arranhou briga com uma feirante paraguaia, que não a compreendia em sua língua judaica. José tenta conscientizar sua mãe sobre a necessidade de falar em espanhol com os paraguaios, sem muito sucesso:

No entendí, finalmente, el porqué de esa discusión, lo que sí estaba claro era que mi madre y Rebeca, la vecina, no podían seguir hablando en yiddish frente otras personas que no lo entendieran. Pensé que sería beneficiosa, en ese momento, mi intervención.

- Mamá, no hables más en yiddish, habla en castellano, para que te entiendan — dije.
- Yo voy a hablar como quiero — me respondió mi madre.
- Pero está mal, porque lleva a confusiones.
- Ellos hablan delante de mí en guaraní y yo tampoco entiendo y no digo nada, no me quejo, ni pregunto de quién o de qué están hablando.
- Pero es otra situación.
- ¿Por qué es diferente? Cuando ellos hablan en guaraní yo no me quejo.
- El guaraní es el idioma que se habla en este país.
- En este país se habla castellano.
- Vos lo acabas de decir, entonces habló bien castellano.
- ¿Y qué va a pasar con el yiddish? Me voy a olvidar.
- No, no te vas a olvidar.
- Así como vos te olvidaste de quién sos, yo no me puedo olvidar de quién soy, porque olvidarse es morir.

Decidí poner fin a aquella discusión. Mi madre seguía obsesionada en mantener vivo el yiddish, olvidando que se trataba de un idioma en vías de extinción al igual que toda una tradición de la que éramos parte. La Segunda Guerra Mundial se encargó de hacer cenizas, además de millones de vidas, una cultura, su idioma y tradiciones. El yiddish fue parte de ese exterminio. (GERTOPÁN, 2010, p. 176-177).

Dona Luísa ainda permanecia apegada à sua cultura e desejava retornar à sua pátria. Os pais de José tinham a expectativa de que pelo menos seu filho pudesse estudar, se tornar médico ou advogado e retornar para a Europa. Juliana R. Cancian explica que esse é um anseio dos povos que passam pela diáspora:

Não totalmente desapegados da terra natal, aqueles que passam pela diáspora mantêm consigo o desejo do retorno, da volta ao local do nascimento. Muitos conseguem esse feito, outros constroem a vida mantendo essa esperança. De fato, parece que uma das implicações da diáspora está, além da hibridização cultural pelo efeito da zona de contato, no desejo de querer regressar ao ponto zero, por um processo consciente ou inconsciente. (CANCIAN, 2007, p. 2).

El callejón oscuro traz a representação da sociedade moderna de pensamento dualista, que não reconhecia o conhecimento indígena. Entretanto, José vai na contramão da sociedade, pois estava mais suscetível ao hibridismo cultural. Além do *íidiche*, José se comunicava em espanhol e aprendeu algumas palavras em guarani. Ele desejava permanecer no Paraguai sem romper totalmente com as tradições judaicas, mas também queria assimilar a cultura paraguaia, tornando-se parte dela.

Ao sair do gueto e frequentar o Mercado o jovem José começou a sentir-se deslocado. Não compreendia o idioma guarani e pareceu ter se chateado ao ser chamado de “gringo” várias vezes: “De nuevo la palabra gringo” (GERTOPÁN, 2010, p. 82). José era considerado

um estrangeiro, ou seja, um estranho naquele lugar, pois ainda não conhecia os costumes e as línguas dos paraguaios e indígenas. Ocorre, porém, um estranhamento duplo, pois os judeus e os paraguaios não se relacionavam. Mas o protagonista não se deixou intimidar, pois estava gostando de descobrir outras culturas, idiomas, cores, sabores e costumes. Ele via o Mercado como um ambiente plural.

El callejón oscuro: um ambiente plural

El callejón oscuro (2010) foi publicado em espanhol e, posteriormente, traduzido para o alemão, o bengali e o inglês. Em entrevista para a revista virtual Última Hora, no dia 1º de outubro de 2010, a escritora informa que a narrativa se ambienta no bairro Pettirossi, zona próxima ao Mercado 4 e retrata um espaço de exilados. Para Gertopán, “La avenida Pettirossi sirve de frontera entre el Mercado 4 y una población, la de los judíos, con sus negocios, además de ser un albergue de indígenas y campesinos” (ULTIMA HORA, 2010). Segundo Gertopán:

A pocas cuadras del barrio Pettirossi existe un callejón oscuro, lugar que da título a la obra. “Allí se presenta toda la miseria humana, como la prostitución, el abuso, el hambre y la degradación”, indica la autora.

Este sitio es clave para la trama, ya que concede la cuota necesaria de misterio. “No es una novela autobiográfica, sino vivencial. Mi texto de ficción tiene un gran componente testimonial”, asegura Gertopán, quien pasó parte de su infancia en la zona (GERTOPÁN *apud* ULTIMA HORA, 2010).

A história dos judeus da Europa oriental foi marcada pela guerra e pelo Holocausto, o que trouxe danos aos seus países e causou a diáspora de famílias que migraram para os países da América Latina,

como o Paraguai, a Argentina e o Brasil. A narrativa *El callejón oscuro* inicia com a troca de cartas entre os primos Ariel e José. Eles pertencem a uma família de judeus poloneses, cujos pais fugiram da Europa entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e imigraram para o Paraguai. Radicados num bairro de Assunção, capital do Paraguai, seus pais trabalham em lojas localizadas na avenida principal, que separa o bairro de imigrantes judeus do Mercado e da cultura paraguaia.

José, a pedido do seu primo Ariel, escreve algumas notas relembrando a sua infância e adolescência naquele bairro e as descobertas de outras culturas e línguas. As memórias de José são acionadas, assim sendo, pelo pedido do primo. A partir dessa situação, o protagonista se submete a um esforço para recuperar as imagens de sua relação com a família e com o Mercado.

De pronto, sorpresivamente, después de mucho tiempo, recibo una carta donde me convoca a que sea yo el guía de sus recuerdos de infancia y adolescencia. El indicador de un hecho que le duele recordar.

Al leerla sentí que se había quedado suspendido en la nada, sin alma. Era solo un cuerpo hueco, vacío, sin sentidos, porque ninguno de ellos guardaba alguna respuesta ante un aroma, una imagen, un sonido, una textura. El abandono los había adormecido.

Así fue como se inicia este peregrinar por mi pasado, todo gracias a una petición de mi primo Ariel. (GERTOPÁN, 2010, p. 26-27).

Na narrativa, José é um adulto que rememora sua juventude, quando ousou atravessar a avenida para conhecer o Mercado e fazer amizade com outros paraguaios e indígenas, o que lhe era proibido por seus pais. No Mercado, José também descobriu a pobreza, a miséria humana e os abusos. Próximo ao Mercado havia o *callejón oscuro*, um lugar onde havia prostituição, tráfico humano, aborto, mis-

ticismo, jogos de adivinhação e outros jogos ilegais, vendas de ervas medicinais, de animais exóticos, dentre outros. Foi nesse beco escuro que José, já adulto, abriu seu consultório, onde atuava como médico (uma mescla de curandeiro e psicólogo) e tratava de seus pacientes com medicina alternativa. Naquele lugar sórdido, José também fez novas amizades e se sentia realizado em ajudar aquelas pessoas.

De acordo com o pacto autobiográfico, a obra *El callejón oscuro* não é definida como uma autobiografia, apesar de Susana Gertopán ter afirmado que viveu naquele bairro quando era criança, onde existia os lugares mencionados na obra, tais como: o Mercado e o beco escuro. Lejeune afirma que autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p. 104). Para que ocorra o pacto autobiográfico descrito por Lejeune, o professor Bungart Neto afirma que a obra precisa estar de acordo com as seguintes categorias:

[...] forma da linguagem (trata-se de uma narrativa em prosa); assunto tratado (história de uma personalidade e de uma vida); situação do autor (identidade entre autor e narrador); e posição do narrador (identidade entre narrador e personagem principal). Para a obra ser considerada autobiografia, é preciso que se cumpram todos os requisitos acima e que haja [...] uma espécie de “contrato de identidade selado pelo nome próprio” (BUNGART NETO, 2012, p. 164).

Ao analisar a obra *El callejón oscuro* na perspectiva dessas quatro categorias, fazemos as seguintes constatações: a) quanto à forma de linguagem: narrativa em prosa; b) em relação ao assunto tratado: história de uma sociedade um grupo (coletivo); c) no tocante à posição do narrador: o narrador é o personagem principal; d) situação do autor: notoriamente podemos observar que a identidade entre o autor e o narrador não é a mesma, pois a autora é feminina e o

narrador é masculino. Mesmo Susana Gertopán dizendo que a obra se originou de memórias de sua infância e de memórias coletivas, nós podemos concluir que a obra *El callejón oscuro* não pertence ao gênero autobiográfico, sendo, portanto, um texto literário de gênero memorialístico.

Susana Gertopán combina várias temáticas e gêneros literários em sua obra. Shøllhammer explica que, na literatura contemporânea, destaca-se a mescla de gêneros:

Ao longo da década de 1980, o elemento mais utilizado para identificar essa vertente pós-moderna era a combinação híbrida entre alta e baixa literatura, propiciada pelo novo diálogo entre a literatura, a cultura popular e a cultura de massa, ou a mescla entre os gêneros de ficção e as formas da não ficção, como a biografia, a história e o ensaio. (SHØLLHAMMER, 2009, p. 30-31).

Na obra analisada, Susana Gertopán mescla ficção e memória, pois, através do narrador-personagem José apresenta um relato memorialístico e alcança seu objetivo lançando mão do fenômeno mnemônico, o qual é explicado por Paulo Bungart Neto nas seguintes palavras:

[...] entende-se o fenômeno mnemônico como a tentativa — por vezes desesperada — de salvar do esquecimento imagens que somente podem ser resgatadas através da rememoração efetuada pelo relato memorialístico, aí atuando, além da lembrança involuntária e da evocação voluntária, uma certa imaginação a preencher os espaços vazios deixados pelo esquecimento. À medida que a imagem lembrada estiver definitivamente fixada em letra impressa, está, aparentemente, salva do esquecimento, a menos que seja novamente “esquecida” em alguma gaveta, estante, arquivo ou estoque de editora, biblioteca ou museu (BUNGART NETO, 2014, p. 58-59).

A rememoração unida à lembrança e, também, à imaginação salvou do esquecimento a memória coletiva de imigrantes judeus no Paraguai, mais especificamente num bairro de Assunção, na metade do século XX. A memória é uma reelaboração presente que nos remete ao passado e é na literatura que a memória e a ficção se misturam.

Desse modo, a literatura se apresenta como novas formas artísticas de traduzir histórias. Nos estudos literários, durante muito tempo, existia apenas a Crítica Literária Tradicional, assim a Crítica Literária Contemporânea veio contribuir ao reconhecer e aceitar literaturas de diferentes grupos culturais e gêneros literários, formando um novo cânone. A Crítica Literária Contemporânea é recente, surgiu no período do pós-guerra, pois houve uma necessidade de criar outras maneiras de contar a história para a preservação da memória.

Nessa nova perspectiva, surge a escola dos Estudos Culturais, sendo Stuart Hall um dos principais teóricos. A reformulação da historiografia literária latino-americana, através de pesquisadores como Antonio Candido, no Brasil, e Ana Pizarro, no Chile, tem dado abertura para a ampliação dos Estudos Culturais e dos Estudos Literários (PIZARRO, 2006). Uma das tendências da literatura contemporânea é o memorialismo, bem como o estudo de literatura de autoria feminina. Dentro dessa diversidade literária dos Estudos Culturais, temos espaço para ser contada essa história: *El callejón oscuro*, de Susana Gertopán.

Sabemos como as grandes guerras afetaram as pessoas e fizeram com que se deslocassem de seus lugares. Muitos imigrantes que chegaram na América Latina no século XX estavam fugindo da guerra e entre suas bagagens trouxeram suas memórias. Uma característica marcante na narrativa de Susana Gertopán, neta de imigrantes judeus, é o memorialismo, o qual está presente em seus romances. Uma definição de gênero memorialístico é apresentada pelo professor José Carlos da Costa, em seu artigo “O gênero memorialístico na literatura e na cultura: reconstrução da experiência humana”:

[...] insere-se no estatuto de textos referenciais que relatam a trajetória de uma vida, são documentos que “servem”, inicialmente, à história. O que possibilita o seu estudo no conjunto da literatura ficcional é a força da linguagem de alguns textos e sua capacidade de se imporem como discurso esteticamente elaborado. É na recriação, na transformação da rememoração em linguagem que surge a “oportunidade poética”. É enquanto produção de linguagem que o relato memorialístico ultrapassa o seu caráter histórico e se vê como ficção (COSTA, 2017, p. 50).

Assim, compreendemos que o gênero memorialístico faz uma releitura do passado, utilizando-se da arte literária para transformar acontecimentos e lembranças em ficção. Nesse sentido, é importante lembrar que a obra está contextualizada no período histórico em que o ditador Stroessner governava o Paraguai, entre 1954-1989. O seguinte trecho de *El callejón oscuro* (2010) traz a representação de como o personagem José vivenciava o medo e a falta de liberdade de expressão durante o governo Stroessner:

Cada vez que salía solo para ir al colegio o para realizar algún encargo, mi padre me advertía que tuviese cuidado con quien hablaba, y con los temas que se discutía, no eran tiempos seguros. A la Policía no les importaba la edad, ni la condición de uno, sencillamente, bajo alguna sospecha te llevaban a prisión y de ahí nadie te sacaba vivo o sin rastros de tortura. (GERTOPÁN, 2010, p. 67).

O medo do governo Stroessner também pode ser considerado mais uma razão para que os judeus paraguaios vivessem isolados em seus guetos, esse era um modo de se protegerem. Assim, a comunidade judaica vivia um autoexílio, como modo de preservar sua cultura e também por causa dos traumas das perseguições políticas que vivenciaram na Europa. O bairro dos imigrantes judeus delimitava seu

o território. Segundo Oliveira (2016, p. 112), o território é “construído por múltiplas relações e interações. Pode ser um conjunto de lugares hierarquizados, interligados por redes, formado por grupos e etnias que mantêm certa ligação”. Desse modo, a territorialidade “se situa na junção de atitudes que englobam, ao mesmo tempo, a fixação e a mobilidade dos lugares”, e a territorialidade humana “envolve uma estratégia espacial para influenciar e controlar recursos e pessoas, por intermédio do domínio de uma área” (OLIVEIRA, 2016, p. 112-113).

Sobre as temáticas dos romances, em seu artigo “Romance: história e teoria”, Franco Moretti declara que:

Aventuras expandem os romances ao abri-lo para o mundo: há um pedido de ajuda — e o cavaleiro parte. Normalmente sem fazer perguntas; e, o que é típico da aventura, o desconhecido não é uma ameaça, é uma oportunidade, ou mais precisamente: não existe mais a distinção entre ameaças e oportunidades (MORETTI, 2009, p. 204-205).

Nessa perspectiva, também encontramos a aventura como temática na obra *El callejón oscuro*. O protagonista José parte numa aventura ao desconhecido Mercado, atravessando a Avenida, desobedecendo as ordens de seus pais. Ele age com a nobreza de um cavaleiro ao querer ajudar as pessoas em suas misérias e até resgata uma “donzela” em perigo — ao socorrer uma menina indígena que estava prestes a ser violentada.

Susana Gertopán aborda muitos conselhos e reflexões para a vida. Walter Benjamin afirma que a arte de narrar está ligada à prática de dar conselhos e que a sabedoria está em extinção. Ele explica que a decadência da narrativa da literatura contemporânea começou a partir da Segunda Guerra Mundial, pois as pessoas voltaram da guerra mudas e traumatizadas. Dez anos depois, muitos livros foram produzidos com essa temática, no entanto não eram frutos de uma narrativa de sabedoria coletiva, e sim de uma experiência

pessoal (BENJAMIN, 1994). No entanto, a narrativa subjetiva, fruto da vivência do autor, também possui sua contribuição para literatura e para a vida. Por meio das narrativas o autor pode representar suas experiências e verdades. Para Franklin L. Silva,

[...] o mundo, a realidade, é o referencial indeterminado dos mundos que se originam da criação artística. Porque a pluralidade dos mundos que nascem da criação se identifica na função *reveladora* da verdade que a obra de arte nos dá a perceber. Disto deriva o profundo compromisso da *narração* com a verdadeira história da consciência e das coisas. (SILVA, 1992, p. 10).

El callejón oscuro é uma obra ficcional que pertence ao gênero memorialístico. Essa narrativa, como um todo, é um modo de reescrever a memória coletiva, buscando cultivar a lembrança de fatos históricos e vivenciais. Percebemos, assim, a importância de termos conquistado a liberdade de usar esse recurso na literatura contemporânea. De diferentes maneiras, esse romance contribui para a preservação da memória coletiva do Paraguai no período pós-guerra. Le Goff dá um sábio conselho: “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471). A relevância em conhecer e pesquisar sobre essa obra literária está na preservação da memória coletiva da sociedade e suas relações.

Na narrativa, acompanhamos o amadurecimento do personagem José nas margens físicas e psicológicas entre as duas culturas, judaica e paraguaia, que vai da sua adolescência até a fase adulta. José ousou cruzar as fronteiras do seu bairro:

La lectura era mi único entretenimiento hasta el día en que crucé el puente imaginario y descubrí el otro mundo, el mundo del Mercado. Desde entonces, sólo deseaba

encontrarme en ese territorio, el que también estaba delimitado por un cerco ficticio, y cuya vida interna dependía únicamente de sus habitantes, forasteros que llegaban hasta ahí en busca de sustento. (GERTOPÁN, 2010, p. 43).

Essa ação de José o fez sair da passividade e começar a ter suas próprias descobertas. O ato de atravessar a avenida do seu bairro, conhecer o Mercado e ter contato com os paraguaios, foi decisivo para o desenvolvimento da narrativa. A avenida simboliza a fronteira imaginária e está carregada de significados. Eduardo Coutinho explique que o conceito de “fronteira”:

[...] traz no seu sentido denotativo a ideia de delimitação de campos, suas implicações são tantas, que chegam a sugerir o seu contrário, ou, melhor, a noção de “área indefinida”, “móvel” ou “esgarçada”, e culturalmente problemática, para onde convergem múltiplas tensões e onde se vive numa corda-bamba, oscilando entre polos opostos, e por vezes até contraditórios, enfrentando toda sorte de conflito. Esse sentido, numa primeira instância negativo, tem, contudo, também a sua contrapartida, e pode ser visto como o espaço do diálogo, da troca e de um possível entendimento, o local de um enriquecimento gerado pela própria diferença entre os elementos que se enfrentam. (COUTINHO, 2017, p. 8).

A fronteira também pode ser reconhecida como espaço de diálogo, de troca, de entendimento, de enriquecimento cultural. Na fronteira entre o gueto judeu, onde ocorre a reafirmação das tradições judaicas, e a sociedade paraguaia estão: a avenida (a margem), que separa os dois bairros, e o Mercado 4, um ambiente pluricultural onde o sujeito busca um novo posicionamento identitário.

José narra sua experiência de reconstrução da própria identidade, desconstrói o estereótipo de filho passivo que busca realizar os sonhos dos pais. Torna-se, portanto, personagem ativo, que rompe

com seu passado e se insere num espaço intersticial onde ele muda a si e colabora para mudar o seu entorno. Em *El callejón oscuro*, observamos que, ao cruzar as margens físicas e culturais, o personagem pode dialogar, trocar experiências, adquirir novos costumes e enriquecer culturalmente. Portanto, a fronteira também pode trazer a conotação do entre-lugar, conceituado por Homi K. Bhabha (2013): um local onde ocorre o hibridismo cultural. Com a globalização, as imigrações, as diásporas, as mudanças nos papéis sociais e as inovações do pensamento filosófico, as pessoas estão mudando sua percepção de sujeito e abrindo as possibilidades para reconhecer o pertencimento a várias culturas e ideologias simultaneamente.

A professora Juliana R. Cancian, em “O contexto da diáspora na construção da identidade cultural: a experiência do personagem José Viana, do romance *Sem Nome*, de Helder Macedo”, traz a seguinte definição de diáspora:

Diáspora significa o espalhamento dos povos, que saem de sua terra de origem para concretizar a vida em outros países ou em outros continentes. Seja de forma forçosa ou por opção própria, os povos que abandonam sua casa jamais se desapegam das origens, e mantêm através da tradição a cultura na qual nasceram. Isso se dá pela manutenção da língua, da religião, modo de pensar e agir. Mas essa cultura original, no contexto diaspórico, está em constante transformação, de maneira que novos costumes acabam sendo assimilados e interferem não apenas na identidade pessoal como na identidade coletiva, que por sua vez reflete a identidade cultural de determinado grupo. (CANCIAN, 2007, p. 2).

Para Juliana R. Cancian, a diáspora interfere diretamente na construção da identidade cultural dos povos: “Em verdade, os povos, e tudo que os representa, não começam nem terminam em fronteiras facilmente distinguíveis e, nesse contexto, nossos vizinhos acabam

tendo um papel fundamental na construção do ser que somos” (CANCIAN, 2007, p. 5).

De acordo com Stuart Hall, esse deslocamento dos povos “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2015, p. 10). Assim, a crise de identidade faz parte de um “processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2015, p. 9). É por meio dessa crise de identidade que o sujeito se transforma, obtendo outras identidades, às vezes contraditórias.

Considerações finais

Na obra *El callejón oscuro*, de Susana Gertopán, podemos observar que o protagonista José passa por uma crise de identidade. Vemos, por meio da narrativa, o processo de deslocamento de sua identidade, pois, apesar de ser filho de imigrantes europeus, ele também reconhece o Paraguai como seu país e se sente parte daquela comunidade multicultural. A partir disso, refletimos sobre o não lugar e podemos compará-lo ao beco escuro, pois ele não se trata de um projeto urbano arquitetado para estar naquele bairro. É um lugar misterioso, feio, sujo, sem claridade natural, no qual transitavam pessoas que estavam às margens da sociedade. O beco escuro é um “espaço vazio” que era partilhado por muitos sujeitos de diferentes identidades. É um espaço onde aquelas pessoas encontravam liberdade para viver suas experiências e culturas, sem medo da repressão da sociedade.

Esse romance apresenta a construção da identidade cultural híbrida do narrador-protagonista José. Ao narrar suas memórias,

José deixa transparecer os fragmentos com que a sua identidade é constituída: filho de imigrantes poloneses, judeu, nascido no Paraguai, falante de *íidiche* (sua língua familiar), depois de espanhol (castelhano) e posteriormente de guarani. O Paraguai unifica sua identidade múltipla, por isso José se identifica com a comunidade paraguaia. Ao encontrar seu propósito de vida, ele reconhece seu lugar: abre um consultório numa das salas do beco escuro (*callejón oscuro*) e, assim, atende a população carente com terapia e medicina alternativa — pois abandonou o sonho que seus pais tinham de que ele fosse morar no exterior, buscando as raízes dos seus antepassados, no país onde haviam nascido, a Polônia. O beco escuro pode ser considerado uma grande metáfora do “terceiro espaço” e das identidades híbridas.

Podemos concluir que *El callejón oscuro* (2010) é uma obra literária muito rica e que apresenta a possibilidade de refletirmos sobre vários aspectos como: a literatura paraguaia; a literatura memorialística; a literatura escrita por mulheres; a literatura escrita por imigrantes; a questão do exílio e das misérias humanas; a crise e a construção da identidade cultural; as múltiplas identidades que um sujeito pós-moderno pode ter; as representações das culturas judaica, paraguaia e indígena; as representações das mulheres daquela sociedade e das que estavam à margem. O protagonista José narra as memórias de sua adolescência, um fato marcante em sua vida foi o momento em que ele ousou atravessar a avenida e a partir daí ocorreu a crise de identidade, sua identificação com outros grupos culturais, seu reconhecimento como sujeito paraguaio e a construção de um novo sujeito com várias identidades culturais. O jovem rapaz não era mais apenas um neto de imigrantes poloneses, judeu, falante do idioma *íidiche*, mas também se reconheceu como paraguaio, falante de espanhol e de guarani, estudioso e praticante de outras filosofias, crenças e medicinas alternativas. Na narrativa, observamos a representação do sujeito pós-moderno que possui múltiplas identidades culturais,

assim como a representação da comunidade judaica, dos camponeses e dos indígenas que fazem do Paraguai um país multicultural: *El callejón oscuro* é um ambiente plural!

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BUNGART NETO, Paulo. Teorias da memória – diversidade e amplitude de enfoque: memória coletiva e memória individual. In: BUNGART NETO, Paulo. *Augusto Meyer Proustiano: a reinvenção memorialística do eu*. Campo Grande: Ed. UFMS; Dourados: UFGD, 2014. p. 41-78.

BUNGART NETO, Paulo. O reconhecimento tardio da autobiografia como gênero legítimo: Philippe Lejeune e seu “exército de um homem só”. In: PINHEIRO, Alexandra S.; BUNGART NETO, Paulo. (org.). *Estudos culturais e contemporaneidade: literatura, história e memória*. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 161-180.

BUNSE, Heinrich A. W. *O iídiche: a língua familiar dos judeus da Europa oriental e sua literatura*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1983.

CANCIAN, Juliana. R. O contexto da diáspora na construção da identidade cultural: a experiência do personagem José Viana, do romance *Sem Nome*, de Helder Macedo. *BOCC - Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*, Portugal, p. 1-12, 2007. ISSN: 1646-3137. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cancian-juliana-contexto-da-diaspora.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

COSTA, José C. O gênero memorialístico na literatura e na cultura: reconstrução da experiência humana. *Guará*, Revista de Linguagem e Literatura, Mestrado em Letras da PUC Goiás, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 50-64, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/guara/article/view/1202>. Acesso em: 03 set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/gua.v7i1.1202>

COUTINHO, Eduardo F. O comparatismo e seus diálogos nos tempos de hoje. *ComparArte*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 8-19, jan./jun. 2017.

GERTOPÁN, Susana. *El callejón oscuro*. Asunción: Servilibro. 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. 5. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha; trad. Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MORETTI, Franco. O romance: história e teoria. Tradução: Alípio Correa e Sandra Correa. *Novos estudos*, CEBRAP, São Paulo, n. 85, p. 201-212, 26 nov. 2009.

OLIVEIRA, Ailson B. Identidade urbana: paraguaios em Dourados-MS. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros*, Seção Três Lagoas, n. 23, ano 13, p. 102-134, dez./maio 2016. ISSN 1808-2653.

PIRUK, Cynara Almeida Amaral. *Crescer nas margens: memória e identidade cultural em El callejón oscuro, de Susana Gertopán*. 99 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Práticas Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS, 2020.

PIZARRO, Ana. *O Sul e os trópicos: ensaios de cultura latino-americana*. Trad. Irene Kallina, Liege Rinaldi. Niterói: EDUFF, 2006.

SEIFERHELD, Alfredo M. *Los judíos en el Paraguay*. Asunción: Servilibro, 2012.

SHØLLHAMMER, Karl E. Breve mapeamento das últimas gerações. In: SHØLLHAMMER, Karl E. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 21- 51.

SILVA, Franklin L. Proust: tensões do tempo. *Artepensamento: ensaios filosóficos e políticos*. [S. l.: s. n.], 1992. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/bergsen-proust-tensoes-do-tempo/>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ULTIMA HORA. *Susana Gertopán gana el premio literario Lidia Guanes*. Asunción. 01 out. 2010. Disponível em: <https://www.ultimahora.com/susana-gertopan-gana-el-premio-literario-lidia-guanes-n363840.html>. Acesso em: 29 jun. 2018.

PERSONAGENS EM MIGRAÇÃO E VIAGEM EM *MÁS ALLÁ DEL INVIERNO*, DE ISABEL ALLENDE

Luana Yakira Rodrigues Mendes*
Tatiana da Silva Capaverde**

Resumo: Sendo os trânsitos migratórios uma característica inerente à história do continente americano, podemos observar que esses acontecimentos vêm sendo representados na literatura há muito tempo, tendo como textos primeiros os relatos de viagem da época da colonização. No decorrer dos anos, essa temática vem ganhando cada vez mais espaço no meio ficcional e acadêmico, diante disso, o estudo desenvolvido neste artigo tem como objetivo analisar a representação dos deslocamentos em uma obra literária contemporânea, abordando comparativamente a viagem e a migração como diferentes formas de deslocamento. A análise utiliza como corpus a obra *Más Allá del Invierno*, de Isabel Allende, publicado em 2018, e focaliza a jornada dos personagens do romance. Utilizamos como base teórica os conceitos de errância e migração (OLIVIERI-GODET, 2010), viagem (ONFRAY, 2009), mobilidade (BERND, 2003) e deslocamento (GONZÁLEZ, 2010). Dessa forma, concluímos que a representação dos processos migratórios e de viagem na ficção contribui para a compreensão desse tema e nos ajuda a entender a complexidade presente nesses trânsitos cada vez mais frequentes no mundo global contemporâneo.

Palavras-chave: migração; viagem; literatura latino-americana.

* Acadêmica do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal de Roraima – RR, Brasil. Pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica da UFRR com bolsa CNPq. E-mail: luanayakira5@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6874-6659>.

** Professora do curso de Letras Português e Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima – RR, Brasil. E-mail: tatiana.capaverde@ufrr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7826-7640>.

CHARACTERS IN MIGRATION AND TRAVEL IN *MÁS ALLÁ DEL INVIERNO*, BY ISABEL ALLENDE

Abstract: Since the migratory transit are an inherent characteristic of the history the American continent, we can observe that these events have been represented in the literature for a long time, having as documents the first travel reports from the colonization time . Over the years, this theme has been getting more and more visibility in the fictional and academic environment, in view of that, the study developed in this article aims to analyze the representation of migratory processes in a contemporary literary work, comparatively approaching travel and migration as different forms of displacement. The analysis uses as corpus the work *Más Allá del Invierno*, by Isabel Allende, published in 2017, and focuses on the journey of the characters in the novel. We used as a theoretical basis the concepts of wandering and migration (OLIVIERI-GODET, 2010), travel (ONFRAY, 2009), mobility (BERND, 2003) and displacement (GONZÁLEZ, 2010). In this way, we conclude that the representation of migration and travel processes in fiction contributes to the understanding of this theme and helps us to understand the complexity present in these increasingly frequent transits in the contemporary global world.

Keywords: migration; travel; literature.

Introdução

Filha do diplomata chileno Tomás Allende, Isabel Allende Llona nasceu em 2 de agosto de 1942, em Lima, Perú. Devido a separação de seus pais, se mudou para o Chile ainda quando criança, sendo assim, considerada de nacionalidade chilena. Passou a ser reconhecida mundialmente como escritora devido ao sucesso de seu primeiro romance *La Casa de los Espíritus*, publicado em 1982, quando ainda estava em exílio depois do golpe militar organizado por Augusto Pinochet, ocasião em que morreu seu tio, antigo presidente do Chile, Salvador Allende. Estudou jornalismo, trabalhou para jornais e para a televisão, escreveu obras para o teatro e contos infantis. Suas obras

já foram traduzidas para mais de trinta idiomas e é considerada a escritora viva de língua espanhola mais lida da atualidade.

O romance *Muito Além do Inverno* [*Más Allá del Invierno*, 2017], publicado no Brasil em 2018, ambientado nos Estados Unidos, nos apresenta a história de três personagens centrais: Lucía Maraz, chilena, que está nos Estados Unidos a trabalho; Evelyn Ortega, guatemalteca, que está ilegalmente no país; e Richard Bowmaster, amigo de Lucía, nativo do país e descendente de judeus. Esses três personagens terão suas vidas entrelaçadas devido a acontecimentos inesperados que os levarão a conviver e a conhecer a história de vida uns dos outros. A obra apresenta o ponto de vista de cada um dos personagens de forma intercalada. Os capítulos apresentam os tempos presente e passado, descrevendo os acontecimentos atuais e as recordações da vida dos personagens antes do deslocamento para os Estados Unidos e, portanto, antes de que se conhecessem. Essa construção narrativa revela ao leitor os fatos que os levaram a estar onde estão no momento presente da obra, além de revelar os motivos e as explicações para certas características particulares e psicológicas de cada um desses três personagens.

Para melhor abordar os tipos de deslocamentos empreendidos por Lucía Maraz, Evelyn Ortega e Richard Bowmaster, se faz necessário definir o conceito de migração e viagem, caracterizando as especificidades dessas diferentes formas de mobilidade. O teórico Onfray nos apresenta em seu livro *Teoria da Viagem* [*Théorie du Voyage*, 2007] dois tipos de pessoas: as nômades ou as sedentárias, isto é, aquelas que são adeptas ao deslocamento ou ao estatismo. De acordo com o autor, há pessoas que se descobrem desejosas de sair pelo mundo a explorar ou de não sair de onde se está, permanecendo enraizada no mesmo lugar. Esses são os princípios que se encontram no interior de cada indivíduo, como ele bem caracteriza na citação abaixo:

[...] voltam-se para o nascente, inclinam-se em direção ao poente, sabem-se mortais, é verdade, mas sentem-se como fragmentos de eternidade destinados a se mover num planeta finito – estes vivem de forma semelhante à energia que neles atua e que anima o resto do mundo; de maneira igualmente cega, outros experimentam o desejo de enraizamento, conhecem os prazeres do local e desconfiam do global. Os primeiros amam a estrada, longa e interminável, sinuosa e ziguezagueante; os segundos se comprazem com a toca, sombria e profunda, úmida e misteriosa. (ONFRAY, 2009, p. 10)

O movimento desses sujeitos que possuem a pulsão de busca infinita sentenciou os acontecimentos mundiais que definiram a história da humanidade. No contexto latino-americano isso foi determinante, pois os deslocamentos de povos nas Américas sempre ocorreram pelos mais variados motivos, como o nomadismo de alguns grupos, a migração imposta pelo processo colonial, as disputas territoriais que marcaram os períodos de independência e, contemporaneamente, a busca por oportunidades melhores de vida ou pela reunião familiar, a necessidade de escapar da violência ou de perseguições políticas. Por isso, podemos afirmar que desde os tempos das colônias o movimento entre os países sempre ocorreu, sendo a mobilidade uma característica cultural própria da América, como afirma Zilá Bernd (2010, p. 67):

[...] temos destacado o conceito de mobilidade como uma característica dominante das culturas americanas, manifestando-se através de passagens, deslocamentos e transferências presentes em todos os níveis: cultural, discursivo, temporal, espacial. Do deslocamento paródico ao metafórico, de passagens de vozes narrativas aos grandes deslocamentos no espaço e no tempo – frequentes em obras cujos personagens são viajantes, caminhantes, itinerantes,

coureurs des bois, ou flâneurs -, as mobilidades configuram a identidade americana.

O tema do deslocamento que encontramos na obra *Más Allá del Invierno* se trata de um evento comum ocorrido no mundo hoje, pois vivemos em uma época de globalização e composição híbrida devido aos movimentos migratórios, sendo o deslocamento “[...] assimilado como estado natural, como exercício sem fim, consubstancial ao humano.” (GONZÁLEZ, 2010, p. 117). E não se trata de um tema recorrente apenas socialmente, que se passa na vida real, como também o é em meio a arte, como tema ficcional. Como afirma Zilá Bernd, “[...] a utilização constante de estratégias de deslocamentos, passagens e transferências culturais que se verificam na literatura e nas demais manifestações artísticas é fator predominante na configuração cultural americana.” (2007, p. 96).

Nesse mesmo texto de Bernd, que trata das figurações da mobilidade nas literaturas das Américas, a autora apresenta alguns conceitos de deslocamento aplicados a diferentes áreas, como na Física, em que “[...] o deslocamento representa a porção da trajetória pela qual o móvel se deslocou” (2007, p. 89). Sua significação também se aplica a área dos estudos culturais, associada aos trânsitos humanos, em que a palavra “deslocamento”, para a autora, leva um sentido de migração que tem a ver com perseguições ou violência (BERND, 2007).

Para González (2010), entender e pensar o conceito de deslocamento é primordial para os estudos na área das ciências sociais e dos processos culturais, tendo em conta as distintas perspectivas - física, espiritual e linguística – pelas quais se pode observar analisar o fenômeno. Esse pensamento vai ao encontro ao que Olivieri-Godet (2010) afirma sobre errância, que, apesar de apresentar distintos aspectos, constitui a mesma ideia de deslocamento, seja relacionado ao físico ou ao mental, ao deslocamento voluntário ou involuntário.

Dessa forma entendemos que o conceito de deslocamento cobre diferentes situações que se diferenciam dependendo do sujeito, do contexto em que o sujeito está inserido e sua história pregressa. Essa diversidade de abordagem está presente na obra aqui analisada, que apresenta personagens provenientes de mundos diferentes, que passaram e passam por situações diferentes, mas que cada um deles está em meio a seu processo particular de deslocamento. Percebe-se, portanto, que “[...] o conceito abarca um amplo universo de significados e de relações, sendo a remissão ao lugar, ou aos neologismos derivados da desconstrução da noção de lugar, o que articula essa ampla rede conceitual.” (GONZÁLEZ, 2010, p. 109-110).

Entre as diferentes situações abarcadas no contexto de deslocamento, encontram-se, por exemplo, os movimentos de errância, exílio, migração e a viagem.

A migração e a viagem são dois tipos de deslocamentos que possuem semelhanças entre si, mas não são iguais. Conforme Piñero (2016) a migração quer dizer mudar de endereço, de moradia. O indivíduo ou o grupo de pessoas que se deslocam, saem de seu lugar de origem com o objetivo de estabelecer morada em lugar distinto. A viagem, por outro lado, segundo Bou (2016) possui uma característica mais voltada para a aventura, pode ter várias conceituações. Tratando-se da análise aqui proposta, podemos constatar que a obra apresenta o tema da viagem e da migração através das personagens Lucía Maraz e Evelyn Ortega. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar essas representações de mobilidade presentes na obra, utilizando como base teórica os conceitos de errância, migração (OLIVIERI-GODET, 2010), mobilidade (BERND, 2003), viagem (ONFRAY, 2009) e deslocamento (GONZÁLEZ, 2010).

A representação da migração na personagem Evelyn Ortega

Rita Olivieri-Godet em seu texto *Errância/migrância/migração*, traz o conceito de errância como sendo um acontecimento de múltiplas faces, abordado na literatura desde os tempos remotos por meio de diferentes figuras, personagens errantes, tanto bíblicos como épicos, que têm em comum “[...] a ideia de deslocamento físico ou mental, voluntário ou involuntário” (2010, p. 189). Devido a essas distintas acepções, surge a imagem da errância como algo positivo ou negativo, sendo os dois casos observados na obra de Isabel Allende, através das figuras de Lucía e Evelyn. Olivieri-Godet explica essa ambivalência da acepção:

Daí decorre a ambivalência da imagem da errância: positiva, como aventura voluntariamente assumida que, em algumas narrativas pós-modernas, evolui no sentido da busca da desterritorialização de pertencimentos, como viagem iniciática à descoberta de si mesmo e dos outros; negativa como desenraizamento involuntário, enfocando a violência das travessias impostas de territórios, representadas pelas figuras do imigrante, do refugiado, do exilado, do marginal, errantes excluídos. (OLIVIERI-GODET, 2010, p. 189).

Ademais, a autora trata da migrância como algo além das mudanças físicas de um lugar para outro. É algo mais subjetivo e simbólico, relacionado a construção da própria identidade do sujeito. Também apresenta o conceito como um neologismo fortemente conectado a atualidade, que o criou para “[...] figurar experiências de deslocamentos e modalidades intersubjetivas específicas dos tempos atuais” (OLIVIERI-GODET, 2010, p. 190), tendo seu uso mais enfocado hoje em dia no contexto social, do movimento de indivíduos entre países.

Evelyn Ortega, personagem de Isabel Allende, é uma menina guatemalteca, de origem ameríndia ou maia, como suspeita Lucía na

obra (que não chega a aclarar a informação), nascida em uma aldeia chamada Monja Blanca del Valle, que vivia com sua avó, Concepción Montoya, e seus dois irmãos, Gregorio e Andrés. O pai de Evelyn deixou a família emigrando para a América do Norte em busca de trabalho e nunca mais voltou ou deu notícias, tendo a família apenas rumores de que se havia instalado na Califórnia. Quando Evelyn tinha já seus seis anos de idade, foi o momento em que sua mãe deixou a família e foi tentar conseguir sustento em outro lugar. Essa situação era algo comum na comunidade e ao que parece era o que mais a movia economicamente, ou ao menos contribuía em grande parte para a economia local. A situação de migração entre os guatemaltecos é indicada no trecho abaixo:

Os filhos de Miriam não eram as únicas crianças sem mãe nem pai; dois terços de seus colegas de escola estavam na mesma situação. No passado, só os homens emigravam em busca de trabalho, mas, nos últimos anos, as mulheres também partiam. Segundo o padre Benito, os emigrados enviavam, todos os anos, vários milhares de milhões de dólares para manter suas famílias, contribuindo, de passagem, para a estabilidade do governo e a indiferença dos ricos. (ALLENDE, 2018, p. 40)

A realidade social e econômica da Guatemala que conta com provedores que mantem suas famílias com o trabalho realizado nos Estados Unidos se complementa com a falta de oportunidade daqueles que ficam no país, pois no povoado, muitos não terminam seus estudos e acabam se unindo a quadrilhas. Isso ocorreu na família de Evelyn em que os pais buscaram oportunidades de trabalho no exterior e seu irmão mais velho se associou as gangues violentas que dominavam a região. A premissa do grupo com o qual se uniu Gregorio era não ter mais relações com a família, não sentir afeto. Importava apenas manter a coragem, a honra e a lealdade à quadrilha. No entanto, Gregorio seguia próximo a seus irmãos, o que acarretou

seu assassinato e ameaça à sua família por parte do próprio bando ao qual pertencia. Depois do ocorrido com seu irmão, Evelyn não conseguiu mais falar e agir como antes, adquiriu gagueira, e nem sua avó a conseguia entender. Posteriormente a um ataque sofrido em sua casa em que seu irmão mais novo não conseguiu sobreviver e Evelyn ficou gravemente ferida, a avó decidiu enviá-la para longe, por sua própria segurança, pois como havia sobrevivido, corria risco de vida se permanecesse na comunidade. A partir daí se iniciou a jornada de Evelyn para chegar aos Estados Unidos, de maneira ilegal, escondida e temendo por sua vida.

Dessa forma, vemos que o deslocamento vivido por essa personagem se trata de um deslocamento de característica negativa, de desenraizamento involuntário, levando-se em conta as condições que a “expulsaram” de seu país. Onfray, em sua obra, *Teoria da Viagem*, como já mencionado inicialmente, define dois tipos de viajantes: aqueles que em um momento se descobrem apaixonados pelo imobilismo, ou aqueles que são adeptos do deslocamento, “amante de fluxos, transportes [...]” (2009, p. 9). Evelyn é o exemplo do viajante que é “apaixonado por estatismo, imobilismo e raízes.” (2009, p. 9). Como declara Amaro, “Há pessoas as quais o que importa é a quietude, a conformidade com suas memórias pessoais, com seu nicho definido e cultivado de velhos amigos. Satisfeitos com o que já viveram e experimentaram. Eles elegem um só lugar para estabelecer morada, para apreender a realidade.” (2013, p. 29).

A caracterização da personagem na obra indica essa negatividade do desenraizamento involuntário, pois diferente de seu irmão mais novo, que sonhava em ir para os Estados Unidos ganhar dinheiro para ajudar a família, ela, por outro lado, não tinha vontade de sair de sua região e ter uma vida em outro lugar, “Só conhecia seu povoado e a casa de sua avó.” (ALLENDE, 2017, p 46). Além disso, a composição da personagem representa o que afirma Bernd (2007) em seu artigo

sobre os deslocamentos nas literaturas americanas, em que a autora aponta a relação da migração com perseguições ou violência, visto que Evelyn Ortega passou por muitas situações terríveis em sua trajetória para chegar aos Estados Unidos. Não era uma trajetória fácil ou confortável. Na obra, os que não conseguiam chegar ao destino final e acabavam deportados contavam suas histórias e relatavam a dificuldade da viagem:

A viagem através do México, a pé ou no teto de trens de carga, era uma prova de fogo, era necessário enfrentar assaltantes armados com facões e policiais com cachorros. Cair do trem significava perder as pernas ou a vida, e quem conseguisse atravessar a fronteira poderia morrer de sede no deserto norte-americano ou baleado por fazendeiros, que saíam caçando emigrantes como se fossem coelhos. (ALLENDE, 2018, p. 46)

Ademais, Evelyn estava ainda com as sequelas do ataque sofrido enquanto estava na aldeia, do qual sobreviveu por muito pouco. Dormiu em lugares inóspitos, apertados e sem segurança, sentiu fome, sede e ao chegar à fronteira do México com os Estados Unidos foi surpreendida pela decisão do coioote (pessoa responsável por fazer a passagem de imigrantes) de que teria que seguir o resto do caminho sozinha, já que sua mãe vivia no país e os federais não a iam deportar por ser menor de idade, mas sim buscariam e a entregariam à sua mãe. A trajetória de Evelyn resultou muito mais difícil do que a dos outros dois personagens da história, chegando ao ponto de sentir vontade de morrer quando estava só no deserto antes de ser encontrada por dois federais, como se pode perceber no trecho: “[...] enroscada no chão, entregou-se à desgraça e à solidão, querendo morrer logo, morrer dormindo e jamais despertar.” (ALLENDE, 2018, p 172)

Com tudo o que passou em seu processo de deslocamento, a personagem seguiu tendo dificuldades na fala, não voltou a ser como

era antes e o medo, todavia persistia enquanto trabalhava nos Estados Unidos. Viveu um período com a sua mãe e a família que lhe era tão estranha como todos as outras pessoas, pois não sabia da existência deles até chegar aos Estados Unidos. Ou seja, estava longe da única família que conhecia de verdade, sua avó, e havia perdido os irmãos. Estava assustada com tudo, visto que nada e ninguém lhe pareciam confiáveis. Houve a tentativa de aproximação com a nova família, mas nas condições psicológicas e emocionais em que se encontrava Evelyn, o processo de aproximação não ocorreu da maneira prevista. A personagem tampouco se uniu a outros grupos de latinos que viviam nos Estados Unidos, quase não falava nem com os de sua casa, pois “[...] qualquer um que se aproximasse a menos de um metro deixava Evelyn em brasa [...]” (ALLENDE, 2018, p. 192). O mundo fora de sua casa no momento também não lhe parecia receptivo tendo em conta que “A crise económica dos últimos anos agravara o antigo ressentimento contra os latinos; milhões de norte-americanos, ludibriados por financeiras e bancos, haviam perdido suas casas e empregos, e transformaram os imigrantes em bodes expiatórios.” (ALLENDE, 2018, p. 191-192) Apenas continuou vivendo em seu próprio mundo, calada, e seu único amigo era Frankie, o filho do casal para quem começou a trabalhar e de quem cuidava.

Evelyn, ao começar a trabalhar como babá, recebeu documentos falsos do senhor Frank Leroy, o pai da família para a qual trabalhava, de quem tinha medo devido a seu mal caráter. Era um homem perigoso, que tinha uma espécie de trabalho ilegal e detestava a sua esposa, em quem batia, e a seu filho, por ter uma enfermidade. Evelyn não fazia nada além de trabalhar nos três turnos cuidando do filho do casal e às vezes até da senhora Leroy, uma mulher infeliz, que quando não estava um certo tempo com seu filho, passava todo o tempo restante consumida por suas pílulas. Lucía e Richard calculavam que a guatemalteca ganhava muito menos do que deveria e trabalhava sem ter um horário fixo, quase como uma espécie de

trabalho forçado, mas para Evelyn isso era o de menos, já que tinha um lugar seguro onde dormir, que era o mais importante para ela.

Com isso vemos que toda a trajetória de deslocamento de Evelyn Ortega esteve carregada de inumeráveis dificuldades, sofrimentos, angústias, perdas e riscos, que é o que caracteriza o deslocamento involuntário, que não parte de um desejo do indivíduo que se desloca por vontade própria, mas sim por situações externas que o obrigam a sair de seu lugar de origem.

A viagem e sua representação na personagem Lucía Maraz, em *Más allá del invierno*

Diferentemente do deslocamento caracterizado como migração involuntária, a viagem também se encontra representada na obra. Para começar a reflexão a respeito do caso da personagem Lucía Maraz, se faz necessário entender o que é essa forma de mobilidade. Definições como “sair de um lugar para outro”, “mover-se, passar por um caminho, rua, rota”, são definições que basicamente todos conhecem com base no sentido comum. Todavia, Amaro, em sua dissertação *Escritos de viagem e a construção do espaço vivido por meio do deslocamento* (2013) aponta que, para além desses conceitos:

Uma viagem não é somente uma ação, ela é acompanhada de uma interpretação, seu conteúdo é político e é pessoal [...]. Acompanha a construção da(s) história(s) e dos espaços. Tomo aqui, a viagem, pelo conceito mais simples encontrado, aquele que é a motivação de uma pessoa ao sair de sua casa, para se deslocar para outro lugar [...]” (p. 31)

Em sua dissertação, Amaro (2013) nos traz uma classificação de alguns tipos de viagens. Há as viagens de conquista, das quais temos os relatos nas histórias de descobrimentos de países e continentes,

as viagens científicas, as que são por tradição cultural como os ciganos, as viagens missionárias, ou por obrigações diplomáticas, como fazem os cônsules, embaixadores, etc. Além disso, a autora também fala sobre as viagens diletantes, as que se realizam simplesmente pelo desejo de deslocar-se, de mover-se voluntariamente. No outro lado da moeda temos a viagem em que o sujeito se vê obrigado a sair de seu lugar em consequência de uma violência, direta ou indireta, como o caso dos refugiados sírios e muitos outros no mundo, o que caracteriza o viajante forçoso.

Octavio Ianni, autor que também discorre a respeito da viagem no primeiro capítulo de seu livro *Enigmas da Modernidade-Mundo* (2003), afirma que ela tem estado desde sempre presente na história dos povos. Segundo ele distintos grupos têm se utilizado desse processo como forma de conhecer a si mesmo e ao outro, afinal é nesse contraste com o outro que se ressaltam as diferenças e o que se tem em comum: “Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza.” (p. 13) Assim como Amaro (2013), o autor caracteriza os distintos tipos de viagens existentes e adiciona a questão das viagens reais e/ou imaginárias.

Como se apresentou anteriormente, Evelyn se encontrava no grupo dos que apreciam e preferem o enraizamento, permanecer onde está, mas saiu de seu país, de sua aldeia, por motivos que estavam longe de seu controle. No caso de Lucía Maraz, podemos perceber a representação do segundo tipo, daquelas pessoas que necessitam do trânsito, do movimento, como forma de construção identitária. A viagem possui uma relação estreita com as questões identitárias uma vez que o viajante transforma a si mesmo no contato com o outro (BOU, 2016). Para Ianni (2003), quando se viaja, a característica transformadora da viagem se dá porque “[...] ao mesmo tempo que se recriam identidades, proliferam diversidades. Sob vários aspec-

tos, a viagem desvenda alteridades, recria identidades e descortina pluralidades.” (p. 14), o viajante, portanto, passa por um processo de descobrimento pessoal e de mundo. Assim, diferentemente de Evelyn, Lucía Maraz realiza um deslocamento voluntário, e, segundo a tipologia de Onfray (2009), pode ser considerada uma pessoa nômade. Lucía Maraz é uma chilena de sessenta e dois anos que saiu de seu país para viver nos Estados Unidos depois do convite de seu amigo Richard Bowmaster, a quem conheceu no meio acadêmico, para trabalhar na Universidade de Nova York como professora visitante por seis meses no Centro de Estudos Latino-Americanos e do Caribe (ALLENDE, 2018).

Amaro afirma em sua dissertação que “[...] uma travessia inclui questões geográficas, morais, filosóficas, perceptivas. A viagem coincide às vezes com a solução próxima de um conflito moral ou espiritual.” (2013, p. 19), uma característica que percebemos na construção da personagem Lucía, que aceitou o convite de ir viver nos Estados Unidos por diversos motivos: para ficar mais perto de sua filha que estudava e vivia em Miami, por um certo interesse amoroso em Richard e por querer uma mudança em sua vida, logo após passar por perdas (o fim do casamento, a morte de sua mãe e de sua companheira canina de anos) e enfrentar um câncer, como se relata no seguinte trecho:

Queria viver no estrangeiro, onde os desafios cotidianos mantinham sua mente ocupada e o coração em relativa calma, porque no Chile era esmagada pelo peso do conhecido, das rotinas e limitações. Lá, ela se sentia condenada a ser uma velha sozinha e acossada por más recordações inúteis, enquanto, fora do país, poderia ter surpresas e oportunidades. (ALLENDE, 2017, p. 14)

Dessa forma, Lucía Maraz se encaixa no segundo grupo de pessoas citadas por Onfray (2009), que aspiram ao movimento, ao

deslocamento. O autor reflete em seu livro acerca da subjetividade presente no ato de viajar, de deslocar-se. Quais são os motivos? Por que isso importa? Em sua obra afirma:

Nós mesmos, eis a grande questão da viagem. Nós mesmos e nada mais. Ou pouco mais. Certamente há muitos pretextos, ocasiões e justificativas, mas em realidade só pegamos a estrada movidos pelo desejo de partir em nossa própria busca com o propósito, muito hipotético, de nos reencontrarmos ou, quem sabe, de nos encontrarmos. A volta ao planeta nem sempre é suficiente para obter esse encontro. Tampouco uma existência inteira, às vezes. (ONFRAY, 2009, p. 75)

A perspectiva de viajante de Onfray dialoga com a construção identitária do sujeito errante caracterizado por Amaro, já que “[...] o deslocamento pelo espaço reconfigura a identidade daquele que se move, pois somos seres que nos estabelecemos no mundo em relação ao espaço-tempo que nos abriga e que abrigamos em nós.” (2013, p. 19). O processo de viagem, de deslocamento, não somente configura a identidade da personagem Lucía Maraz, seja como uma trajetória de busca por experiências e sensações novas ou tentativa de escapar do peso de acontecimentos desagradáveis, como também configura a identidade do personagem Richard Bowmaster, que também já havia sofrido o processo de deslocamento quando jovem, mostrado no livro por meio dos capítulos intercalados que narram o passado do personagem.

A construção identitária de Richard, ou ainda, quem ele é no momento presente da trama, tem toda relação com sua experiência no Brasil e com os acontecimentos que se aí passaram. Sua trágica história familiar que ao fim, culminou na morte de sua mulher e seus dois filhos, o levou a voltar para seu país de origem, quase que nas mesmas condições em que Lucía sai do Chile para os Estados Unidos, uma viagem em busca de algo diferente, de mudança de vida. Esta

busca, como afirma Onfray, é por algo melhor do que o que já se tem, “Ninguém viaja para se curar de si, mas para ficar mais aguerrido, fortalecido, para se sentir e se conhecer de maneira mais apurada.” (2009, p. 79). Para o autor, o eu é a motivação para sair, a viagem não tem outra referência em seu centro que não seja o eu.

Subjetividade, segundo Amaro, “[...] tem a ver com a história pessoal, com o sentido estético, condições psíquicas e culturais, que determinam, em grande parte, os modos de vida do indivíduo.” (2013, p. 22). Por meio da história dos personagens da obra se percebe a inegável presença da subjetividade nos processos de migração e de viagem. Para Onfray, por trás dos processos de deslocamentos muito se encontra da subjetividade em diferentes níveis e a viagem está constantemente se relacionando com o núcleo identitário do indivíduo que viaja, sendo essa uma ligação que dificilmente se rompe (ONFRAY, 2009). Além disso, reforça que:

Viajar conduz inexoravelmente à subjetividade. Dividida, fragmentada, espalhada ou compacta, é sempre diante dela que acabamos por chegar, como diante de um espelho que nos convida a fazer o balanço de nosso trajeto socrático: o que aprendi de mim? O que posso saber com mais certeza do que antes da minha partida? Os filósofos da Antiguidade grega sabiam a função formadora do deslocamento.” (ONFRAY, 2009, p. 81).

Os acontecimentos, as perdas e os traumas vividos pelos personagens da obra lhes transformaram como pessoas, configurando uma mobilidade que não é somente física, mas identitária e existencial. A partir dessa perspectiva, ser uma pessoa nômade ou sedentária são estados que ultrapassam os trânsitos físicos e involucram uma nova forma de relações com os espaços e a alteridade.

Bou (2016) ainda afirma que a viagem se constitui por algumas fases, sendo elas a saída, a passagem por algum lugar e por fim,

o retorno ao lugar de origem. Faz-se importante destacar que ao término da obra, não se tem a informação acerca do retorno da personagem Lucía ao seu país. No entanto, pode-se entender que em algum momento houve esse retorno, uma vez que a viagem para os Estados Unidos era por um período determinado, para trabalhar alguns meses no departamento já citado anteriormente e que após isso a personagem veria que rumo tomaria:

[...] a contratara por seis meses como professora visitante. No fim do semestre, sua vida estaria como um papel em branco; precisaria procurar outro trabalho e outro lugar para viver até que decidisse o que fazer da vida no longo prazo. Mais cedo ou mais tarde, voltaria ao Chile, onde terminaria seus dias, mas para isso faltava muito [...]
(ALLENDE, 2018, p. 13-14)

Dessa forma, ainda que o livro não inclua a narrativa desse retorno, pode-se partir da premissa de que o deslocamento da personagem de Allende compreende todos os processos da viagem, já que há a intenção de retornar e não há um projeto de se estabelecer no novo país em que está residindo temporariamente.

Considerações finais

Os estudos sobre os diferentes tipos de deslocamentos e imigração estão ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico nos últimos anos, o que nos ajuda a compreender e nos leva a refletir sobre uma temática que está cada vez mais em evidência no âmbito mundial. A temática da viagem, por exemplo, levanta outras discussões sobre diversos conceitos como “imperialismo, diáspora, multiculturalismo, nacionalismo, identidade, gênero, globalização, colonialismo e pós-colonialismo, [...], transculturação, noções de centro e margem, fronteira, hibridismo, localização [...]” (BOU, 2016) para citar alguns.

Os deslocamentos apresentados nas narrativas literárias são uma boa base para se discutir acerca desses movimentos tão inerentes na história da América, como já visto no texto, pois traz por meio da ficção uma noção acerca desses movimentos no mundo e abre o espaço para que se tente compreender as motivações, os objetivos, as características de tais processos e suas consequências para os sujeitos que a vivem e a comunidade como um todo, assim como ver de que forma estão representados os tipos de deslocamento nas narrativas literárias.

Segundo Amaro (2013), vivemos atualmente em uma época em que, ao mesmo tempo em que se incrementa o número de turistas ao redor do mundo – pois sabemos que o turismo é algo que move grandemente a economia de muitos países – o número de imigrantes forçados, que são obrigados a sair de seu lugar de origem por motivos que fogem de seu controle, como a guerra, por exemplo, aumenta no mesmo nível. Conforme afirma Ianni (2003), figuras nômades, adeptas do mobilismo, errantes, viajantes, entre outros, sempre existem mundo afora, buscando o exótico, o desconhecido, as aventuras, realizando pesquisas. Podemos afirmar que, conforme o mundo avança tais indivíduos continuarão presentes na construção da história, fazendo parte muitas vezes de processos de grande importância e impacto na sociedade. As experiências de deslocamento vividas por Evelyn Ortega e Lucía Maraz leva a refletir sobre o ato de viajar e imigrar que se observa no mundo hoje. São esses processos que motivam os estudos sobre o tema nas humanidades: as experiências de trajetória, o ser estrangeiro, as diferentes formas de deslocamentos e seus motivos ou consequências para o sujeito e a sociedade.

Referências

ALLENDE, Isabel. *Más Allá del Invierno*. Tradução por Luís Carlos Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

AMARO, Fernanda Ribeiro. *Escritos de viagem e a construção do espaço vivido por meio do deslocamento*. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Rosa dos Ventos, MG, 2013.

BERND, Zilá. As Américas: nascimento e morte das utopias. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 67-70, out./dez. 2010.

BERND, Zilá. Figurações do deslocamento nas literaturas das Américas. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 30, p. 89-97, jul./dez. 2007.

BOU, Enric. Viagem. In: STELAMARIS, Coser (org). *Viagens, deslocamentos, espaços – conceitos críticos*. Vitória: EDUFES, 2016. p. 336-340.

COSER, Stelamaris. Nômade, nomadismo. In: COSER, Stelamaris (org). *Viagens, deslocamentos, espaços: conceitos críticos*. Vitória: EDUFES, 2016. p. 238-246.

GONZÁLEZ, E. P. Deslocamento/Desplazamiento. In: BERND, Z. (Org.) *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 109-125.

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-31.

OLIVIERI-GODET, Rita. Errância/migrância/migração. In: BERND, Z. (Org.) *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 189-209.

ONFRAY, Michel. *Teoria da Viagem: poética da geografia*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

PIÑERO, María Rocío Cobo. Migração, migrância. In: COSER, Stelamaris (org). *Viagens, deslocamentos, espaços: conceitos críticos*. Vitória: EDUFES, 2016. p. 216-222.

TRONQUOY, Darlene Vianna Gaudio Angelo. Exílio. In: COSER, Stelamaris (org). *Viagens, deslocamentos, espaços: conceitos críticos*. Vitória: EDUFES, 2016. p. 122-131.

UMA NOVA CONSCIÊNCIA MESTIÇA A PARTIR DA LITERATURA DE GLORIA ANZALDÚA

Marcos Vinicius Rodrigues*
Leoné Astride Barzotto**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo explicar a forma pela qual a ideia de “Nova Consciência Mestiça” (*New Mestiza Consciousness*) constrói-se como um projeto de oximorização — na perspectiva de Eurídice Figueiredo (2010) das culturas fronteiriças, além de apontar suas principais características. Ao lado disso, este artigo pretende evidenciar como a “nova consciência” — termo elaborado pela autora chicana Gloria Anzaldúa em sua obra *Borderlands: La Frontera / The New Mestiza* (1987) — tem, ao ver desta pesquisa, a capacidade de ser usada como antídoto contra a “colonialidade do poder/saber” e o “sistema colonial de gênero” — fenômenos analisados por Aníbal Quijano (2005) e Maria Lugones (2020) respectivamente— no contexto da América latina e da fronteira entre México e Estados Unidos da América.

Palavras-chave: Literatura pós-colonial; decolonialismo; fronteiras; colonialidade do poder.

* Graduando em Letras-Literatura pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

** Professora permanente do PPG-Letras pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados); Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ 02 CNPq–Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

THE NEW MESTIZA CONSCIOUSNESS THROUGH GLORIA ANZALDÚA' LITERATURE

Abstract: This article aims to explain the idea of “New Mestiza Consciousness” developed by the Chicana author Gloria Anzaldúa in her work *Borderlands: La Frontera / The New Mestiza*. . The author’s “new consciousness” has, in the view of this research, the ability to be an antidote against the “coloniality of power/knowledge” and the “colonial gender system” — phenomena analyzed by Aníbal Quijano and María Lugones respectively —, in addition to being able to become representative of the hybrid Latin American cultures in the United States of America.

Keywords: Post-colonial literature; decolonialism; borders; coloniality of power.

Introdução

Gloria Anzaldúa foi uma importante escritora, teórica, ensaísta e poetisa chicana cuja grande obra foi tornar menos rígida a noção de identidade, cultura e existência humanas. Nascida na fronteira entre Estados Unidos da América e México; carregando em seu sangue a mulata, a índia e a mexicana; construindo-se, enfim, entre e a partir de valores culturais em “cabo de guerra” (a alma, o cabo), Anzaldúa soube e ensinou, sobretudo, a ser híbrida, a ceder e resistir.

A partir de sua experiência de vida tanto na fronteira física EUA/México quanto nas Fronteiras psicológicas, epistêmicas, sexuais, sociais bem como outras, Gloria Anzaldúa desenvolveu o conceito de “Nova Consciência Mestiça” (*New Mestiza Consciousness*) com o qual apresenta um novo sistema de valores culturais que objetivam uma melhor inclusão das várias facetas da identidade dos sujeitos híbridos e fronteiriços. Em *Borderlands: La Frontera / The New Mestiza*, especificamente no capítulo 7 (*corpus* desta pesquisa), a autora chicana ressalta a importância de cada aspecto cultural da identidade fronteiriça a que, inegável e constantemente, é marcada pela mestiçagem e contrariedade.

Neste sentido, a “nova consciência mestiça” de Anzaldúa pode ser compreendida como antídoto em relação à colonialidade do poder. Propriamente, a “colonialidade do poder”, termo cunhado por Aníbal Quijano, diz respeito à perpetuação do modelo hierárquico colonial — no qual nações mais “desenvolvidas” expropriam, usurpam e colonizam diversos aspectos da vida social e cultural de uma outra nação menos favorecida — apesar do suposto fim do colonialismo. Assim, nesse contexto de hegemonia, principalmente americana e europeia nos dias correntes, ocorre o apagamento de culturas periféricas e marginais.

Por tal perspectiva, de fato, é num trabalho poético, romanesco, ensaísta e teórico que Gloria Anzaldúa luta por esse antídoto. Indígena, mexicana, negra e Europeia, a autora ensina uma consciência — uma nova, em vista à antiga consciência colonial — de não menosprezo à nenhuma parte de sua essência, criando, destarte, uma barreira interna contra a ameaçadora hegemonia exterior. Ao lado disso, ao chocar sua personalidade lésbica, feminina e mestiça contra o pensamento heterossexual, falocêntrico e eugênico, Anzaldúa não só põe em perigo a naturalidade das hierarquias coloniais, mas, também, dá sustento a um projeto decolonial de conscientização sobre a ambiguidade e mestiçagem das culturas periféricas.

Em direção a esses projetos, Anzaldúa estabelece um percurso — o qual este artigo, para fins de análise, opta por dividir em três estágios. Esses estágios, é válido ressaltar, estão todos confusos e se apresentam de forma dinâmica no imaginário do livro. São eles: 1) opressão externa (pela colonialidade do poder, bem como pelo sistema moderno-colonial de gênero); que leva ou se apresenta simultaneamente a 2) opressão interna (Estado de Coatlícue); e, por fim, ambos os estágios resultam em 3) a resistência por meio da “Nova Consciência Mestiça”.

A respeito, María Lugones parece concordar em seu ensaio sobre *Borderlands*. Nele, Lugones afirma:

Anzaldúa describes two states of the self being oppressed: the state of intimate terrorism and the Coatlicue state. These states are two sides of the experience of being oppressed. In expressing this experience, Anzaldúa thinks of the self as multiple. There is the self oppressed in and by the traditional Mexican world; the self oppressed in and by the Anglo world; and the self-in-between - the Self-herself in resistance to oppression, the self in germination in the borderlands. If the self is being oppressed, then she can feel its limits, its capacity for response, pushed in, constrained, denied. But she can also push back. This is not a fantastic or metaphysical leap out of the reality of oppressed. Rather Anzaldúa knows the weight of oppressed worlds and the hard, risky work of resistance (LUGONES, 1992, p. 32).¹

Como se pode ver, Lugones chama a atenção para os dois estados do *self* em opressão: o interno (“intimate terrorism and the Coatlicue state”) e o externo (opressão pelo “traditional mexican world” e pelo “Anglo world”). O “eu-entre” (*self-in-between*) germina, portanto, como um terceiro espaço — esse de resistência —, um interstício de resposta que “empurra de volta” os ataques de um certo opressor. Neste sentido, é nas fronteiras que o sujeito oprimido encontra espaço e matéria para modelar sua alma. Nesse espaço, “She learns to transform the small ‘I’ into the total Self. [Ela, a mulher de cor, o sujeito híbrido, mestiço] *Se hace modeladora de su alma*” (ANZALDÚA,

¹ Anzaldúa descreve dois estados do eu em opressão: o estado de terrorismo íntimo e o estado de Coatlicue. Esses estados são dois lados da experiência de ser oprimido. Ao expressar essa experiência, Anzaldúa pensa no eu enquanto múltiplo. Há o eu oprimido dentro e pelo mundo tradicional mexicano; o eu oprimido dentro e pelo mundo anglo; e o eu-entre — o Eu-ela própria em resistência à opressão, o eu em germinação nas fronteiras. Se o eu está sendo oprimido, então ela consegue sentir seus limites, sua capacidade de resposta, empurrada, constrangida, negada. Mas, ela também pode empurrar de volta. Isso não é um fantástico ou metafísico salto fora da realidade de ser oprimido. Ao invés disso, Anzaldúa conhece o peso de mundos oprimidos e o duro e arriscado trabalho de resistência (LUGONES, 1992, p. 32) (Traduções nossas).

1987, p. 105)². Frente a essas considerações, analisar-se-á, portanto, cada estágio deste processo.

A opressão externa pela colonialidade do poder e pelo sistema moderno-colonial de gênero

Gloria Anzaldúa se encontrava encurralada por culturas que a atraíam — lhe fazendo desistir de alguma parte de si. Fosse a cultura mexicana/chicana com seus preceitos espirituais, religiosos e extremistas de virgindade, heterossexualidade e submissão ao homem; fosse a cultura indígena que condenava os chicanos enquanto traidores e aliados aos europeus na destruição da população indígena e sua cultura; fosse, por fim, pela cultura branca — europeia ou norte-americana — logocêntrica, técnica e objetiva a qual subalternizava os povos latinos, a fim de lhes tornar apenas mão-de-obra barata:

In the Gringo world, the Chicano suffers from excessive humility and self-effacement, shame of self and self-deprecation. Around Latinos he suffers from a sense of language inadequacy and its accompanying discomfort; with Native Americans he suffers from a racial amnesia which ignores our common blood, and from the guilt because the Spanish part of him took their land and oppressed them. He has an excessive compensatory hubris when around Mexicans from the other side (ANZALDÚA, 1987, p. 105).

The culture expects women to show greater acceptance of, and commitment to, the value system than men. The culture and the Church insist that women are subservient to males. If a woman rebels she is a *mujer mala*. [...] If a woman

² “Ela aprende a transformar o pequeno ‘eu’ num completo si. Se torna modeladora de sua alma” (ANZALDÚA, 1987, p. 105). (Traduções nossas)

remains vigen until she marries, she is a good woman (ANZALDÚA, 1987, p. 39, grifos do original).³

Muitas das opressões externas relatadas por Anzaldúa acima têm por possível explicação a “colonialidade do poder/saber” e o “sistema moderno-colonial de gênero”. Para esclarecer esses conceitos, a “colonialidade do poder” mostra-se um termo elaborado por Aníbal Quijano a fim de explicar a matriz do colonialismo moderno que perdurou mesmo após seu suposto fim com as independências de suas colônias.

Como aponta Quijano, a colonialidade do poder deseja manter um padrão de poder global que age, estrategicamente, na naturalização de hierarquias:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de

³ No mundo gringo, o chicano sofre de uma excessiva humildade e auto apagamento, vergonha de si e autodepreciação. Entre os latinos, ele sofre de um senso de inadequação linguística e seu desconforto acompanhante; entre nativos americanos ele sofre de amnésia racial que ignora nosso sangue em comum, e da culpa pelo fato da parte espanhola dele ter tomado sua terra e os oprimido. Ele tem uma arrogância compensatória quando perto de mexicanos do outro lado (ANZALDÚA, 1987, p. 105) (Traduções nossas).

A cultura espera que a mulher mostre uma maior aceitação e comprometimento do que o homem para com o sistema de valores. A cultura e a Igreja insistem que as mulheres sejam submissas aos homens. Se uma mulher se rebela ela é uma mulher má. [...] Se uma mulher continua virgem até o casamento, ela é uma boa mulher (ANZALDÚA, 1987, p. 39). (Tradução nossa).

relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: *os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.* (QUIJANO, 2005, p. 118, grifos adicionados).

O trecho em itálico se torna icônico para esta pesquisa. Trata-se aqui sobre os apagamentos impostos sobre os povos latino-americanos e o conseqüente silenciamento que encapsula “suas descobertas mentais e culturais” — mais especificamente à área deste artigo, os desenvolvimentos literos. Segundo Carlos Vinicius da Silva Figueiredo, Walter Mignolo “assevera que a lógica da colonialidade, escondida debaixo da retórica da modernidade, gera necessariamente a energia irreduzível de humanos humilhados, desprestigiados, esquecidos e marginalizados” (FIGUEIREDO, 2017, p. 72).

O silenciamento, a humilhação e a marginalização dos povos fronteiriços e híbridos levam, como demonstra Quijano, a uma maior facilidade de dominação sobre os mesmos, o que urge um movimento de oposição para o bem-estar ou, no mínimo, “estar” das culturas e vidas dos que não fazem parte do grupo de referência.

María Lugones, nesse sentido, conjuga tais raciocínios de Aníbal Quijano com os conceitos de *interseccionalidade* entre gênero e raça, formando, assim, a ideia de “sistema moderno-colonial de gênero”. Esse conceito, por sua vez, expõe a forma pela qual a colonialidade trabalha para subjugar a mulher — em especial a de cor (LUGONES, 2020, 59-61). Por meio desse sistema, as experiências sociais do sujeito em relação ao gênero e à raça são dadas simultaneamente — o que inviabiliza uma análise, entre ambos, não interseccional.

Lugones mostra que, apesar da modernidade colonial atribuir uma identidade a cada indivíduo, nem todos recebem uma identidade com um mesmo grau de subalternização. Uma mulher, nesse sentido, branca, sim, sofre com o patriarcalismo, porém uma mulher negra, além de padecer por esse, sofre também pelo racismo. A divisão entre raça e gênero tão somente apaga a situação vivida no entrelugar dessas categorias:

Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissolúvelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica (LUGONES, 2020, p. 67-68).

Tal conceito de “sistema moderno-colonial de gênero”, bem como o de “colonialidade do poder”, são úteis para a análise que está a ser feita, uma vez que Gloria Anzaldúa trabalha para diminuir os impactos e apagamentos produzidos pela colonialidade: “I am visible – see this Indian face – yet I am invisible. I both blind them [o grupo dominante] with my beak nose and am their blind spot. But I exist, we exist. They’d like to think I melted in the pot. But I haven’t, we haven’t” (ANZALDÚA, 1987, p. 108)⁴; bem como analisa os sujeitos híbridos e subalternos da fronteira numa intersecção entre raça e gênero. A nova mestiça, assim, não passa da mulher de cor – de homossexualidade possível – que denuncia o silenciamento de sua voz:

⁴ “Eu sou visível – veja este rosto de índia – mas sou invisível. Eu os cego [o grupo dominante] com meu nariz de bico e sou o ponto cego deles. Mas eu existo, nós existimos. Eles gostariam de pensar que eu derreti na panela. Mas eu não, nós não” (ANZALDÚA, 1987, p. 108). (Tradução nossa)

Alienated from her mother culture, “alien” in the dominant culture, the woman of color does not feel safe within the inner life of her Self. Petrified, she can’t respond, her face caught between *los intersticios*, the spaces between the different worlds she inhabits (ANZALDÚA, 1987, p. 42, grifos do original).⁵

Aprofundando-se no que foi dito acima, a colonialidade do poder — bem como todo seu projeto de subalternização da cultura chicana/latino-americana — é denunciado a partir do começo ao fim do romance *Borderlands*. O colonialismo, destarte, é apresentado como um “embeber cultural” de um povo adentro de um “líquido tóxico”: “The infusion of the values of the white culture, coupled with the exploitation by that culture, is changing the Mexican way of life” (ANZALDÚA, 1987, p. 32). O mesmo se vê no trecho: “The dominant culture is killing us slowly with its ignorance. By taking away our self-determination, it has made us weak and empty” (ANZALDÚA, 1987, p. 132).⁶

Anzaldúa, sobretudo, denuncia como a colonialidade do poder utiliza-se da desapropriação intelectual e identitária do povo chicano a fim de lhe tornar ignorante, dominável e dividido:

The withes in power want us people of color to barricade ourselves behind our separate tribal walls so they can pick us off one at one at time with their hidden weapons; so they

⁵ Alienada de sua cultura materna, “alienígena” na cultura dominante, a mulher de cor não se sente segura dentro da vida interior de seu Self. Petrificada, ela não consegue responder, seu rosto preso entre os interstícios, os espaços entre os diferentes mundos que ela habita (ANZALDÚA, 1987, p. 42). (Tradução nossa)

⁶ “A infusão dos valores da cultura branca, aliada à exploração dessa cultura, está mudando o modo de vida mexicano” (ANZALDÚA, 1987, p. 32); “A cultura dominante está nos matando lentamente com sua ignorância. Ao tirar nossa autodeterminação, nos tornou fracos e vazios” (ANZALDÚA, 1987, p. 132). (Tradução Nossa)

can whitewash and distort history. Ignorance splits people, creates prejudices (ANZALDÚA, 1987, p. 108).⁷

Como aponta Quijano, em possível conversa com o trecho anterior, a colonialidade do poder soterra as visões de mundo, bem como as bagagens culturais e sociais dos povos colonizados, o que, por si, faz com que a “margem” não se conheça — identitariamente — a partir de si, antes de tudo, a partir da visão de seu dominador:

La colonialidad del poder y la dependencia histórico-cultural implican ambas la hegemonía del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento [...] En el contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas de todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer [...] (QUIJANO *apud* MIGNOLO, 2003, p. 85).

Poeticamente sobre, Anzaldúa denuncia como a perspectiva hegemônica acaba por impelir sobre o povo chicano uma visão de inferioridade cultural e vergonha de sua própria existência: “In the Gringo world, the Chicano suffers from excessive humility and self-effacement, shame of self and self-deprecation [...]. It overlays a deep sense of racial shame” (ANZALDÚA, 1987, p. 105).⁸

Conectando agora, com a obra de Anzaldúa, o “sistema moderno-colonial de gênero” elaborado por Maria Lugones, este artigo entende a *new mestiza* anzalduana como a mulher de cor. “Prieta — literally one who is dark-skinned, a nick-name” (ANZALDÚA,

⁷ Os poderosos querem que nós, pessoas de cor, nos barricamos atrás de nossas paredes tribais separadas para que possam nos pegar um de cada vez com suas armas escondidas; para que possam branquear e distorcer a história. A ignorância divide as pessoas, cria preconceitos (ANZALDÚA, 1987, p. 108). (Tradução Nossa)

⁸ “No mundo gringo, o chicano sofre de excessiva humildade e abnegação, vergonha de si e autodepreciação [...]. Sobrepõe-se a um profundo sentimento de vergonha racial” (ANZALDÚA, 1987, p. 105). (Tradução Nossa)

1987, p. 127)⁹ é um dos substantivos utilizados por Anzaldúa a fim de expressar a subjetividade da mulher de cor. Ao lado disso, a autora chicana ainda expõe a subalternidade feminina de forma ampla, isto é, de cor ou não, heterossexual ou homo — “Educated or not, the onus is still on woman to be a wife/mother — only the nun can escape from motherhood. Women are made to feel total failures if they don’t marry and have children (ANZALDÚA, 1987, p. 39)¹⁰.

A autora também se mostra denunciadora da homofobia — inerte ao “sistema colonial e dimórfico macho/fêmea” na terminologia de Lugones: “the queer are the mirror reflecting the heterossexual tribe’s fear: being different, being other and therefore lesser, therefore sub-human, in-human, non-human” (ANZALDÚA, 1987, p. 40).¹¹

Logo, *las culturas que traicionan* — segundo título do também segundo capítulo do romance, aqui em breve análise — figuram-se, para Anzaldúa, como “dominant paradigms, predefined concepts that exist as unquestionable, unchallengeable [...]” (ANZALDÚA, 1987, p. 38) os que são “[...] made by those in power — [isto é] men” (*Idem*): “males make the rules and laws; women transmit them” (*Idem*)¹². Ao ver deste artigo, tal conjuntura é fomentada tanto pela

⁹ “Preta – literalmente aquela que tem a pele escura, um apelido” (ANZALDÚA, 1987, p. 127). (Tradução Nossa)

¹⁰ “Educada ou não, o ônus ainda se encontra sobre a mulher para ser esposa/mãe — apenas a freira consegue escapar da maternidade. As mulheres são feitas de modo que se sintam fracassos caso não casem e tenha filhos” (ANZALDÚA, 1987, p. 39) (Traduções nossas).

¹¹ “Educada ou não, ainda é da mulher o ônus de ser esposa/mãe – só a freira pode escapar da maternidade. As mulheres sentem-se um fracasso total se não se casam e não têm filhos (ANZALDÚA, 1987, p. 39) [...] “o queer é o espelho que reflete o medo da tribo heterossexual: ser diferente, ser outro e, portanto, menor, portanto sub-humano , in-humano, não humano” (ANZALDÚA, 1987, p. 40). (Tradução Nossa)

¹² “paradigmas dominantes, conceitos predefinidos que existem como inquestionáveis, não desafiáveis” os que são “[...] feitos por aqueles no poder — homens”: “homens

colonialidade do poder e seu subproduto — o sistema moderno-colonial de gênero.

E é sob essa imposta passividade feminina e atividade máscula; sob essa normalidade heterossexual, bem como o homossexualismo enquanto aberração; isto é, sob tal desigualdade de gênero — em intersecção com a desigualdade de cor — que Anzaldúa concentra suas forças de renovação por meio de uma nova consciência.

Inferiorizada pelo homem, subalternizada pelo branco; enfim, condenada pelo heterossexualismo, a mestiça urge por uma nova versão de si, uma versão de resistência à opressão do sistema. Uma versão que responda ao ataque, que se aceite e exija igualdade, bem como respeito a suas partes socialmente consideradas não-humanas: “The *mestizo* and the *queer* [...] we are a bleeding that proves that all blood is intricately woven together, and that we are spawned out of similar souls” (ANZALDÚA, 1987, p. 107, grifos do original).¹³

Não há descanso onde há tensão: o estado de Coatlícue é um prelúdio para o cruzamento

Duma espécie de *petit-pavé* cultural — onde cada cultura figura-se uma “pedra” a compor o “pavimento em mosaico” — Anzaldúa encontrava-se nos interstícios desse. No poema *To Live in Borderlands means you...*, a autora compara tal estado a se encontrar “[...] caught in the crossfire between camps / while carrying all five races on your back / not knowing wich side to turn to, run from” (ANZALDÚA, 1987, p. 216)¹⁴.

fazem regras e leis; mulheres as transmitem” (ANZALDÚA, 1987, p. 38). (Traduções nossas)

¹³ “O mestiço e o *queer* [...] somos uma sangria que prova que todo sangue está intrinsecamente entrelaçado, e que somos gerados de almas semelhantes” (ANZALDÚA, 1987, p. 107). (Tradução Nossa)

¹⁴ “[...] presa no fogo cruzado entre campos / enquanto carrega em suas costas todas as cinco raças / sem saber a qual lado se virar, correr para” (ANZALDÚA, 1987, p. 216)

Carlos Vinicius da Silva Figueiredo, nessa perspectiva, ressalta que “[...] diferentes mundos se fizeram presentes na formação de Anzaldúa e, por extensão, estão presentes em sua escrita e perspectivas teóricas” (FIGUEIREDO, 2017, p. 143), o que, por si, levou a autora a ter “[...] um ‘eu’ em extrema tensão com os diferentes ‘eus’ que [ela própria] Anzaldúa se obriga a compreender e atender em sua produção” (Idem).

De fato, nas fronteiras físicas e abstratas que ocorrem os estados de maior tensão e contradição. A geógrafa Bertha K. Becker — de acordo com Carvalhal (1991) — aponta que a fronteira, enquanto lugar, “é mito e realidade, sonho e frustração, crescimento e sofrimento” (BERTHA *apud* FIGUEIREDO, 2017, p. 29).

Como apontam os trechos acima, todos esses opostos não se encontram em harmonia, antes, em choques constantes e agressivos. Tal *clash* cultural direciona Anzaldúa — aqui podendo ser entendida como uma metonímia de seu e de vários outros povos mestiços — a se sentir e se representar como um fato nulo:

[...] we don't identify with Anglo-American cultural values and we don't totally identify with the Mexican cultural values. We are synergy of two cultures with various degrees of Mexicanness or Angloness. I have so internalized the borderland conflict that sometimes I feel like one cancels out the other and we are zero, nothing, no one (ANZALDÚA, 1987, p. 85).¹⁵

Esse estado de tensão, fragmentação, autoapagamento e nulidade é o que a autora passa a chamar de “estado de Coatlicue”, um estado de negação e ignorância deliberada, a fim de evitar dor

(Tradução nossa).

¹⁵ [...] não nos identificamos com os valores culturais anglo-americanos e não nos identificamos totalmente com os valores culturais mexicanos. Somos sinergia de duas culturas com vários graus de mexicanidade ou angloness. Eu internalizei tanto o conflito fronteiriço que às vezes sinto que um anula o outro e somos zero, nada, ninguém (ANZALDÚA, 1987, p. 85). (tradução Nossa)

e sofrimento: “*Voy cagándome de miedo, buscando lugares acuevados. I don’t want to know. I don’t want to be seen. My resistance, my refusal to know some truth about myself brings on that paralysis, depression – brings on the Coatlicue state*” (ANZALDÚA, 1987, p. 70, grifos do original)¹⁶.

A saber, *Coatlicue* é uma deusa da mitologia asteca a que, segundo Anzaldúa, “depicts the contradictory” (ANZALDÚA, 1987, p. 69)¹⁷. *Coatlicue state*, portanto, mostra-se um estado em que fatos opostos se fazem presente de forma tensa, em outras palavras, o sujeito híbrido se torna “palco de guerra” dessas forças opostas. É, por conseguinte, um estado que urge uma “trégua entre os rivais”.

A mestiça, então, sentindo o perigo que tal contradição aproxima em sua vida, não vê outro caminho que não a cura e balanceamento entre os opostos. Uma luta de resistência surge. E o chicano — rejeitado tanto pela cultura branca, mexicana e nativa — figura-se, nessa batalha, o elo a costurar uma fissura histórica “[...] *tenemos que hacer lucha. [...] quién está tratando de cerrar la fisura entre la india y el blanco em nuestra sangre? El chicano, sí, el Chicano que anda como ladrón em su propia casa*” (ANZALDÚA, 1987, p. 85, grifos do original).

Resistir à ameaça hegemônica e ao conservadorismo mutilador, isto é, em palavras teóricas, resistir à colonialidade do poder/saber/ser e o sistema moderno-colonial de gênero: eis, portanto, o catalisador de Anzaldúa em direção a uma nova consciência.

Em contraponto, resistir não é um movimento passivo. A arte surge, portanto, como atividade na dura jornada de resistência, rumo à gnose de um *novo ser*, portador de uma *nova forma de pensar*.

¹⁶ “*Voy cagándome de miedo, buscando lugares acuevados. não quero saber. Eu não quero ser visto. Minha resistência, minha recusa em saber alguma verdade sobre mim mesmo traz aquela paralisia, depressão – traz o estado de Coatlicue*” (ANZALDÚA, 1987, p. 70) (Tradução nossa).

¹⁷ “representa o contraditório” (ANZALDÚA, 1987, p. 69). (Traduções nossas)

Da antítese ao oxímoro: a nova consciência mestiça

Em um sistema de subalternização dos povos latinos — cuja matriz, a colonialidade, perdura ainda sob os dias atuais; em um sistema que apaga a situação submissa e precária da mulher de cor (homossexual); num estado, enfim, interno de tensa contradição, medo e negação; a mestiça encontra no cruzamento e na hibridização uma forma de resistir. Ao produto desse *crossing-over*, Anzaldúa dá o título de *New Mestiza Consciousness*.

Assim, é possível pensar que este artigo compreende *The new mestiza consciousness* como um saber, relacionado à própria identidade, de que o *eu interior* é como “*el mar* [o qual] does not stop at borders” (ANZALDÚA, 1987, p. 25, grifos do original)¹⁸. Como visto, fronteiras são espaços que podem ser consideradas, nas palavras da autora, como um espaço no qual “ambivalence and unrest resid [...]” (ANZALDÚA, 1987, p. 26)¹⁹, o que, por si, faz com que a forma mais cabível ao contexto para a construção de uma identidade — forte o suficiente para resistir aos ataques do estrangeiro dentro e fora de si — fosse a autoaceitação desta condição multipolar e fluída, sem muros ou barreiras:

“She has discovered that she can’t hold concepts or ideas in rigid boundaries. The borders and walls that are supposed to keep the undesirable ideas out are entrenched habits and patterns of behavior; these habits and patterns are the enemy within” (ANZALDÚA, 1987, p. 101).²⁰

¹⁸ “o mar [o qual] não para nas fronteiras” (ANZALDÚA, 1987, p. 25)

¹⁹ “ambivalência e desconforto residem” (ANZALDÚA, 1987, p. 26). (Traduções nossas)

²⁰ “Ela descobriu que não pode manter conceitos ou ideias em limites rígidos. As fronteiras e os muros que supostamente mantêm as ideias indesejáveis do lado de fora são hábitos e padrões de comportamento arraigados; esses hábitos e padrões são o inimigo interior” (ANZALDÚA, 1987, p. 101) (Tradução nossa).

A nova consciência, em acréscimo, é sobre tolerar o caráter ambíguo de sua própria essência, bem como transitar entre ambos os polos opostos. ‘Rigidity means death’ (ANZALDÚA, 1987, p. 101)²¹, o que, portanto, exige uma tolerância a estados dinâmicos. “A Tolerance For Ambiguity”²² é o segundo subtítulo do *corpus* desta pesquisa — isto é, o capítulo 7 — o qual introduz o leitor à ideia de que:

The new mestiza copes by developing a tolerance for contradictions, a tolerance for ambiguity. She learns to be an India in Mexican culture, to be Mexican from an Anglo point of view. *She learns to juggle cultures*. She has a plural personality, she operates in a pluralistic mode — nothing is thrust out, the good the bad and the ugly, nothing rejected, nothing abandoned. Not only does she sustain contradictions, she turns the ambivalence into something else (ANZALDÚA, 1987, p. 101, grifos adicionados).²³

“She learns to juggle cultures” (“Ela aprende a fazer malabarismo com culturas” em tradução livre de uma parte do trecho acima), pode ser vista como uma metáfora emblemática para o pensamento de Anzaldúa. No “estado de Coatlicue”, a mestiça sente-se em necessidades confusas de tomar partido, isto é, escolher um lado — ação provavelmente dada por influência das tão presentes dicotomias estruturais do pensamento ocidental: “In trying to become ‘objective’ Western culture made ‘objects’ of things and people when it distanced

²¹ “Rigidez significa morte” (ANZALDÚA, 1987, p. 101). (Traduções nossas)

²² “Uma tolerância à ambiguidade”. (Traduções nossas)

²³ A nova mestiça lida com isso desenvolvendo uma tolerância às contradições, uma tolerância à ambiguidade. Aprende a ser uma Índia na cultura mexicana, a ser mexicana do ponto de vista anglo. Ela aprende a conciliar culturas. Ela tem uma personalidade plural, ela opera de modo pluralista — nada é expulso, o bom o ruim e o feio, nada rejeitado, nada abandonado. Além de sustentar contradições, ela transforma a ambivalência em outra coisa (ANZALDÚA, 1987, p. 101, grifos adicionados). (Traduções Nossas)

itself from them, thereby losing touch with them. This dichotomy is the root of all violence” (ANZALDÚA, 1987, p. 59)²⁴.

Continua, em contraponto, Anzaldúa, agora revelando o caso dos que não apenas tem por valores os ocidentais: “Not only was the brain split into two functions but so was reality. Thus people who inhabit both realities are forced to live in the interface between the two, forced to become adept at *switching mode*. Such is the case with the *india* and the *mestiza*” (*Idem*, grifos adicionados)²⁵.

Assim sendo, vendo cada aspecto abstrato de cultura, pensamento, religião e ciência como uma “bola”, o sujeito mestiço aprende não a escolher apenas uma das tantas “bolas” que possui, mas, sim, “fazer malabarismos” com as mesmas — o que significa com as próprias mãos pôr as esferas em modo de alternância (*switching mode*). Paradoxalmente, fazer malabarismos compreende *ter nenhuma bola na mão ao mesmo tempo que se as tem todas*.

Nesse ponto, pode-se inferir que a nova consciência mestiça parte das antíteses, em confronto, do mundo ocidental e o do mundo autóctone em direção a oxímoros dos mesmos. Eurídice Figueiredo chama atenção para este processo, presente com grande frequência na literatura pós-colonial, por se tratar de um fenômeno quase que urgente para a representação identitária dos sujeitos híbridos:

Na etimologia de oxímoro (do grego oxymóron) estão oxus (agudo) e môrus (louco), que remetem a uma loucura aguda da linguagem. Anulando fronteiras tradicionais,

²⁴ “Ao tentar se tornar ‘objetiva’, a cultura ocidental fez ‘objetos’ a partir de coisas e pessoas ao passo que se distanciou e perdeu contato com eles. Essa dicotomia é a raiz de toda violência” (ANZALDÚA, 1987, p. 59) (Traduções nossas).

²⁵ “Não apenas foi a mente dividida em duas funções, mas também a realidade. Portanto, pessoas que habitam ambas essas realidades são forçadas a viver na interface entre as duas, forçadas a se tornar adaptas ao modo de alternância. Tal é o caso da indígena e da mestiça” (ANZALDÚA, 1987, p. 59). (Traduções nossas)

unem-se, assim, conceitos que se excluem mutuamente, com o objetivo de produzir novos sentidos. Para Maximilien Laroche, *a oximorização consiste em aglutinar, deliberadamente, os contrários para criar novas e vivas identidades*. Palavras que associam aspectos contrários para evocar uma realidade original. Personagens que reúnem forças opostas para criar situações novas, inéditas. Atmosfera, cenário, simbolismo que vão buscar um universo de representações, de sentimentos e de sensações heterodoxas (FIGUEREIDO, 2010, p. 129, grifos adicionados).

A nova consciência mestiça, dessa forma, pode ser considerada como um grande projeto de oximorização identitária — um projeto de resistência e crescimento pessoal que parte das antíteses formadoras dos povos híbridos/fronteiriços. México/EUA, indígena/europeu, espiritualidade/técnico-ciência, macho/fêmea, heterossexual/homossexual, de antíteses, passam a oxímoros. Agora, os opostos não mais se excluem, porém, se completam, tornando-se, assim, polos não a se serem evitados, todavia, transitáveis:

La mestiza constantly has to shift out of habitual formations; from convergent thinking, analytical reasoning that tends to use rationality to move toward a single goal (a Western mode), to divergent thinking, characterized by movement away from set patterns and goals and toward a more whole perspective, one that includes rather than excludes (ANZALDÚA, 1987, p. 101).²⁶

A mestiça passa, então, a pensar como Miguel Torga: “é que efetivamente o mundo tem dois polos. E ambos verdadeiros” (*apud*

²⁶ La mestiza constantemente tem que sair das formações habituais; do pensamento convergente, raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade para se mover em direção a um único objetivo (um modo ocidental), ao pensamento divergente, caracterizado pelo afastamento de padrões e objetivos estabelecidos e em direção a uma perspectiva mais completa, que inclui em vez de excluir. ANZALDÚA, 1987, p. 101).

FIORAVANTI, 2008, p. 18). Tal oximorização de opostos, nessa perspectiva, mostra-se o escopo da nova consciência mestiça:

The work of *mestiza* consciousness is to break down the subject-object duality that keeps her a prisoner and to show in the flesh and through the images in her work how duality is transcended. The answer to the problem between the white race and the colored, between males and females, lies in healing the split that originates in the very foundation of our lives, our culture, our languages, our thoughts (ANZALDÚA, 1987, p. 102).²⁷

Considerações finais

Perante a análise feita em relação à *New Mestiza Consciousness*, este artigo interpreta que a nova forma de pensar elaborada por Anzaldúa se define a partir da oximorização de antíteses historicamente construídas, constituindo-se assim um projeto de conscientização das características híbridas e tensas das culturas fronteiriças. Por atributos, a nova consciência mestiça tem 1) a tolerância à ambiguidade e, conseqüente, desejo de mitigação de dicotomias, maniqueísmos e oposições excludentes; 2) a transição frequente de e para estados contraditórios; 3) construção identitária não estática, isto é, maleável a cada circunstância sociocultural — ainda assim resistente o bastante contra imposições do mesmo gênero; e, por fim, 4) *the new mestiza consciousness* não é um conhecimento para o uso da força hegemônica, antes, a partir e destinada às margens do sistema.

²⁷ O trabalho da consciência mestiça é quebrar a dualidade sujeito-objeto que a mantém prisioneira e mostrar na carne e através das imagens em seu trabalho como a dualidade é transcendida. A resposta ao problema entre a raça branca e a mestiça, entre machos e fêmeas, está em sanar a cisão que se origina na própria fundação de nossas vidas, nossa cultura, nossas línguas, nossos pensamentos (ANZALDÚA, 1987, p. 102). (Traduções Nossas)

Em conclusão, percebe-se que a complexidade da nova consciência mestiça — elaborada por Gloria Anzaldúa — não se esgota nesta análise. De fato, o trabalho da autora chicana mostra-se uma grande resistência contra a hegemonia ainda corrente nos dias atuais — o que, por si, urge uma difusão social cada vez maior para que as ideias de Anzaldúa se tornem mais do que palavras soltas em fonte *Times New Roman* de tamanho 12.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands: the new mestiza = La frontera*. São Francisco: Aunt Lute, 1987.

FIGUEREIDO, Carlos Vinícius da Silva. *Entre Mestizas e Neplantares: a auto-história, de Gloria Evangelina Anzaldúa, em Borderlands/ La Frontera*, 2017. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de Etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FIORAVANTI, Solange Araújo. *Percursos do trágico nos contos de Miguel Torga*. 2008. Tese (Mestrado), Curso de Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2008. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/19/1/Solange.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

LUGONES, Maria. On Borderlands/La Frontera: An Interpretative Essay. *Hypatia*, v. 7, n. 4, Lesbian Philosophy, p. 31-37, Autumn, 1992.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / Projeto globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do poder: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

A RELAÇÃO FEMINISMO E FENOMENOLOGIA NO CONTO *DUAS PALAVRAS*, DE ISABEL ALLENDE

Lucilene Machado Garcia Arf*
Tarissa Marques Rodrigues dos Santos**

Resumo: Este trabalho é o resultado da leitura fenomenológica do conto “Duas Palavras” de Isabel Allende, aberta para um debate crítico com outras áreas do conhecimento, neste caso o feminismo, durante o oferecimento da disciplina Leitura e Recepção de textos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços-Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. “Duas Palavras” foi escrito pela escritora e jornalista chilena Isabel Allende e faz parte da obra *Contos de Eva Luna*, lançado pela primeira vez em 1989, que traz uma memorável coletânea de histórias sobre mulheres, narradas sob a estética da delicadeza dentro de uma concepção social selvagem. Questões políticas mescladas ao universo lírico-amoroso, o coletivo em confronto com o pessoal, memórias, feminismo e até algumas concepções do realismo fantástico latino-americano compõem o tecido literário dessa obra. Este conto que é considerado o mais representativo da coletânea, aborda o amor, a pobreza, o machismo e, principalmente, o poder feminino para manipular as palavras e usá-las como arma no enfrentamento da violência engendrada pelos homens. A narradora apresenta a personagem principal Belisa Crespusculário representando a figura da mulher latino-americana em busca ainda de sua identidade. Mesmo sob o domínio e os

* Doutora em Teoria Literária pela UNESP/São José do Rio Preto. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços-MEF. E-mail: lucilenemachado@terra.com.br.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestra em Estudos Fronteiriços pela mesma universidade. E-mail: tarissamarques@gmail.com.

preceitos do patriarcado, essa figura feminina forte e resistente que consegue ultrapassar montanhas e desertos, fome e sede e tantas outras barreiras em seu percurso feminino, termina refém do patriarcado, o que permite uma profunda crítica social e política. Para a elaboração deste trabalho, utilizamos como embasamento teórico as orientações de autores como BEAUVOIR (1970) STEARNS (2012), BORDIEU (2017) e a ativista boliviana JULIETA PAREDES (2013) que abordam a verdadeira dimensão da mulher que rompe com os estereótipos tradicionais que precisam estar dentro de limites mais amplos e enfrentar os preconceitos, o racismo, a violência legitimizada pela sociedade falocêntrica.

Palavras-chave: Literatura de mulheres; literatura latino-americana; resistência; fenomenologia.

LA RELACIÓN FEMINISMO Y FENOMENOLOGÍA EN EL CUENTO *DOS PALABRAS*, DE ISABEL ALLENDE

Resumen: Este trabajo es el resultado de la lectura fenomenológica del cuento “Dos Palabras” de Isabel Allende, abierta a debate crítico con otras áreas del conocimiento, en este caso, el feminismo, durante el curso Lectura y Recepción de textos, del Programa de Posgrado en Estudios de Fronteras-Maestría de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. “Dos palabras” fue escrito por la escritora y periodista chilena Isabel Allende y forma parte de la obra *Cuentos de Eva Luna*, estrenada en 1989, que aporta una memorable colección de relatos sobre mujeres, narrados bajo la estética de la delicadeza, dentro de una concepción social salvaje. Cuestiones políticas mezcladas al universo lírico-amoroso, lo colectivo en confrontación con lo personal, los recuerdos, el feminismo e incluso algunas concepciones del realismo fantástico latinoamericano que conforman el tejido literario de esta obra. Este cuento, considerado el más representativo de la colección, trata del amor, de la pobreza, del machismo y, principalmente, del poder femenino para manipular las palabras y utilizarlas como arma para enfrentarse a la violencia engendrada por los hombres. El narrador presenta la protagonista Belisa Crespuscúlarío como una representación de la figura de la mujer latinoamericana en busca de su identidad. Incluso bajo la dominación y los preceptos del patriarcado, esta figura femenina fuerte y resistente que consigue superar montañas y desiertos, hambre y sed y tantas otras barreras en su camino femenino, acaba siendo rehén del patriarcado, lo que permite

una profunda crítica social y política. Para la elaboración de este trabajo, utilizamos como fundamento teórico los lineamientos de autores como BEAUVOIR (1970) STEARNS (2012), BORDIEU (2017) y la activista boliviana JULIETA PAREDES (2013) quienes abordan la verdadera dimensión de la mujer que rompe con los estereotipos tradicionales que necesitan estar dentro de unos límites más amplios y enfrentarse a los prejuicios, al racismo, a la violencia legitimada por la sociedad falocéntrica.

Palabras clave: Literatura femenina; literatura latinoamericana; resistencia; fenomenología.

Feminismo, fenomenologia e literatura: algumas discussões

Este trabalho é o resultado da leitura fenomenológica do conto “Duas Palavras” de Isabel Allende, aberta para um debate crítico com outras áreas do conhecimento, neste caso o feminismo, durante o oferecimento da disciplina Leitura e Recepção de textos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços-Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A relação entre fenomenologia e feminismo ainda é pouco explorada, mesmo que autoras feministas de grande representatividade já tenham tratado do assunto, como Hannah Arendt, Simone de Beauvoir e Edith Stein, para citar algumas. Embora a obra magna de Beauvoir tenha sido publicada há mais de 60 anos e outras autoras mais recentes com formação fenomenológica tenham dado contribuições fundamentais à teoria feminista, percebe-se certa resistência no momento de desenvolver esse diálogo em espaços acadêmicos. A obra *Segundo Sexo* foi lida mais propriamente como um ensaio, do que um livro com conteúdo explicitamente fenomenológico.

Mas é um processo em transformação, filósofas, como Iris Marion Young, Judith Butler, Linda Alcoff, Linda Fisher, Dorothea Olkowski, entre outras, têm desenvolvido, trabalhos que procuram demonstrar o caráter promissor do diálogo entre feminismo e fenomenologia,

ficando evidente a possibilidade de enriquecimento mútuo. Lyotard (1989) assinala que a fenomenologia estuda o conhecimento do conhecimento, sabe que tal conhecimento se reencarna em ciência, sem ignorar a raiz da qual se nutre. Para o autor, a fenomenologia tem duas faces: uma poderosa confiança na ciência que impulsiona a vontade de solidificar seus fundamentos, para estabilizar seu edifício, porém, para cumprir essa operação é necessário sair da ciência e mergulhar no que ela se submerge, desvelando o sentido fundamental ou essencial da consciência dos dados, o que é a intencionalidade.

Pretendemos então neste trabalho, no campo das ciências humanas, calcado na literatura, a partir de um ponto de vista histórico, levantar algumas reflexões sobre o conto de Allende e da intersecção entre essas duas áreas.

“*Duas Palavras*” foi escrito pela escritora e jornalista chilena Isabel Allende e faz parte da obra *Contos de Eva Luna*, lançado pela primeira vez em 1989, que traz uma memorável coletânea de histórias sobre mulheres, narradas sob a estética da delicadeza dentro de uma concepção social selvagem. Questões políticas mescladas ao universo lírico-amoroso, o coletivo em confronto com o pessoal, memórias, feminismo e até algumas concepções do realismo fantástico latino-americano compõem o tecido literário dessa obra.

“*Duas Palavras*”, talvez o conto mais representativo da coletânea, aborda o amor, a pobreza, o machismo e, principalmente, o poder feminino para manipular as palavras e usá-las como arma no enfrentamento da violência engendrada pelos homens. No conto, a narradora apresenta a personagem principal, Belisa Crepusculario, como uma jovem órfã que sobreviveu a grandes dificuldades em uma terra seca, onde os pais nem davam nomes aos filhos, pois sabiam que não iriam resistir. A escolha do próprio nome já atesta a resistência da protagonista, em um meio desacolhedor: “Tinha o nome de Belisa Crepusculario não por fé de batismo ou escolha de

sua mãe, mas porque ela própria o procurou até o encontrar e com ele se ataviou” (2009, p. 15), e é com ele que ela desmantela o sistema de poder patriarcal.

Isabel Allende cresceu no Chile em uma família de classe média e viveu as agruras de ser abandonada pelo pai em idade bem precoce. Muito jovem ainda, compreendeu que o mundo não era justo para as mulheres, o que lhe outorgou autoridade para usar as letras do próprio nome na personagem: Belisa é anagrama de Isabel.

A narrativa se desenvolve em torno de uma vendedora de palavras, oriunda de família pobre, avassalada pela morte – ela enterra os quatro irmãos – que descobre o poder da linguagem e a usa para impulsionar a própria vida. Vende insultos engenhosos, cartas apaixonadas, discursos engendrados de acordo com as necessidades da clientela. Viaja pelas cidades com o intuito de vender suas palavras por um preço justo: “Vendia a preços justos. Por cinco centavos entregava versos de memória, por sete melhorava a qualidade dos sonhos, por nove escrevia cartas apaixonadas, por doze inventava insultos para inimigos irreconciliáveis” (2009, p. 18).

Belisa se esforça para seguir a vereda das letras por considerar que além de se prostituir ou se empregar como criadas nas cozinhas dos ricos, eram poucas as ocupações que poderia desempenhar. Para uma mulher pobre e mestiça na América latina essas eram, e talvez ainda sejam, em muitos casos, as opções de vida. A protagonista quis possuir a linguagem para ser uma mulher livre e não acabar sendo objeto de homens, seja na cama ou na cozinha. Vender palavras pareceu-lhe uma alternativa decente. O que de fato lhe conferiu um lugar relevante na sociedade sem acesso ao conhecimento. A intimidade com a palavra lhe conferiu autoestima e confiança em si mesma, até se deparar com o Coronel, um antigo guerreiro, feroz em suas determinações, com o desejo pressuroso de ser presidente. O aguerrido senhor vê em Belisa a possibilidade de ter o seu sonho

peçoal realizado e utiliza o seu poder de mandante da região para subordinar a “escritora” ao autoritarismo conferido a homens que se apropriam do poder em nome da brutalidade. Belisa vê sua segurança estremecida, escreve o discurso, recebe seu pagamento e aproveita para utilizar a palavra como um recurso de sedução: oferece ao Coronel duas palavras secretas que ninguém mais poderá saber. A partir daí, as palavras passam a exercer a força da persuasão, enquanto discurso político e a força da sedução impressas nas palavras secretas.

Essa complexidade que está além da compreensão dos homens que dominam o espaço territorial, é vista como um feitiço. Uma magia que atingiu profundamente o Coronel que só consegue pensar nas duas palavras secretas, o que acaba afetando sua saúde. Ele sofre uma deterioração física pela obsessão que tomou conta de sua vida. Deixa de ser um homem forte, torna-se debilitado em função da força da paixão nas palavras ditas por uma mulher. O militar ganha o povo com o discurso elaborado por Belisa, mas não consegue esquecer a jovem. Seus homens então buscam a moça para que lhe cure o malefício e quando seus olhares se encontram, os olhos de puma do general se tornam mansos.

Peters Stearns em *A história das relações de gêneros* fala acerca dos papéis atribuídos aos homens, que também inclui determinava violência, à medida que estes impreterivelmente se vêm obrigado a assumir determinadas posições, por conta da força natural do patriarcado:

A força do patriarcado caiu sobre as mulheres, mas obviamente afetou também definições de masculinidade. Os homens, independentemente da personalidade de cada um, deveriam assumir seus papéis de dominantes. Deviam evitar mimar as mulheres, especialmente em público. Com frequência, precisavam estar prontos a assumir deveres militares ou de outro tipo de liderança e, em princípio, eram

evidentemente responsáveis pela sobrevivência econômica da família. (STEARNS, 2012, p. 34)

O conto de Allende não marca o tempo em que ocorrem os fatos, deixa apenas marcas que indicam as tensões entre homens e mulheres bastante acentuadas. Percebe-se pelas atitudes de Mulato, os homens ansiosos por preservar seu domínio, mas algumas vezes incertos sobre como isso deveria funcionar. Mulato sequestra Belisa, a prende, assusta, ameaça, em contrapartida, Coronel não comunga das mesmas atitudes para lidar com questões que lhe pareciam incompreensíveis. Talvez fossem necessários novos arranjos que possibilitassem algumas trocas entre os gêneros masculino e feminino, arranjos mais sedutores em que a atração fosse exercida em lugar da força.

Simone Beauvoir fala desse laço que une a mulher a seus opressores, não comparável a nenhum outro, trata-se de um dado biológico por isso não pode ser superado pela história humana. “A necessidade biológica — desejo sexual e desejo de posteridade — que coloca o macho sob a dependência da fêmea não libertou socialmente a mulher. O senhor e o escravo estão unidos por uma necessidade econômica recíproca que não liberta o escravo” (1970, p. 14). Ao lado da pretensão de Belisa em se afirmar como sujeito, há também a tentação de fugir dessa liberdade, que teve desde o nascimento, e constituir-se como coisa, que oferecerá sua intelectualidade a serviço do homem, um caminho frustrado de valores que muito bem conhecemos.

O ato de se apropriar da capacidade intelectual das mulheres é antigo e vai de encontro ao que preconiza Allende quando coloca a intelectualidade em oposição à prostituição. Nem sempre as mulheres com potencial intelectual estiveram livres do poder do patriarcado. Rosalind Franklin, por exemplo, era uma cientista no Kings College em London nos anos 50 que pelo DNA revelou a estrutura da molécula (Rosalind Franklin Biography). James Watson e Francis Crick

se apropriaram de uma foto de seus estudos e sem que ela soubesse ganharam o Prêmio Nobel.

Gabrielle Colette, exemplo de escritora vanguardista que, em meio à sociedade conservadora de Paris no século passado, passou anos sendo intelectualmente explorada pelo marido, até o momento em que subverteu as regras do machismo da época e conseguiu seu reconhecimento intelectual. Colette chegou em Paris ao final do século XIX. Menor de idade, casou-se com o crítico e escritor Henry Gauthier-Villars. Durante o relacionamento, ele se apropriou da série de romances *Claudine*, um sucesso editorial que ela escreveu com base nas memórias de sua infância. Willy, como era chamado, escravizou sua esposa, chegando a trancá-la em seus aposentos. Ela escreveu por até 16 horas em um só dia. Em 1909 eles se divorciaram e a escritora empreendeu uma batalha legal para recuperar a autoria de seus textos.

Em “Duas palavras” a apropriação do potencial criativo de Belisa não é vista como um ato negativo e transfere para o sexo masculino a situação de dependência. O Capitão precisa de Belisa para vencer as eleições, pertence a ela a dialética do discurso. Além disso, sente-se impotente ao ter consciência de que a força seria uma arma ineficaz frente à paixão que se apoderou de seu ser. A ineficácia de seus atos violentos modifica o sentido de suas ações e, tanto ele como seus capangas, acreditam que os poderes femininos estariam ligados aos elementos cósmicos que poderiam ser sobrenaturais e desconhecidos e, certamente, não se sentiam preparados para o enfrentamento.

A domínio de Belisa não é reconhecido pelos homens como uma capacidade feminina, mas como poderes sobrenaturais contra os quais eles não podem lutar. A ingenuidade masculina, no texto, é desarmante. Uma maneira sutil usada pelos homens que tiram proveito da alteridade da mulher. Beauvoir assinala que,

Os que não se intimidam com seus semelhantes mostram-se também muito mais dispostos a reconhecer na mulher um semelhante. Mesmo a esses, entretanto, o mito da Mulher, o Outro, é caro por muitas razões; não há como censurá-los por não sacrificarem de bom grado todas as vantagens que tiram disso; sabem o que perdem, renunciando à mulher tal qual a sonham, ignoram o que lhe trará a mulher tal qual ela será amanhã. (BEAUVOIR, 1970, p. 19)

Isabel Allende constrói sua protagonista em uma dimensão crescente, ela precisa adquirir um grau de conhecimento profundo de si mesma para enfrentar o mundo patriarcal. O que também ocorre nos outros contos de “Eva Luna” em que a consciência se dá pelos processos criativos, manuais, mentais e mais explicitamente pela escrita, meio pelo qual encontram e conhecem a natureza autêntica da mulher. A autora acompanha suas protagonistas a partir de um estado de ignorância do próprio ser e do próprio contexto em que vivem, até uma profunda tomada de consciência de sua identidade, uma autoanálise de seu “ser” e estar no mundo. Na trajetória de Belisa está o duro cotidiano da mulher de baixa classe social, a vida nas ruas, ao sucesso da formação intelectual, maturidade espiritual e ao final de tudo a realização do amor, que é a justificativa da subordinação, de aceitar o papel do invisível, da mulher que está “de trás” de um grande homem, como se diz popularmente.

Se esta personagem representa um êxito na superação das normas impostas pela ordem moral, social patriarcal, a verdadeira vitória feminista está na comparação entre os personagens. Um homem de baixa classe social tem mais possibilidades e liberdade para realizar suas ambições. A mulher, ao contrário, precisa encontrar em si mesma uma determinação e uma garra transgressora para evadir-se da condição de subordinação.

Allende, como feminista que é, sempre traz à tona situações de confronto entre os gêneros e lamenta que na literatura as mulheres sempre foram silenciadas, cita, como exemplo, na *Revista Efeminista* o boom latino-americano que não incluiu mulheres porque elas não interessavam ao mundo editorial, o que foi um retrocesso ao feminismo, o que ela considera ser “a revolução mais importante da história”. Lamenta que, enquanto mulher, foi custoso triunfar, o que seria muito mais simples se fosse um homem.¹

Em seu primeiro livro não ficcional, disponível ainda só em inglês, com o título “The soul of a Woman” (Ballantine books), Allende reafirma sua relação com o feminismo, a partir da infância até à atualidade, recordando mulheres que marcaram sua vida desde sua mãe Panchita, sua filha Paula até a agente literária Carmen Balcells e escritoras como Virginia Woolf e Margarete Atawood. Também reflete sobre o movimento #MeToo, as revoltas sociais recentes no Chile e a atual situação global.

Muitos estudos críticos apontam uma correlação entre a personagem Belisa e sua criadora. A própria Allende deixa marcas em seus discursos, em uma palestra, declara:

Mi oficio es la escritura. El único material que uso son palabras. Palabras... palabras... palabras de este dulce y sonoro idioma español. Están en el aire, las lleva y las trae el viento, puedo tomar la que quiera, son todas gratis, palabras cortas, largas, blancas, negras, alegres como campana, amigo, beso, o terribles como viuda, sangre, pasión. Infinitas palabras para combinarlas a mi antojo, para burlarme de ellas o tratarlas con respeto, para usarlas mil veces sin temor a desgastarlas. Están allí, al alcance de mi mano. Puedo

¹ Revista Efeminismo. “Isabel Allende: el feminismo es una revolución irreversible”, Madrid, 2020. Isabel Allende: El feminismo es una revolución irreversible (efeminista.com)

echarles un lazo, atraparlas, domesticarlas. Y puedo, sobre todo, escribirlas. (La magia de las palabras, p.447- 448)

Se, por um lado, o exercício da escritura pode ser um instrumento de transformação social e permite a apropriação do discurso patriarcal, por outro lado o mesmo processo de apropriação da palavra sobreleva o discurso como um produto ideológico masculino e caberá à mulher lutar muito para ser aceita nesse lugar. Allende, bem como sua personagem, se apropria do discurso para os próprios fins. Uma tentativa de romper e questionar as estruturas do poder, já que a palavra foi, tradicionalmente, um meio usado pelo homem para impor sua concepção ideológica da realidade e conformar essa realidade à sua imagem e semelhança.

Isabel Allende apropria-se do discurso penetrando na tradicional literatura sul-americana, onde a mulher tem um histórico de rechaçada, e a narradora do conto, Eva Luna, toma a palavra e se faz narradora de histórias: o poder dos discursos já não é exclusivamente masculino, por sua vez, Belisa Crepusculario também se apropria da palavra e a usa para transformar a sua vida e aproximar de seus desejos. O conto pode, inclusive, inscrever-se em um feminismo mágico - parodiando o realismo mágico que excluiu a participação feminina - e mostra que a palavra nas mãos das mulheres possuem qualidades mágicas e permitem encantar e domar o homem, submetê-lo aos desejos da protagonista, além de promover a transformação da realidade. Mas, o discurso feminino é enunciado por um homem no intuito de exercer a função transformadora da condição política do país.

O feminismo, seja enquanto movimento político, seja em seus aspectos teóricos, envolve uma grande diversidade de interpretações, inclusive contrárias entre si em muitos de seus elementos fundamentais. Allende, enquanto feminista foi muitas vezes criticada em função da construção de suas personagens femininas, sempre muito

mais interessadas na sedução pessoal do que na política coletiva. Belisa também dá margem para essa interpretação. O espaço íntimo povoado pelo desejo e paixão acaba suplantando o espaço público e político. A mulher acaba por se conformar com a dimensão lírico-amorosa, embora capaz de cativar o povo e exercer ela mesma o poder sobre a coletividade. O poder político, de fato, pertence a ela, é a mulher, no caso Belisa, que impõe a regra do jogo, mas é a que também aceita facilmente reproduzir os esquemas ideológicos do discurso masculino. O espaço íntimo dos sentimentos se impõe ao espaço público aberto e reconhecido do homem. Pode parecer que a mulher está exercendo o papel preponderante, mas na verdade, é nesse espaço íntimo que a mulher tem se mantido confinada no decorrer dos séculos e é nesse lugar que são implementadas as lutas para que a mulher assuma uma posição política pública.

O papel atribuído à Belisa coloca em debate a necessidade de criar novos discursos, de romper com as estruturas ideológicas discursivas masculinas, o que parece ser um debate quixotesco, com pouco resultado. Não que Allende seja antifeminista, não é o caso, a personagem assume vários valores masculino, porém, na instância íntima esses valores acabam por subverter toda a condição da protagonista quando toma o poder por meio da palavra. O discurso enunciado por ela doma e amansa o Coronel. Evidencia o poder da palavra em contrapartida à força, causando impacto, promovendo uma mudança radical na realidade rude e violenta em que Coronel e seus capangas estavam condicionados:

— Procuo-a — gritou, apontando-a com o chicote enrolado e, antes que acabasse de dizer isto, dois homens caíram em cima da mulher, atropelando o toldo e partindo o tinteiro, amarraram-lhe os pés e as mãos e puseram-na atravessada como um fardo de marinho sobre a garupa do cavalo do Mulato. Depois começaram a galopar em direção às colinas. (ALLENDE, 1988).

No conto, fica marcada a posição hierárquica de poderes, como a figura do Coronel que representa a autoridade nas areias do deserto, impondo medo e temor, bem como o seu ajudante Mulato. “Ambos, o Coronel e o Mulato, tinham passado a vida ocupados na guerra civil, e seus homens estavam irremediavelmente associados ao malefício e à calamidade” (p., 1988). Belisa doma a ferocidade de “puma” do coronel, mas permanece no papel de ajudadora.

Pierre Bourdieu (2017) fala dessas divisões constitutivas da ordem social, das relações de dominações e exploração que estão instituídas aos gêneros e classificam todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo as distinções redutíveis de feminino e masculino, e à mulher foi inscrita naturalmente no papel de doadora do que é oficial, público, do alto, do espetacular. Ainda que essa capacidade seja particularmente sua, é utilizada pelo homem em conformidade com a razão mítica que as levam a lidar com o trabalho contínuo, invisível, confinadas aos espaços da casa, oferecendo a infinitude de sua devoção e de seu sofrimento mudo em doação sem contrapartida possível, ou tornada em uma dívida sem resgate:

Elas estão condenadas a dar, a todo instante, aparência de fundamento natural à identidade minoritária que lhes é socialmente designada: é a elas que cabe a tarefa longa, ingrata e minuciosa de catar, no chão mesmo, as azeitonas, ou achas de madeira, que os homens, armados com a vara ou o machado, deitaram por terra. (BOURDIEU, 2017, p. 41 e 42)

Belisa Crespulario representa a figura da mulher latino-americana em busca ainda de sua identidade, vivendo sob os preceitos do patriarcado, e que é dupla ou triplamente dominada, como as donas de casa negras, indígenas e excessivamente pobres. Representa também essa figura feminina explorada que chega à heroína, que ultrapassa montanhas e desertos, fome e sede e tantas outras barreiras

em seu percurso feminino e termina refém de uma política machista e classista, o que permite uma profunda crítica social. A verdadeira dimensão da mulher que rompe com os estereótipos tradicionais precisa estar dentro de limites mais amplos e enfrentar os preconceitos, o racismo, a violência legitimizada pela sociedade falocêntrica.

Julieta Paredes (2013), representante do Feminismo comunitário, adverte que,

Con los cuerpos marcados por el colonialismo, las mujeres hemos recorrido la historia, relacionándonos unas con otras y relacionándonos como mujeres con los varones, también. Estas relaciones, que se han dado en el contexto de un colonialismo interno, tienen por resultado un comportamiento colonial en el erotismo, el deseo, la sexualidad, el placer y el amor, por supuesto. (PAREDES, 2013, p. 54)

Fica explícito no conto as relações de poder construídas por gênero e não a colocação do mesmo em uma equidade contrarrevolucionária. O gênero masculino se constrói às custas do feminino como uma injusta realidade histórica. As mulheres só podem exercer algum poder com sua própria força de luta; ou aceitam se apagar ou negam o poder que poderiam exercer, mas que é delegado ao homem. Para Bourdieu,

as próprias estratégias simbólicas que as mulheres usam contra os homens, como as da magia, continuam dominadas pois o conjunto de símbolos e agentes míticos que elas põem em ação, ou os fins que elas buscam (como o amor, ou a impotência, do homem amado ou odiado) têm seu princípio em uma visão androcêntrica em nome da qual elas são dominadas (2017, p. 43).

É o caso da personagem de Allende, cujo encantamento é visto como malefício gerando violência física ou simbólica. A própria

personagem não percebe, ou não pode perceber, o seu ato intelectual como libertação do sujeito, ela própria, de um poder inscrito duradouramente em seu corpo sob forma de esquemas e disposições patriarcais como manifestações simbólicas do poder. O reconhecimento da dominação supõe conhecimento, o que não implica instrução, mas uma tomada de consciência contra a opacidade e a inércia que resultam da inscrição das estruturas sociais no corpo. Por meio da sedução, Belisa concede, ou aceita ser a mulher que está “por trás” do chamado “homem bem sucedido”, há um acordo implícito de que ela se manterá encerrada em uma espécie de alienação e silêncio para que o dominador desfrute dos efeitos duradouros de sua carreira pública. Bourdieu (2017, p. 53) trata o fenômeno como uma consciência dominada, fragmentada, contraditória do oprimido, ou invasão da consciência das mulheres pelo poder físico, jurídico e mental dos homens. A sociedade patriarcal exige, de maneira tácita e indiscutível, que o homem ocupe, pelo menos aparentemente, a posição dominante no casal. Para que sua própria dignidade seja atestada e aprovada muitas mulheres concordam na aceitação de uma posição dominada.

Conclusão

A reflexão sobre o tema, partindo do conto “Duas palavras” de Isabel Allende nos permite concluir que a literatura é a representação da vida e a literatura escrita por mulheres está atenta à ideologia patriarcal e denuncia, ainda que implicitamente, mecanismos de funcionamento das relações de gêneros. Durante muito tempo, a literatura escrita por homens, em sua quase totalidade, imprimiu nos textos uma visão distorcida da realidade em função dos interesses de classes e da sociedade patriarcal. O desejo das personagens femininas estava atrelado ao casamento, ao encontro indissolúvel de sexos

opostos como o símbolo de uma felicidade indestrutível. A literatura serviu não apenas como criadora, como também cultuadora dos mitos da cultura dominante. A crítica literária feminista denunciou essa tradição que consolida imagens e comportamentos que incitam as mulheres a aceitarem a subordinação como algo tipicamente feminino, além de canonizar certos textos que estão em sintonia com a ideologia dominante. Os critérios criados para o cânone literário excluíram as conquistas não apenas das mulheres como também de pessoas de outras raças, classes e opções atuais distintas das dominantes. Foi um cânone masculino, branco, burguês, heterossexual e ocidental, o que faz da escritora Isabel Allende, enquanto feminista, ser portadora dessa indignação. No entanto, Belisa Crepusculario, personagem de “Duas palavras” também cede, por amor, ao papel de coadjuvante, quando poderia ser a protagonista. Ela estava preparada para viver uma experiência íntima carregada de afetividade, sem necessariamente ser o sexo subordinado. Talvez Allende permita a personagem percorrer esse caminho secundário para mostrar a realidade da maioria das mulheres que mesmo preparadas para enfrentar a misoginia estabelecida na sociedade, acabam por aceitar a construção social naturalizada para agradar ao homem. Também nos ajuda a refletir sobre nossas utopias sobre o sistema político, nossas esperanças de, por meio do neoliberalismo, superar a divisão desigual, classista, machista.... a “igualdade e fraternidade” foi pensada apenas para homens brancos e burgueses, não houve intenção, nem iniciativas para igualar a humanidade no que se refere ao direito.

Definitivamente, é impossível não reconhecer que as obras literárias são tipos de discursos especialmente ricos, complexos em que se fundem linguagens, ideologias de classe, sexualidade, raça, gênero, além de um sistema de práticas que informa os aspectos da vida cotidiana. Ainda que essa ideologia se origine em condições particulares, evidencia valores, crenças etc. A literatura não é apenas uma interpretação do mundo, esvaziá-la de seu conteúdo político

é tentar domesticar seu caráter profundamente revolucionário que pode ser um instrumento para mudança da sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALLENDE, Isabel. **Cuentos de Eva Luna**. Buenos Aires: Sudamericana, 2009.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Trad. Sergio Milliet. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- AGOSÍN, M. Introducción a Isabel Allende. En: **ALLENDE, I.** "Diez cuentos de Eva Luna". Con guía de comprensión y repaso de gramática". Estados Unidos. TAGGART, K. M. y WOODS, R. D. (editores). Edita: Mc Graw Hill. 1994.
- LYOTARD, J. F. La Fenomenología. Traducción de Aida Aisenson de Kogan. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- MASSIE, Alan. **Colette – uma biografia: a mulher, a escritora, o mito**. Trad. Adalgisa Campos da Silva. São Paulo: Editora Casa Maria/LTC, 1989.
- STEARNS, Perer N. **Histórias das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PAREDES, Julieta. **Hilando fino: desde el feminismo comunitario**. La Paz: Creative commons, enero, 2013.

MALINCHE, DE LAURA ESQUIVEL: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ROMANCE E O NOVO ROMANCE HISTÓRICO LATINO-AMERICANO

Karine da Rocha Oliveira*
Priscila Lopes de Araújo**

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar o novo romance histórico *Malinche* (2006), da escritora mexicana Laura Esquivel. O romance em questão narra a história de Malinalli, mulher nahua, escravizada por maias e espanhóis. Conhecida como “a língua de Cortés”, Malinalli é considerada historicamente a traidora dos povos indígenas. A narrativa de Laura Esquivel dá voz a esta personagem, propondo fazer uma revisão deste título. Por meio das considerações teóricas de Fernando Aínsa, propõe-se uma reflexão sobre o novo romance histórico e o silenciamento de personagens históricos importantes, como é o caso de Malinche, tendo como resultado final do artigo a desmistificação dos fatos históricos apresentados por uma historiografia conservadora. O artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica e exploratória, tendo o método indutivo utilizado para evidenciar os objetivos destacados.

Palavras-chave: Malinche. América Latina. Novo romance histórico. Gênero.

* Karine da Rocha Oliveira, professora adjunta no departamento de Letras-Espanhol na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) mestre e doutora pela mesma instituição, coordenadora do Núcleo de Pesquisa Mulher, Literatura e Sociedade (UFPE), membro do grupo de pesquisa Christine de Pizan (UFPB / UNB) e do GT da ANPOLL A Mulher na Literatura, no qual também compõe o Conselho Consultivo. E-mail: karine.oliveira@ufpe.br.

** Priscila Lopes de Araújo, mestranda em Teoria da Literatura na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e formada em Letras-Espanhol pela mesma instituição. E Mail- priscila.lopesa@ufpe.br.

MALINCHE, DE LAURA ESQUIVEL: UNA DISCUSIÓN SOBRE LA NOVELA Y LA NUEVA NOVELA LATINOAMERICANA

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar la nueva novela histórica *Malinche* (2006), de la escritora mexicana Laura Esquivel. La novela en cuestión narra la historia de Malinalli, mujer nahua, esclavizada por los mayas y españoles. Conocida como “la lengua de Cortés”, Malinalli es considerada, históricamente la traidora de los pueblos indígenas. La narrativa de Laura Esquivel da voz a este personaje, haciendo una revisión de este título que le fue dado. A través de las consideraciones teóricas de Fernando Aínsa, fue hecha una reflexión sobre la nueva novela histórica y el silenciamiento de personajes históricos importantes, como es el caso de la Malinche, teniendo como resultado final la desmitificación de hechos históricos presentados por una historiografía conservadora. El artículo consiste en una investigación bibliográfica y exploratoria, teniendo el método inductivo utilizado para evidenciar los objetivos destacados.

Palabras clave: Malinche. Latinoamérica. Nueva novela histórica. Género.

Introdução

Malinche foi publicado em 2006, aclamada pela crítica por reescrever a história de Malinalli ou Marina, de etnia indígena Nahua, escravizada pelos maias e espanhóis, personagem emblemática da conquista espanhola, considerada por muitos uma traidora de seu povo e como a “Língua” de Cortes. Traduzido para mais de um idioma, foi escrito por Laura Esquivel, escritora mexicana do gênero realismo mágico, uma das mais populares de sua geração, conhecida por seus romances e criações teatrais. Esquivel nasceu em 30 de setembro de 1950, na Cidade do México, capital do país. Estudou teatro e criação no centro de artes dramáticas, com ênfase em teatro infantil. A autora iniciou seu trabalho como roteirista na década de 1980, ganhando reconhecimento internacional após a publicação do romance *Como agua para chocolate* (1989), que foi transformado em filme em 1992 e traduzido para mais de trinta idiomas. Atualmente,

Laura é deputada pelo partido Movimento Nacional de Regeneração. A obra é um novo romance histórico, subgênero literário conhecido na América Latina a partir do século XX, tendo como precursor Fernando Aínsa, escritor e crítico literário.

No entanto, muitos a consideram um romance histórico, gênero literário que propõe a narração de eventos históricos de forma fictícia, apresentando personagens importantes para a história, a fim de reproduzir eventos documentados. Segundo Lukács, a preocupação dessas obras se baseia unicamente na curiosidade e excentricidade do ambiente (LUKÁCS, 1954, p. 33), ou seja, não se preocupam em retratar fatos históricos e verdades factuais estabelecidas como características desse gênero, mas aproximando-se do que, como diz o autor, um “retrato artístico fiel de um determinado período histórico”. Ao relatar eventos de povos indígenas em alguns romances históricos, distorce-se o que se considera “verdade histórica”, como já mencionado, esse gênero não surge de uma perspectiva decolonial, ou seja, não se trata de registrar eventos documentais alheios aos povos indígenas, pois possui um caráter historiográfico mais regressivo, como já foi dito, apontado por Aínsa (1997) como uma historiografia conservadora. Os tópicos a seguir pretendem discorrer sobre as características desse gênero e subgênero literário à luz das teorias de seus precursores, tratando também, mais adiante, sobre questões de gênero e observações importantes observadas na obra.

O romance e o novo romance histórico: conceitos e discussões

O romance histórico é um gênero literário que visa narrar eventos históricos de forma fictícia, trazendo alguns personagens considerados importantes para a história, a fim de recriar eventos documentais. De acordo com Lukács (1954, p.33), sua manifestação ocorreu por volta do século XIV, aproximadamente após a queda de Napoleão,

tendo Walter Scott publicado sua obra *Ivanhoe* em 1814, sendo considerado o precursor desse tipo. O autor diz que provavelmente haveria outros romances com a mesma temática, modificados mitos antigos que tivessem alguma semelhança, mas não obtivessem fragmentos que pudessem trazer as características do romance histórico:

Os chamados romances históricos do século XVII (Scudéry, Calprenède, etc.) são históricos apenas por causa de seu tema puramente externo, por causa de sua vestimenta. A partir da psicologia dos personagens, compartilho também os hábitos profundamente retratados da época do escritor. (Tradução nossa) (LUKÁCS, 1954, p. 33).

O escritor relata que a preocupação dessas obras se baseia unicamente na curiosidade e na excentricidade do meio (LUKÁCS, 1954, p.33), ou seja, não se preocupam em retratar fatos históricos e verdades factuais estabelecidas como características desse gênero, sem abordar o que diz o autor, um “retrato artístico fiel de um determinado período histórico”. Esse gênero literário tem como fatos documentais a maioria de suas narrativas baseadas em eventos ocorridos no continente europeu, com histórias centradas no que seus próprios autores tinham como “verdade absoluta” ou “verdade fictícia”, estritamente falando, a historiografia conservadora, que apresenta uma perspectiva histórica, sendo a do europeu branco, não se preocupando em desmistificar os acontecimentos a partir de uma perspectiva decolonial.

O escritor revela que o romance histórico pretendia derrubar uma lenda romântica reacionária de que o Iluminismo se abstinha de qualquer compreensão da história, de modo que apenas os adversários da Revolução Francesa gozavam dessa “razão histórica” (LUKÁCS, 1954, p. 34). Percebe-se que esse gênero surge da necessidade de relatar acontecimentos políticos voltados para o continente europeu, ausentes questões voltadas às sociedades pré-colombianas

ou qualquer tipo de intervenção estabelecida naquele continente. Assume-se que o propósito inicial estava vinculado apenas a uma visão que parte de uma proposta não decolonial, ainda não decidida, de não se preocupar com casos que não interessam aos seus precursores.

No entanto, o novo romance histórico surgido no século XX, como alternativa ao romance histórico, pode ser visto principalmente em *O Reino deste Mundo*, de Alejo Carpentier. É um subgênero literário em que a narrativa ficcional está relacionada a fatos históricos. Fernando Aínsa, escritor e crítico literário uruguaio, em artigo publicado na revista mexicana *Plural*, cita algumas características destacadas por ele que separam o novo romance histórico do romance histórico:

1 - O novo romance histórico caracteriza-se por uma releitura crítica da história;

2 - A releitura proposta por este romance desafia a legitimidade estabelecida pelas versões oficiais da história. Nesse sentido, a literatura visa suprir as deficiências da historiografia tradicional, conservadora e preconceituosa, dando voz a tudo o que foi negado, silenciado ou perseguido pela história;

3- A multiplicidade de perspectivas possíveis faz com que não haja uma verdade única do fato histórico. A ficção enfrenta diferentes versões que podem até ser contraditórias;

(Tradução nossa. AINSA *apud* ESTEVES, 1991, p. 29-30).

As características propostas por Aínsa revelam uma divergência entre o romance e o novo romance histórico, uma vez que esse subgênero visa fazer uma releitura crítica do passado, ou seja, abordar elementos que permitam desmistificar uma “verdade histórica” eurocêntrica, baseada em contos e crônicas de guerra dos nobres espanhóis e suas invasões às sociedades pré-colombianas, que por muito tempo foi retratada como uma “conquista” sem represálias ou confrontos pelos mexicas (indígenas da época).

Além disso, preenche o vazio deixado pela historiografia conservadora e patriarcal, provocada pela visão do homem branco conquistador, que narra com falso esplendor a dominação e demonização de muitos povos, contada apenas de um lado e reforçada em muitas perspectivas que perduram até hoje. Ao se opor a essa historiografia retrógrada, a literatura “dá voz” àqueles que foram negligenciados pela história, além de permitir outra versão dos acontecimentos contados a partir da perspectiva de quem estava do “outro lado” da narrativa. Ao trazer uma nova perspectiva historiográfica, esse subgênero literário permite diversas interpretações de tal feito, que podem concordar ou divergir entre si, como destacado no terceiro trecho da citação, reforçando, mais uma vez, que não se trata apenas de um fato histórico ou de uma verdade absoluta e indiscutível sobre o passado, mas sim uma pluralidade de perspectivas próprias de cada sociedade a partir do que soa “colusivo” à memória de seus povos.

Em sua publicação para a revista *América*, em seu artigo *A invenção literária e a reconstrução histórica*, o escritor fala sobre a vocação historicista da narrativa, ou seja, a interação do romance com a história e da história com a narração, afirmando seu conceito:

Nessa perspectiva, estudam-se os “elementos históricos” da narrativa, o “ambiente histórico” que atrasam, os inevitáveis “momentos históricos” com os quais toda ficção se contextualiza, “as marcas de historicidade” sobre as quais os “temas” são ou “questões históricas” em que se baseiam enredos e argumentos (...) (AÍNSA, 1997, p. 14).

Adiante, Aínsa aponta as características que distinguem e aproximam os discursos históricos do ficcional (AÍNSA, 1997, p. 14-18):

- 1) Intenção histórica e intenção literária;
- 2) Tratamento do material: documentos e outras fontes históricas.

Ou seja, para que uma obra seja considerada um novo romance histórico, segundo Aínsa, é importante que tenha as características que ele indica, para que não se baseie apenas na ficção (o que também é muito importante para entreter o leitor), mas também a responsabilidade de propor uma discussão sobre o conteúdo histórico a partir da trama. Muitos romances impedem a possibilidade de reescrever o passado histórico, outros recuperam o lado oculto, alguns apresentam o lado histórico oficialmente documentado de uma parte desconhecida.

O poder questionador do novo romance histórico é uma característica fundamental dessas obras. Esse poder questionador é criado a partir de diversos procedimentos e estratégias para reescrever o passado, tais como: anacronismo, verossimilhança, ironia e formas reflexivas sobre o caráter ficcional do texto e reconstrução do passado. A composição dos personagens é feita de acordo com dados e fatos históricos, mostrando ao leitor um sentido de vida e costumes da época, tudo isso para dar voz a sujeitos historicamente marginalizados, como é o caso de *Malinche*, obra que será apresentada no próximo tópico. Esquivel, em sua escrita, questiona a versão oficial dos acontecimentos históricos, principalmente a relação interracial entre Mallinali e Cortés, como recomenda AÍNSA (1997), trazer uma releitura crítica do passado, aquele que é pouco contestado ou quase nunca citado. Sabemos que por muito tempo a perspectiva de uma história contada sobre a conquista e invasão europeia foi trazida pelo colonizador, onde relatava suas vitórias, sem assumir traços de lutas ou represálias das sociedades colonizadas. Não foi diferente com a vida da personagem de Laura Esquivel, que obteve um repúdio nacional após a revolução mexicana, sendo colocada como culpada pelas atrocidades cometidas ao seu povo, mesmo estando em um lugar de mulher colonizada, como trataremos no tópico a seguir.

A figura de malinche na obra de esquível: desmistificando as características históricas

Ao trazer um novo olhar sobre a história de Malinche, a obra de Laura Esquivel se propõe a refletir sobre o papel das mulheres indígenas colonizadas e subjugadas pelos europeus por meio de uma narrativa histórica, baseada em dados documentais e nas características do novo romance histórico. A autora dá “voz” para Malinalli, uma indígena nahua, usada por Cortez como tradutora e “mulher”, porque também teve relações sexuais com ela. Na obra de Esquivel, é possível olhar para o contexto histórico além da vida “amorosa” de Malinche e Cortés, que na verdade não passava de abuso e dominação pelo colonizador. Ao se deparar com uma nova perspectiva ao ler a obra, o leitor pode refletir sobre o que lhe foi dito por todos os séculos, até mesmo refletir sobre quem escreveu os livros que temos como clássicos. Quem são os vilões e os heróis? O que é ser um herói? Questões que podem ser respondidas com clareza com as abordagens do novo romance histórico.

A personagem suscita um debate bastante amplo sobre os abusos enfrentados pelos indígenas da época, principalmente as mulheres, pois além de terem sua cultura aniquilada e a obrigação de confessar a fé católica, eram subordinadas ao estupro, por isso essa violência foi não apenas cultural, mas também de gênero, colonizando não apenas a comunidade em que estavam inseridos, mas também seus corpos e sua “voz”, como podemos observar no trecho a seguir:

Era meados da primavera quando Malinalli foi batizada. Ela estava vestida toda de branco. Não havia outras cores em seu vestido, mas havia volumes em seu bordado. (Tradução nossa. ESQUIVEL, 2006, p. 51).

Na narrativa de Esquivel, um dos primeiros passos para a dominação dos povos indígenas da época era o batismo, que representa

um dos sete sacramentos e inicia o indivíduo na fé cristã, considerando-o como um “filho de Deus”. Tal ritual é considerado sagrado para que as almas sejam “salvas” de um ideal de pecado trazido pelo cristianismo. Malinalli é batizada com roupas brancas, cor raramente usada nos antigos rituais de sua crença. A personagem entende a cerimônia como algo especial, pois a associa ao ritual realizado por seu povo, o primeiro ao nascer e o segundo aos treze anos, um número significativo para os povos nativos (ESQUIVEL, 2006, p. 52) A escritora deixa claro, com muita cautela, a associação de Malinalli com os sacramentos que já lhe foram expostos durante sua experiência, explicando que ela não tinha “interesses” relacionados a tal ação.

Durante a cerimônia, o nome da protagonista foi alterado para um nome considerado mais “acessível” pelos espanhóis, e agora ela se chamará Marina.

Após a cerimônia, Malinalli aproximou-se de Aguillar, o frade, para lhe perguntar qual era o significado de Marina, nome que ele acabara de acrescentar. O frade respondeu que Marina era a que vinha do mar. (Tradução nossa. ESQUIVEL. 2006, p. 55).

Na obra, a romancista busca justificar a “passividade” de Malinalli com a crença de que os colonizadores eram deuses, trazendo à tona uma das características fundamentais do novo romance histórico, que é trazer uma releitura crítica da história. Por acaso, os espanhóis chegaram ao novo mundo dez anos depois de oito preságios que os astecas acreditavam que trariam a queda do império de Montezuma.

Durante a narrativa, fica clara a comparação de Malinalli entre as crenças estabelecidas pelos conquistadores e as de seu povo, pois acreditava que o verdadeiro “Deus” referido em seus sermões era o deus Quetzalcóatl, que já havia dado sinais de sua chegada. Essa coincidência de semelhanças foi um dos fatores que contribuíram

para a imposição religiosa dos espanhóis aos povos pré-colombianos (SOUSTELLE, 2003).

Posteriormente, Esquivel também fala sobre as características de Cortés, mas não de forma romantizada, a autora traz a visão de seu personagem de forma realista, uma perspectiva que vai além do romance, destaca fatos de um relacionamento abusivo, onde não há amor, apenas interesses, mesmo que sejam de ambos os lados. Desmistifica a proposta de uma imagem amigável que a historiografia conservadora trouxe aos conquistadores, principalmente a Hernán Cortés.

Ser cortês era ser delicado, respeitoso, e não considerava Hernán assim, muito menos entre os homens que o acompanhavam. (Tradução nossa. ESQUIVEL, 2006, p. 85).

A escritora também apresenta outro olhar sobre a relação entre Cortés e Malinalli, mostrando que a relação entre os dois era apenas de dominação e abuso, não havendo interesse amoroso entre os personagens, mas outra forma de conquista: a colonização do corpo. Ele não mantinha uma relação saudável com a indígena, sua intenção era usar o corpo dela, batizar em nome de sua religião e usá-la como ponte para a tradução da língua. Ao deixar claro os interesses do espanhol e a perspectiva da jovem, a autora se preocupa em desmistificar romances sobre eles, que muitas vezes são baseados em poucos fatos históricos.

Sabe-se que por muito tempo se buscou um “bode expiatório” para justificar as consequências que a invasão trouxe ao continente latino-americano. Era preciso uma imagem que carregasse essa culpa, então no início do século XIX, após a guerra da independência, em busca de uma identidade nacional, um mexicano de identidade não revelada escreveu a obra *Xicoténcatl*, que traz a figura de Malinche como um traidor de seu povo. Durante o século XIX, a narrativa da conquista, dos brancos que governavam o país, começa na contramão.

Uma das primeiras conquistas do país e de sua elite crioula, que tomou o poder no México, foi atacar a imagem de Malinche, pois é o oposto da sociedade que se formará ao longo do tempo: uma mulher indígena que tinha uma espécie de “voz” em um país onde governa uma elite de descendentes de espanhóis, ou seja, silenciar e distorcer a figura de Malinche foi uma estratégia política que perdura até os dias de hoje.

Conclusão

O novo romance histórico chega com a proposta de narrar os fatos e fazer o leitor refletir sobre a obra e trabalhar com outra perspectiva: a história que quase ninguém conta e que poucos conhecem. Desmistificar essas narrativas conservadoras é importante para que a sociedade saiba o que realmente aconteceu nos tempos da invasão europeia, nomeando o “sujeito” e desmascarando a romantização proposta por muitos romancistas sobre a violência sofrida pelas mulheres pré-colombianas. Os ideais trazidos pelos europeus ainda estão difundidos na sociedade, os estereótipos, o patriarcado, as diferenças entre as etnias, etc. Acima de tudo, o silenciamento das mulheres negras e indígenas, que depois de anos silenciaram suas vozes e seus corpos usurpados por novas formas de “conquista”. Apresentar outra visão da história é importante para que a sociedade conheça e reconheça os processos de dominação como fator fundamental nas relações exercidas pelo patriarcado.

Referências

AÍNSA, F. Invención literaria y “reconstrucción” histórica en la nueva narrativa latinoamericana. In: KOHUT, K. (Ed.). *La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt; Madrid: Vervuert, 1997.

AÍNSA, F. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*, México, v. 240, 1991.

ESQUIVEL, Laura. *Malinche*. México: Suma de letras, 2006

LUKÁCS, György. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1955.

SOUSTELLE, Jacques. *La vida cotidiana de los aztecas en víspera de la conquista*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Rascunhos
CULTURAIS

Temáticas Livres

A MULHER E A GUERRA DO PACÍFICO. Leituras da Representação Feminina nas Obras de Luís Cardoso e de Rodrigo Leal de Carvalho

Pedro d'Alte*

Resumo: Recorrendo a um *corpus* literário constituído por produções romanescas de Luís Cardoso e de Rodrigo Leal de Carvalho, o presente artigo coloca em diálogo literaturas de Macau e de Timor - países que experienciaram, às mãos de um opressor comum, o drama da guerra. O objetivo é o de explicitar e de contextualizar a representação literária que ambos os escritores fazem dos ambientes bélicos da *Guerra do Pacífico*, mas muito singularmente, atender à representação da figura feminina durante este período. O estudo da figuração feminil é particularmente relevante porque contribui para: (i) a explicitação de imagótipos femininos localizados histórica, social e culturalmente – contrariando a invisibilidade feminina nas sociedades patriarcais; (ii) para construção de conhecimento sobre culturas e literaturas em português – muito particularmente Macau e Timor-Leste; (iii) para o estudo de autores ainda periféricos no panorama académico português.

Palavras-chave: Literatura de Timor; Literatura de Macau; Figura feminina; Guerra do Pacífico.

* Pós-doutorando em Estudos Portugueses, na Universidade Aberta, Portugal. Doutor em Literatura Infantil pela Universidade do Minho, Portugal. O presente artigo resulta do projeto de investigação de pós-doutoramento apresentado à Universidade Aberta e que se intitula “A mulher na literatura em português a Oriente: o caso de Luís Cardoso e de Senna Fernandes”. Membro do Centro de Estudos Globais (CEG- UAb), Literaturas Globais e Hipermedia. Colabora, atualmente, com a Universidade Politécnica de Macau. ORCID: 0000-0001-7264-9106.

WOMEN AND THE PACIFIC WAR. Readings of female representation in the works of Luís Cardoso and Rodrigo Leal de Carvalho

Abstract: In this article, Luis Cardoso and Rodrigo Leal de Carvalho's novels are used to bring together literature from Macao and Timor - nations who experienced, at the hands of a common oppressor, the drama of war. The goal is to make explicit and contextualize the ways in which both writers represent warlike environments during the Pacific War. However, in a very singular way, it addresses the representation of the female figure during this period. The study of female figuration is particularly relevant because it contributes to: (i) explaining historically, socially and culturally located feminine imagotypes – contradicting women's invisibility in patriarchal societies; (ii) building knowledge about Portuguese cultures and literature, in particular those of Macao and Timor-Leste; and (iii) exploring the works of Portuguese authors who are still marginalized.

Keywords: East Timor's literature; Macau's literature; Female character; Pacific War.

Introdução

A crítica e a teoria literárias dedicadas às literaturas de Macau e de Timor, e muito particularmente sobre Luís Cardoso¹ e sobre

¹ O romancista timorense Luís Cardoso de Noronha nasce em Cailaco, no interior de Timor-Leste. O turbilhão político decorrente da Revolução de Abril de 74 favorece a saída de Cardoso para Portugal. Em terras lusas, pelo usufruto de uma bolsa de estudo, o timorense prossegue a sua formação académica e licencia-se em Silvicultura pelo Instituto Superior de Agronomia de Lisboa onde seria colega do escritor Eduardo Agualusa. É também em Portugal que inicia a carreira literária com a publicação de *Crónica de uma travessia – a época do ai-dik funam* (1997). A este título, sucedem-se outros: *Olhos de coruja, olhos de gato bravo* (2001); *A última morte do coronel Santiago* (2003) e *Requiem para o navegador solitário* (2007). Após um breve período sem editar novos livros surge, em 2013 e pela Sextante Editora, O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação. Quatro anos mais tarde, o público leitor recebeu, pela ação da mesma editora, *Para onde vão os gatos quando morrem?* (2017). Em novembro de 2020, pela chancela da Abysmo, chega a obra *O plantador de abóboras* (2020).

Rodrigo Leal de Carvalho², reconhece a forte e a coesa imbricação do fenómeno literário com a História, de tal modo que, sem prejuízo interpretativo, variados romances evidenciam traços etnográficos (D'ALTE, 2020). Posto de outra forma, *de grosso modo*, a encenação literária é influenciada por investigações históricas do autor e, também, pela sua própria experiência biográfica - o que lhe confere conhecimentos sobre uma determinada comunidade e os quais são partilhados, posteriormente, com ampla carga antropológica³ (PUGA, 2011).

Depreende-se, da exigente convivência destes aspetos compositivos, que um melhor conhecimento da História e da Cultura destes territórios de língua oficial portuguesa concorre para aceder, com maior propriedade, às linhas de leitura e aos sentidos propostos pelos autores⁴.

² Rodrigo Leal de Carvalho, nascido na Praia da Vitória, Açores, Portugal, a 20 de novembro de 1932, licenciou-se em Direito pela Universidade de Lisboa. Ingressa, posteriormente, na Magistratura. Chega a Macau em 1959, como Delegado do Ministério Público. Mais tarde, é apontado Procurador da República e Presidente do Tribunal de Contas. Em Macau reside, com curtas interrupções, até 1999 - data na qual Macau é devolvida à administração chinesa. É também na “boa porta”, nome que designa Macau, que desponta como escritor, sobretudo como romancista. O seu primeiro título, *Requiem por Irina Ostrakoff* (1993), foi publicado em 1993, pela editora Livros do Oriente. No ano seguinte, a obra é agraciada com o Prémio IPOR, em 1994. Neste mesmo ano, é editado *Construtores do Império* (1994). A *IV Cruzada* (1996) e *Ao serviço de sua Majestade* (1996) partilham o mesmo ano de edição. Mais recentemente, o público leitor pôde receber *O Senhor Conde e suas três mulheres* (1999), *A mãe* (2000), *O romance de Yolanda* (2005) e *As rosas brancas de Surrey* (2007).

³ Espadinha escreve, a respeito de Senna Fernandes, um texto que é aplicável aos autores estudados: “We could draw Macao maps from the books of Senna Fernandes. This ‘geography’ is also social as it show us the different sections of the city; the ‘bairros’ (city districts) and their inhabitants, the ‘cidade cristã’ (Christian city) and the ‘bazar’ (China Town), the names of the streets, the interaction between two communities (Espadinha, 2017, p. 62).

⁴ De facto, nas literaturas em português de Macau e de Timor, variadas obras permitem o acesso à representação destas culturas e destes povos. No entanto, tais

De modo a responder ao repto de construção de conhecimento sobre o património histórico e cultural destes espaços de língua portuguesa, é legítimo recorrer a narrativas que, tal como se destacou, explicitam e contextualizam aspetos que auxiliam o leitor a compreender fenómenos transversais à comunidade lusófona. Efetivamente, o património literário romanesco, de Macau e de Timor, tende a exibir características comuns que permitem aceder a um *corpus* documental com incontestável valor histórico e no qual se encenam os ambientes sociais e políticos - especialmente, os de finais do século XIX em diante.

A presente análise usufrui deste sortilégio e pretende debruçar-se sobre uma franja histórico-social que é encenada neste panorama literário: as figurações femininas, sobretudo, nos tempos que gravitam ao redor da *Guerra do Pacífico* (1941-1945)⁵.

artefactos literários permanecem desconhecidos do público leitor de diferentes latitudes – resultando, daqui, manifestas implicações e das quais se podem salientar o preocupante desconhecimento de culturas tidas como pertencentes à lusografia. O desconhecimento entre povos compromete ideais positivos previstos pela Comunidade dos Países Falantes de Língua Portuguesa (CPLP) e que têm que ver com o conhecimento de um património comum material e imaterial; o conhecimento e o respeito pelas diferentes identidades e culturas que compõem este espaço virtual (cf. o sítio oficial: www.cplp.org).

⁵ A *Guerra do Pacífico* pode designar dois eventos distintos. A primeira referência, respeitando-se a ordem cronológica, ocorre no século XIX e tem que ver com o conflito ocorrido entre 1879 e 1883 e que opôs o Chile às forças conjuntas da Bolívia e do Peru. Em termos genéricos, a discórdia deu-se devido à existência de desavenças no que diz respeito ao controlo de uma parte do deserto de Atacama, rico em recursos naturais. No saldo da guerra, existiram mudanças territoriais e o Chile acabaria por anexar a região de Tarapacá e de Antofagasta. Ainda hoje, existem cicatrizes deste conflito dado que o acordo de paz custou à Bolívia o impedimento de um acesso ao mar. A segunda entrada lexical possível para a *Guerra do Pacífico* remete para um outro palco e período bélicos. Fala-se de uma enorme contenda integrada na Segunda Guerra Mundial e que ocorreu na grande área asiática (1941-1945). Apesar deste curto balizamento temporal, as razões da disputa são mais antigas de onde se pode destacar o Incidente de Mukden, em 1931, como um forte catalisador da invasão japonesa da Manchúria. Entre 1931 e 1937 as duas potências asiáticas cultivaram relações de inimizade, registrando-se

A construção teórica encetada abriga, implicitamente, parte da fundamentação relacionada com a escolha do acervo romanesco a analisar: (i) a noção de que um melhor conhecimento antropológico e cultural permite inferências leitoras mais profundas (D'ALTE, 2019); (ii) e o cronótopo literário (BAKHTIN, 1986). Com efeito, porque infixados numa baliza temporal beirada do evento bélico, conceder-se-á atenção a romances de Luís Cardoso (*Requiem para o navegador solitário* (2007) e *O plantador de abóboras* (2020)) e de Rodrigo Leal de Carvalho (*Requiem por Irina Ostroff* (1993) e *A mãe* (2001)). Ao critério destacado, outros se juntam: a igualdade na quantidade de obras, de cada autor, convocadas para análise; uma inegável qualidade estética e literária - reconhecida pela academia (D'ALTE, 2022; GAGO, 2018; PEREIRA, 2015; RAMÓN, 2014; RAMOS, 2018); e, também, uma assinalável relevância investigativa. Relembre-se que, apesar da qualidade literária, tanto os autores elencados como os tópicos de análise (representação feminina a Oriente e fenômeno bélico) permanecem periféricos no panorama literário atual, especialmente se lidos de forma articulada, relacionado-se.

A par destas evidências, uma análise transversal pelas particularidades técnico-compositivas e temáticas dos autores permite aferir que os seus relatos albergam características partilhadas: a mescla de elementos ficcionais com factuais; a diluição das fronteiras entre a disciplina da Literatura e da História; uma certa predileção pelo tratamento de temas históricos e sociais; um modo de contar que permite, ao narrador, adquirir contornos etnográficos e constituir a narrativa como fonte documental que é representativa dos imagótipos masculinos e femininos da época; a transposição clara da experiência biográfica para a narrativa; e, também, a inflexão da diegese no século XX.

vários episódios de confrontação entre exércitos do Japão e tropas nacionalistas chinesas do Kuomintang. Em 1937 é declarada, formalmente, a guerra pelo Japão - ato motivado pelo Incidente da Ponte Marco Polo.

Importa, por último, destacar um aspeto preponderante: a atenção que dedicam ao universo feminino, seja pela escrita a partir de uma voz feminina seja pela inclusão de várias mulheres e do seu ponto de vista na trama. Tal particularidade é central e permite a leitura dos imagótipos femininos na época destacada, tópico a que se dará completa atenção nos pontos seguintes.

Sumariando, o *corpus* literário escolhido torna oportuno o objetivo do presente trabalho que radica, por um lado, no propósito de averiguar a evolução pessoal da mulher, as dinâmicas e os jogos de força que as personagens femininas experienciam nos períodos exigentes de guerra e de conflito. Por outro, pretende-se contribuir para a construção de conhecimento sobre estas literaturas, contextualizando tais vivências como parte integrante da experiência lusófona (VENÂNCIO, 2008).

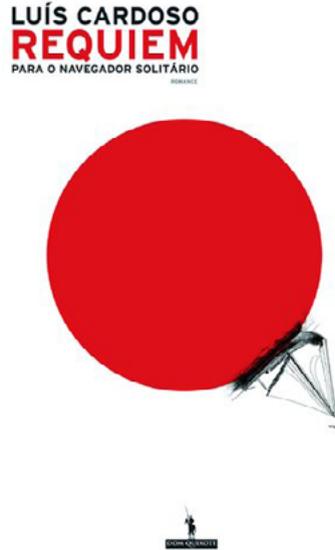
1 Leitura entrecruzada e introdutória dos romances de Cardoso e de Leal de Carvalho

No que diz respeito a *Requiem para o Navegador Solitário*, o livro apresenta, na edição portuguesa, um arranjo gráfico particularmente feliz pela antecipação de conteúdo que permite logo a partir da sua capa.

Fig. 1 – Capa do romance. Editado pela Língua Geral, Rio de Janeiro, Brasil.



Fig. 2 – Capa do romance. Edição concretizada pela Dom Quixote, Lisboa, Portugal.



Em contacto com a iconografia presente, o leitor pode observar um círculo vermelho, inserido em capa branca e, na sua circunferência, uma embarcação. Em d’Alte (2019), é partilhado que, simbolicamente, a capa evoca a bandeira japonesa e a viagem de Alain Gerbault, afamado por ser um navegador solitário que aportou a Dili⁶ e onde viria a falecer, em dezembro de 1941.

⁶ Os livros partilham parte do título: “Requiem” – uma composição fúnebre. Porém, se no caso de Carvalho o título se imbrica com a vida da personagem central, no que diz respeito a Cardoso, trata-se de uma falsa partida, pois Gerbault não é a personagem principal do romance. É, no entanto, referido ao longo da obra e é-lhe atribuída uma carga simbólica e exótica. É um navegador que aporta em Timor, sozinho, doente e poético, defraudando as gentes da terra que esperavam uma força militar combativa, vinda do mar. Sobre Gerbault, Durand escreve: “Alain Gerbault ne paraissait pas vraiment destiné à devenir un aventurier solitaire des mers du

Efetivamente, a trama recupera os episódios bélicos entre os dois países: Japão e Timor. Volvidas as primeiras páginas, o leitor encontrará a referência à estratégia de compra de terrenos por parte de japoneses (CARDOSO, 2007, p. 14). O apontamento imbrica-se com o discurso historiográfico: “em meados dos anos 30, a ilha é visitada por nipônicos alegadamente técnicos ao serviço das explorações agrícolas da Sociedade Pátria e Trabalho, mas que revelaram ser, quando da invasão de 1942, oficiais do exército japonês” (BRETES, 1989, p. 20).

No que diz respeito à figura central da obra, o *incipit* exhibe Catarina, uma adolescente de dezassete anos, menor, miscigenada: a “gata de jade” - aspecto destacado com maior preponderância na capa da edição brasileira. A jovem é filha de pai chinês e de mãe nativa, indonésia. Fora criada para fazer alguém feliz. Sabia línguas estrangeiras, lia os clássicos, tocava piano e admirava Debussy. Atributos esplêndidos que uniam o melhor de dois mundos: o Ocidental e o Oriental (CARDOSO, 2007, p. 12). Este cenário patriarcal, onde se prevê que a mulher seja educada para satisfazer um marido, confirma-se quando a chinesa é incluída numa transação, pelo pai, como se, efetivamente, se tratasse de mera mercadoria. O negócio é firmado entre o comerciante chinês e o futuro noivo: Alberto Sacramento Monteiro e que reside em Díli. Em virtude do casamento, a chinesa trocará a cidade indonésia pela residência em Timor.

O mais recente romance de Cardoso, *O plantador de abóboras*, apresenta uma narradora destituída de nome próprio. A personagem surge, em Timor, numa situação de eterna espera, com um discurso marcadamente disfórico no qual o leitor fica com a sensação de que

Sud. Fils de bonne famille d'industriels alternant rallyes automobiles et tournois de tennis, il avait vécu un profond traumatisme lors de la Première Guerre mondiale. Enrôlé dans l'aviation naissante, il s'était fait remarquer pour ses grandes qualités de pilote” (DURAND, 2006, p. 308). Contudo, torna-se um aventureiro que rumará até Oriente e que escreveria: “à Koepwang, capitale de Timor, l'île malaise, toute la fascination de l'Orient me séduit” (GERBAULT, 1991, s.p.)

algo ou alguém de extrema importância lhe falhou ou faltou. De vestido de noiva branco e ensanguentado, a mulher aguarda pelo “plantador de abóboras” que lhe restituirá a paz porque lhe permitirá o confronto, o questionamento e a eventual resposta. Sincronicamente, a mesma voz propõe-se a lembrar, a revisitar o seu “labirinto da memória”, rememorando toda a história de Timor que se entrecruza com a sua própria vida biológica (D’ALTE, 2022).

Em termos de construção narrativa, *A mãe* e *Requiem por Irina Ostrakoff* apresentam-se bastante semelhantes. O *incipit*, a moldura inicial, é o ponto de chegada de toda a narrativa. Os restantes capítulos configuram-se como o desenvelo da trama e explicam como a história se desencadeia até ao momento revelado no primeiro capítulo - em jeito de retorno e de analepse narrativa⁷.

As personagens, que absorvem grande parte da atenção do narrador, vivem na Rússia czarista que sofrerá profundas alterações na primeira metade do século XX. Porém, as mulheres pertencem a estratos sociais distintos. Irina Ostrakoff descende da mais fina nata russa. A sua educação, de feição elitista, integrava a aprendizagem de línguas - havendo claro destaque para o francês, estudado com recurso a uma preceptora contratada, igualmente francesa -, e o desenvolvimento musical:

Irina fazia progressos no canto e no piano, matérias que estudava por gosto. Mas, em vez das intermináveis escalas e das monótonas *lieds* que maestro Feodor lhe fizera gorjear, cantava agora, num soprano ainda mal definido, mas não desagradável, os *couples* das operetas de Léhar e *Offenbach*

⁷ Pereira (2015) confere maior destaque a este aspecto da construção narrativa: “Construído em analepse circular, com o primeiro e o último capítulos a focarem, com variação de perspectiva e de focagem, o mesmo acontecimento (morte súbita de Irina), tal como de certo modo o segundo capítulo e o “Epílogo com epitáfio” (arrolamento judicial do espólio de Irina e procedimento cínico e voraz de viúvo Igor), o romance prima pela criação de expectativa” (PEREIRA, 2015, p. 308).

que *Mademoiselle* trouxera de arais, contrabandeados na sua bagagem cultural (CARVALHO, 1993, p. 95).

No plano familiar, as uniões matrimoniais eram estudadas e aprovadas se benéficas. No caso de Irina, Igor foi avaliado e sopesado, equacionando-se a sua elegibilidade para marido:

A pessoa do oficial do czar, o seu passado, o presente e o futuro foram devidamente considerados. Os oficiais do exército imperial gozavam de grande prestígio social. Provindos de boas famílias, aliavam ao nome, se nem sempre a fortuna (dada a infeliz pendência de alguns dos nomes das grandes famílias para a dissipação), pelo menos a perspectiva de um futuro brilhante nas não muito exigentes carreiras militar ou política (CARVALHO, 1993, p. 110-111).

Diametralmente oposta, no que tange às condições sociais, surge Natasha Korbachenko. A russa foi criada pelo pai, viúvo, ex-sargento do exército imperial russo. Após a sua aposentação militar, o pai de Natasha torna-se taberneiro numa aldeia fronteiriça com a Manchúria, denominada Nikolskoye⁸. O território em apreço, palco de inúmeros conflitos, aguçou a destreza e a rudeza da personagem que, desde cedo, se habituou a altercar com ciganos contrabandistas – muito à imagem do que o seu pai fazia⁹. Efetivamente,

por imposição das circunstâncias e apoiada em manifesta herança genética, fora forçada e habituara-se desde muito cedo a tomar decisões e assumir responsabilidades; quando o pai saía à caça do antílope ou da lebre, Natasha ficava

⁸ Atualmente designada por “Ussuriysk”.

⁹ Em relação à personagem, pode ler-se: “O velho militar, manco de uma perna mas forte de corpo e lúcido de espírito, instalou um pequeno comércio de secos e molhados em Nikolskoye, uma aldeola na margem direita do Amur, onde os ciganos contrabandistas se abasteciam de peles e vodka e regressavam com sedas, tapeçarias e artigos de luxo oriundos das grandes cidades do Sul” (CARVALHO, 2001, p. 24).

à frente do estabelecimento e não obstante a juventude, ninguém a levava ao engano e, ao avaliar a mercadoria sonegada aos direitos aduaneiros, não se coibia de discutir o preço e as condições de pagamento. E quando vendia, não fiava. Criada desta forma num ambiente de cariz quase militar, achava-se à vontade na sociedade masculina e rude da taberna e não a intimidava a familiaridade grosseira da clientela (CARVALHO, 2001, p. 24).

As quatro personagens introduzidas, apesar das suas dissemelhanças, da sua aparente distância ou de qualquer possibilidade de relação entre todas, irão ver as suas vidas alteradas e modeladas por um fenómeno bélico comum, de força e de escala mundiais. De facto, o impacto da Guerra do Pacífico interliga dois espaços de influência portuguesa, Macau e Timor, e as gentes que o habitam.

Em todo o caso, historicamente, é de lembrar a diferença que diz respeito à presença do Japão nas duas áreas administradas por Portugal. A coletânea de ensaios “Wartime Macau – under the Japanese Shadow”, organizada por Geoffrey Gunn, possui um título que é representativo do que se pretende salientar. Macau sofreu indiretamente a “sombra” da força japonesa, porém, Timor seria, dramaticamente, invadido em 1942. Como o próprio Gunn sistematiza,

It has intrigued many that, unlike Hong Kong, the Portuguese-administered territory of Macau avoided direct Japanese wartime occupation albeit still being caught up in the vortex of the wider global conflict. In this respect, the experience of Macau differed from that of its Southeast Asian sister colony of Timor, which was invaded and occupied by Japan. But Macau’s wartime status was also a reflection of Portugal’s own declared neutrality alongside the major World War II belligerents (GUNN, 2016, p. 1).

Também Botas assinala: “Macau não tinha a importância geoestratégica nem os recursos naturais de Timor. A pequenez do terri-

tório e a falta de um porto de grande calado também não devem ter interessado aos japoneses. Mais e melhor tinham em Hong Kong” (BOTAS, 2012, p. 105-106). Apesar da diferença do *animus bellandi* nipónico em relação às duas regiões, no que diz respeito ao exercício interpretativo literário, continua a importar ler a maneira como a situação é experienciada pela mulher nos dois espaços ultramarinos. É, pois, a este fenómeno que se dará maior atenção no ponto seguinte.

2 Figurações literárias femininas

2.1 Leitura de *Requiem para o navegador solitário* e *d’O plantador de abóboras*

Para se casar com o capitão de porto de Díli, Catarina chega à capital de Timor-Leste na década que antecede o conflito com o Japão. A chegada é acompanhada por uma frase-refrão que é repetida, *ad nauseam*, e que se configura como um mau presságio, contrariando um expectável clima de felicidade matrimonial: “nunca devia ter vindo” (p. 11). De facto, quando em Timor, a jovem, que beirava os dezoito anos, relata a sua noite de núpcias de forma disfórica e bestializando o homem, seu marido:

atirou-se para cima de mim como um lobo-marinho. E, num ritmo frenético e ofegante penetrou nas minhas entranhas até dar o seu grito final, um berro, um uivo, um latido, e desfazendo-se em gotas de suor que empastavam na minha pele. Consumado o acto retirou-se para o lado. Tudo foi feito num ápice. Como quando um galo se põe em cima de uma galinha. Sem um gesto de carinho. Apenas fúria, como se tivesse de fazer aquilo para se vingar de alguém (CARDOSO, 2007, p. 35).

A natureza do episódio e a própria relação conjugal, assim como o ambiente bélico operam grandes mudanças em Catarina e

nas relações futuras que ela estabelecerá com os homens. Imediatamente após o término desta primeira relação, Catarina fica sozinha, isolada à frente dos negócios da Fazenda. O episódio configura-se como imagem de um aspecto transversal ao drama da mulher em Timor: a ausência da figura de proa da família. Destituída de marido, da face e centro de poder, Catarina revela-se consciente da sua posição e do hiato de poder entre homem e mulher. Para a chinesa, é imperativo tentar alcançar um equilíbrio de forças. O pensamento é passível de ser inferido na frase: “fiz-lhe saber que não tolerava qualquer falta de respeito pelo facto de eu ser mulher e indefesa” (CARDOSO, 2007, p. 55).

A “gata de jade” irá tentar mover-se no cenário político emergente na ilha do sol nascente. Um belo exemplo do jogo de bastidores pode ser lido no jantar que Catarina organiza para o segundo capitão de porto e, mais especificamente, na conversa que ambos encetam. Quando a sós, o militar assume as rédeas da conversa e dá-lhe um cariz econômico e político, recomendando à cicerone que reconsidere a sua posição. Ou seja, sugere-lhe que a jovem aceite a proposta dos japoneses e troque a cultura do café da sua fazenda pela do algodão, mais propícia aos japoneses (CARDOSO, 2007, p. 88). O desenrolar da conversa torna evidente que tal escolha nada tem que ver com a propensão do solo timorense para gerar café ou algodão, mas antes com a necessidade de “escolher o lado certo” e aliar-se àqueles que serão os donos do mundo: Alemanha e Japão (CARDOSO, 2007, p. 89). A sugestão oculta uma traição simbólica, na medida em que o cultivo do café era rentável aos portugueses e às comunidades locais timorenses. Metaforicamente, a proposta de troca de uma cultura por outra insinua uma alternância no poder entre portugueses e japoneses.

O ardil de Catarina, no estabelecimento de relações é amplo e variado, não se circunscrevendo à esfera de domínio portuguesa. Sincronicamente, a jovem mulher estabelece laços com fações nativas.

Desde logo, na procura por Malisera, sublevado timorense, e na aceitação da sua proteção: “mostrou-me os esconderijos dos sublevados e o buraco onde se despediu da sua mãe, estendida numa laje de pedra, sacrificada para não ser apanhada viva. Antes de me devolver à procedência, fez-me a oferta de dois *tais*. Com um cobriu-se a ele próprio pela cintura e pediu-me que fizesse o mesmo com o outro” (CARDOSO, 2007, p. 68)¹⁰.

Por vezes, o gesto exhibe contornos sexuais e requer rituais cíclicos de concubinato. A aceitação deste procedimento permite que Catarina logre proteção e algum dinheiro. A jovem relata, sarcasticamente, o processo que os capitães de porto adotaram para com ela:

Primeiro oferecia-se um gato, depois perfumes, pedia-se licença para entrar pela casa adentro. Sentava-se no sofá, aceitava um café, também uma bolacha de água e sal. Olhava-se para as paredes, para o tecto e depois, como quem não quer a coisa, fazia-se uma vistoria aos compartimentos, ao quarto onde se dormia, também à cama, ao colchão. Enfiava-se pelos lençóis adentro, pedia mais uma almofada, uma fronha, antes de ocupar a cama toda, a casa inteira. Depois, pedia para lhe fazer a barba, aparar a unha, deixava lá esquecido um lenço onde embrulhara umas patacas. No fim ia-se embora, nunca dizia quando voltava. A surpresa era a alma da parceria (CARDOSO, 2007, p. 134).

Também os oficiais japoneses se inscrevem no raio de ação desta figura feminina, por motivos variados: “Quem se aproximou de mim foi um jovem oficial. Era alto, magro e muito elegante. Apresentou-se como sendo o capitão Moriama. Falava muito bem francês, também malaio. Tinha vivido uma temporada em Paris. Estudara na Sorbonne e frequentara Montmartre. Convidou-me a tomar chá na sua compa-

¹⁰ Aos olhos da cultura timorense o *tais* surge como entidade de ligação, uma oferenda interpretada como um gesto simbólico de união entre doador e beneficiário, consumado de forma a ligá-los (BARRKMAN, s.d.).

nhia” (CARDOSO, 2007, p. 205). Mais adiante, uma parte do teor da relação começa a ser revelada: “Moriama acompanhou-me de regresso à ponte-cais. Uma gentileza que não me passou despercebida. Tornava público que eu era a sua protegida. A sua mulher de consolo. Cada um consolava-se com a primeira que encontrasse à frente. Filhas de comerciantes chineses, nativas trazidas das montanhas e algumas que tinham ido buscar ao estrangeiro” (CARDOSO, 2007, p. 210). A imagem torna-se mais completa quando se explica a outra intencionalidade do oficial japonês: a de Catarina se tornar os seus olhos em Timor (CARDOSO, 2007, p. 208). A chinesa é altamente valorizada, pois Catarina move-se entre diferentes círculos de poder e tem acesso a diversas informações. Porventura, a mais pertinente tem que ver com o acesso a Malisera:

– Onde está Malisera?

Não tinham perdido o interesse pelo foragido de Manumera, mesmo depois daquelas tentativas fachadas para me incentivar a cultivar algodão na Fazenda Sacromonte. Sabia que Malisera interessava aos japoneses para organizar as hostes nacionalistas timorenses, com o intuito de fazer uma frente comum contra os ocidentais, fossem eles os neutrais portugueses ou as forças aliadas coadjuvadas pelos *boys* nativos (CARDOSO, 2007, p. 206).

As dinâmicas estabelecidas por Catarina são tipificadas pela sociedade. Apesar de Catarina recusar aceitar ter sido *nona* de homem algum, as relações valer-lhe-iam o epíteto. Relativamente à infidelidade, os homens passam relativamente incólumes mas as mulheres são rotuladas. Catarina passa a ser a *nona*, que “em língua malaia significa senhora. Uma forma muito peculiar de dar o dito por não dito. Embora toda a gente soubesse qual a conotação exacta. Era a mulher que ficava no cais a abanar o leque à espera do seguinte” (CARDOSO, 2007, p. 46). Teresa Cunha destaca precisamente a diferença entre gêneros no saldo de conflitos:

após o conflito bélico, as mulheres, que foram combatentes, as que foram violadas ou escravas sexuais, as que tiveram filhas e filhos do inimigo e as que ficaram viúvas, são dificilmente reconhecidas e inseridas na sociedade que emerge. As categorias válidas para o quadro patriarcal dominante são as de virgem, esposa, filha e mãe; estas outras condições sociais, decorrentes da guerra, fazem as mulheres encararem outros ostracismos e um acesso diminuído aos recursos por criação de novas invisibilidades (CUNHA, 2006, p. 49).

A par de “nona”, a sociedade timorense possui outro termo pejorativo: *bombela*. O mesmo permite aferir que o povo cria uma categoria para as amantes dos oficiais japoneses. O estigma por ter sido *bombela* é penoso, e pode ser lido, por exemplo, numa outra figura cardosiana, Isadora, que surge no romance *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*: “Ter sido conotada como a mulher de conforto de um oficial japonês durante a ocupação era um constrangimento muito grande para o resto da sua vida” (CARDOSO, 2013, p. 38).

A própria Isadora, numa baliza temporal posterior, aquando da invasão indonésia, sofreria com a ausência do marido. Ambas as personagens padecem do desmoronamento familiar criado pela ausência masculina em tempo de guerra. Cunha escreve: “a família, fundada sob a autoridade e a proteção do “pai”, deixa de estar constituída “normalmente”. É na ausência dos “homens-macho” da casa que outros “homens-macho” se permitem entrar, agredir e abusar das mulheres e reduzir a restante família a um alvo ou troféu de guerra” (CUNHA, 2006, p. 49).

Com o adensar da guerra, Catarina ver-se-ia mais propensa a ajustes de contas que grassavam por todo o território: “deram o alarme. A minha casa estava em chamas. Alguém lhe pusera fogo na minha ausência. (...) Estava tudo em cinzas. Fiquei apenas com a roupa que trazia no corpo (CARDOSO, 2007, p. 200). Isolada, acabaria

a viver no veleiro do falecido Alain Gerbault, atracada ao porto de Díli e com moderada proteção do oficial japonês. Ali permanece até à rendição final japonesa.

A leitura do romance *O plantador de abóboras* permite encontrar uma narradora inominada. A particularidade é, segundo d'Alte (2022), reveladora do seguinte: “ao destituir a personagem de uma referência onomástica, permite-se a interpretação de que a instância narradora é o próprio país, tantas vezes negado de identidade, silenciado, sem um governo timorense autóctone. O solilóquio é, neste sentido, a revisão crítica do passado e a denúncia de séculos de usurpação” (D'ALTE, 2022, p. 102). Ana Margarida Ramos também partilha da opinião de que o território se pode consubstanciar tema e personagem:

a partilhar o protagonismo (...) está o próprio território timorense. Complexo e contraditório, personificando várias tensões internas e sofrendo consequências de pressões externas, Timor parece uma embarcação oscilando ao sabor das marés, ora perseguindo os habitantes nativos, ora se revoltando sucessivamente contra as vagas de ocupadores. Recriado ficcionalmente como uma espécie de território à deriva, Timor parece determinado numa demanda difícil pela sua afirmação (RAMOS, 2012, p. 154).

A instância narradora exhibe, assim, uma dimensão coletiva que torna visível todo o drama feminino ao longo das sucessivas invasões sofridas por Timor. Relativamente ao assunto em análise, a *Guerra do Pacífico*, a personagem, ao caracterizar uma figura de poder que se aproxima do seu lar, logra situar a narrativa temporalmente:

Tinha objetivos claros e definidos e sabia como fazer para os realizar. Apesar de se encontrar com idade avançada, movimentava-se com facilidade. Vestia-se com rigor, fato branco de algodão e usava um chapéu colonial também

branco que lhe ensombrava os olhos oblíquos. Cheirava bem. Cheirava a perfume de rosas. Tia Benedita dizia que cheirava a mulher oferecida. Coube-lhe vigiar os agrônomos japoneses que se encontravam na ilha com a missão de vigiarem os ocidentais. O que diziam fazer era a cobertura ou resguardo para ações de espionagem. Havia uma guerra prestes a eclodir e, no entanto, em Manu-mutin reinava a paz dos inocentes (CARDOSO, 2020, p. 101).

O recorte em apreço tem que ver com a estratégia militar de reconhecimento. Neste caso, os japoneses inteiravam-se do cumprimento do princípio de neutralidade por parte de Portugal. No entanto, a Austrália com o receio de que Timor pudesse servir de base para um futuro ataque nipônico ao país, colocou militares em solo timorense¹¹. Tal constituiu uma violação da neutralidade pretendida e, segundo o Japão, fundamentava a invasão de Timor:

Banzai!

Finalmente apareceram os japoneses. Não foi um desejo do meu pai nem de outro timorense que tivesse bom senso. Mas era o que estava a acontecer em toda a ilha. Movimentam-se como formigas. Pequenas e laboriosas. Nunca paravam no mesmo sítio. Perguntaram sobre os soldados aliados que haviam entrado no território antes deles. Muitos fugiram para as montanhas quando os viram entrar na cidade de Díli. Andavam ao gato e ao rato num jogo de esconde, esconde (CARDOSO, 2020, p. 106-107).

¹¹ Gin (2004) escreve: “The strategic location of TIMOR, literally on the doorstep to Australia, witnessed the land- ings of Australian troops in Dili in East Timor in mid-December 1941, despite Portugal’s declaration of its neutrality in the war in Europe and in the Asia-Pacific region. Notwithstanding the stiff resistance they offered the invading Japanese, the Australians were eventually evacuated in early 1943. As with others throughout South- east Asia, privation to near starvation engulfed the hitherto impoverished inhabitants of East Timor through the war years” (GIN, 2004, p. 74).

Timor foi o único território de administração portuguesa a ser invadido. O ataque japonês revelou uma crueldade sem precedentes. Pike (2015) não deixa passar incólume o facto de algumas cidades visadas não possuírem um exército treinado ou qualquer sistema de defesa de relevo, tratando-se, em verdade, de um ataque militar a populações civis - o que se consubstancia crime de guerra:

the Imperial Japanese Army and Navy Air Forces attacked the civilian populations of major cities such as Shanghai, Soochow, Nanking, Hsueh, Chongqing and Changsha in China, as well as Manila (the Philippines), Myitkyina (Burma) and Dili (*Timor*). Most of these cities were completely undefended. In the absence of manufacturing capacity in these cities, it can only be assumed that Japanese air raids were aimed at the disruption of civilian life and terrorization. It should be noted that these cities, unlike Japan, did not contain an industrial infrastructure dispersed amidst its urban housing, and were generally not protected by anti-aircraft guns or fighter planes. Even at the time these bombing attacks by Japan were possibly war crimes even by the limited definition of the existing Geneva and Hague Conventions (PIKE, 2015, p. 1281).

Apesar da extrema assimetria bélica, Timor pôde assistir à emergência de forças de guerrilha que se opunham ao domínio japonês. Em oposição, os japoneses sedimentaram redes de informadores e colaboracionistas. No romance de Cardoso, em linha com o exposto, lê-se o episódio traumático ocorrido na família da narradora:

[o meu pai] disse-lhes que [acolheu os holandeses], mas que se foram embora. Um alívio. Notou que o feitor sorriu concordando com as suas palavras. Talvez fosse essa a instrução que havia recebido. Colaborar para melhor informar. Ao invés do que o meu pai esperaria que ele pudesse fazer, foi longe demais. Passou a integrar a

Coluna Negra, a milícia organizada pelo exército japonês. Instauraram a sede em Manu-mutin e foram um terror em todas as partes do território. Denunciou o meu pai aos japoneses que ele tinha o negócio de café com o chinês que estava ao serviço dos ingleses e dos seus aliados. Meu pai foi imediatamente detido e feito prisioneiro. Borromeu passou a ser o administrador da fazenda. Fazia de tudo para agradar aos desconfiados japoneses (CARDOSO, 2020, p. 107).

O discurso historiográfico de Pike debruça-se sobre os tópicos destacados nos recortes anteriores e, ainda, sumaria a contenda, denunciando o saldo humano do conflito:

Timor proved the hardest nut for Kawaguchi's forces to crack as guerrilla forces led by a contingent of Australians continued to harass them for the rest of the year until August when the Japanese 48th Division, commanded by Lieutenant-General Yuitsu Tsuchihashi launched a counter-offensive. After November, in a classic 'burnt earth' strategy, Japanese forces carried out a brutal and systematic destruction of food stocks and villages in the Allied controlled areas. The tightening of the net forced most of the remaining Allied forces to escape by nightly US submarine pick-ups from December to February 1943. The *Timor* campaign cost the lives of 450 Allied troops versus an estimated 2,000 Japanese. As usual in war it was the civilian population that suffered worst—it is thought that as many as 70,000 Timorese and Portuguese civilians died during the Japanese campaign (PIKE, 2015, p. 401).

Este quadro da denúncia e de revisitação das provações humanas é completado pela narradora que oferece uma visão mais pessoal ao alertar para um outro aspeto, a invisibilidade do sofrimento feminino: “Tia Benedita foi uma das vítimas dos soldados japoneses durante a ocupação. As mulheres foram sempre as principais vítimas dos

homens durante as guerras” (CARDOSO, 2020, p. 112-113). Este apontamento interliga-se com a visão tradicional de justiça de um dos mais influentes grupos etnolinguísticos de Timor: o Mambai¹². Segundo Traube (2007), a crença nativa admite que deve existir um sistema que recompense os defensores pátrios e puna os que atuam de modo disruptivo. A ausência destas coordenadas é nefasta para o timorense que sofre. O que está em jogo é

a wider vision of redistributive justice that many Mambai articulated. The formula is simple: those who pursued their own selfish interests and prospered under the occupation should be made to pay, while those who suffered and sacrificed for independence should be recompensed. (...) [There is] a mounting apprehension, however, that just the reverse was happening in the early days of nationhood. Rather than rewarding its purchasers, many people observed, the nation seemed to favour those who had been hostile or indifferent to it, such as former collaborators and returned diasporans (TRAUBE, 2007, p. 21).

Sincronicamente, neste quadro, a narradora partilha da feição ideológica mambai ao tentar fazer valer um ideal de justiça e que passa por dar a conhecer o sofrimento das mulheres ao longo da história de Timor. Com efeito, ao percorrer a história-nação, de maneira polifónica, fragmentada e em aparente delírio, a personagem vai honrando as histórias femininas que ficaram por contar, por se saber.

¹² O pai de Luís Cardoso pertence a este grupo etnolinguístico. O GERTiL - Grupo de Estudos para a Reconstrução de Timor-Leste (2002, p. 42-43) aponta o mambai como o dialeto timorense mais falado em 1961. Nas montanhas, é o mambae a língua que se afirma como dialeto principal. A língua mambai é utilizada por grupos étnicos variados e, se sintetizada a sua presença num mapa, corresponderia a uma faixa central que vai desde a zona montanhosa das costas de Díli até à área de Same, no Sul. No presente milénio, o tétum é a língua com maior expressão em Timor-Leste sendo aquela que é usada como língua franca no território.

2.2 Leitura d'A mãe e de Requiem por Irina Ostrokoff

A vida de Natasha Korbachenko é sucessivamente abalada por múltiplos conflitos que forçam a personagem a migrar para outros lugares e lhe moldam o carácter. Para além da situação inicial, já apresentada, é particularmente relevante conhecer o relato da derradeira fuga do solo russo em direção à Manchúria, após a sua taberna ter sido incendiada. Neste percurso, a menina Natasha é violada por um oficial russo que fugia com ela à revolução. Indignada, vinga-se com a amputação, a tiro, do aparelho genital do homem com recurso à antiga arma de fogo do falecido pai. O episódio encerra os dois primeiros capítulos que caracterizam a jovem russa como alguém de sentido prático, com rigidez de carácter e impelida para a ação.

Posteriormente, rodopiando pelo espaço oriental, Natasha chega a Xangai. Aqui, a russa contacta com uma cidade que exhibe um hiato irreal entre um mundo que se prepara para a guerra e as ruas chinesas, cosmopolitas, de requinte e de glamour:

Sentiu-se atordoada pela torrente de pessoas da Nanking Road, as viaturas desordenadas amedrontaram-na, as enormes monstras dos grandes estabelecimentos comerciais maravilharam-na, os imponentes edifícios imperiais do Bund amesquinharam-na, e espantaram-na as esguias chinesas apertadas em cabaias de seda acolchoada, e as elegantes ocidentais, de múltiplas nacionalidades, magras, escorridas de formas e de roupa como o impunha a mais recente moda de Paris (...). Natasha sentiu-se envergonhada da sua figura de camponesa (CARVALHO, 2001, p. 47).

Uma nova realidade irrompe ante a personagem e impõe-lhe outra autoimagem. Em Xangai, Natasha reconhece-se campónia, iletrada e sem um círculo familiar ou de amigos que lhe possa valer. Neste cenário de possibilidades redutoras, é iniciada pela sua colega de quarto na mais velha profissão do mundo. Trabalha, assim, como

dancing girl no clube noturno gerido por Igor Ostrakoff¹³, também ele um refugiado russo.

A chegada do casal Ostrakoff a Xangai foi envolta numa conjuntura diferente. Após o casamento, partem pela Europa, em lua-de-mel, ignorando os focos tensionais entre “os sérvios, os bósnios, os croatas, os montegrinos e os outros [que] andavam permanentemente à bulha entre si, não era novidade” (CARVALHO, 1993, p. 117). Com o eclodir da guerra, o par fica sem conseguir aceder à sua fortuna e entra numa espiral negativa que lhes cambia o estatuto político e social e, também, lhes força a emergência de diferentes valências:

Irina principiou a desfazer-se das suas jóias a preço substancialmente inferior ao valor real. Em guerra como na paz, há quem perde e há quem ganha. (...) [Igor] decidiu-se a procurar emprego compatível com a dignidade de oficial do exército imperial, ainda que em situação mal definida (desertor? refractário?) mas, apesar de tudo, oficial dos cossacos do czar. Infelizmente, os parisienses não se impressionaram com isso e a sua falta de preparação para qualquer ramo de actividade produtiva, a perturbação da economia ocasionada pela situação de guerra, o afluxo de refugiados a Paris e, principalmente, a sua nacionalidade estrangeira cerceavam-lhe consideravelmente as pretensões (CARVALHO, 1993, p. 120).

Após várias tentativas falhadas, Igor sucede em obter emprego como porteiro de um hotel. Posteriormente, seria agraciado com a promoção a rececionista. Irina, por sua vez, numa fase inicial, não consegue rendimento:

a que espécie de serviço poderia Irina aspirar? Que sabia ela fazer? Piano, línguas... a sua educação de herdeira aristocrática preparara-a mal ou, antes, não a preparara

¹³ Personagem nuclear no romance *Requiem por Irina Ostrakoff*.

de todo para a dura competição num mercado em que o trabalho era, nos escalões profissionais mais elevados, vedado às mulheres e, nos outros, sujeitos sabe Deus a que riscos. As profissões aceitáveis para mulheres novas de boas famílias decaídas de fortuna reduziam-se, praticamente, às de dama de companhia e de preceptora: e qualquer delas exigia uma disponibilidade só conciliável com o estado de solteira (CARVALHO, 1993, p. 124).

A progressão de Igor continua e, por virtude de uma amizade travada com Desiré Dieudonné, recebe a proposta de gestão de um hotel, em Xangai. O casal, após tratar da obtenção do estatuto de refugiado e com bilhetes em segunda classe, parte rumo a Oriente.

Apesar de serem constantemente influenciados por condições históricas, conforme nota Brookshaw (2002), as personagens seguem sem ampliar, verdadeiramente, o seu capital de conhecimento e de experiência de modo a melhor contornar situações problemáticas. Aliás, na cidade chinesa, ainda que possuam condições diferentes das da capital francesa, demonstram, mais uma vez, extrema ignorância pela conjuntura social em seu redor:

Cegos em Xangai! Tão cegos como em Paris, tão cegos como em Odessa. Encerrados no seu pequenino mundo, artificial e brilhante, absorvidos num quotidiano de lucros fáceis, compromissos sociais e pequenos escândalos, os privilegiados daquela sociedade fechada cerram os olhos e parecem ignorar a tempestade que lavra à sua volta, no país imenso, e, mais perto, já portas a meias, naquele outro mundo da cidade chinesa de bairros fétidos onde reinam as tríades, a corrupção, a prostituição, a droga, a miséria. Para os *tai-pans* e outros *kuai-lous* menores, seguros numa arrogante extraterritorialidade e no seu próprio policiamento municipal, “aquilo” era cor local. Os “chinas”, de resto, tinham sido sempre assim! E as nuvens negras,

acauteladas num horizonte próximo e ameaçador, avançam (CARVALHO, 1993, p. 147).

Mitter (2004) escreve sobre o contacto fronteiriço destas regiões nas décadas de vinte e de trinta, salientando o mal-estar emergente: “Chinese were frequently on the end of racist attitudes and abuse from the British, French, Americans and Japanese who made up the bulk of the foreigners whom they encountered. Events such as the May Thirtieth Movement of 1925 showed how clashes could spiral” (MITTER, 2004, p. 50).

Igor continua “explorando o seu Hotel de France e testando profissionalmente as *taxi-girls* candidatas ao Café de Paris. O atual desafoço financeiro permitia-lhe um estilo de vida que, no seu exílio de Paris, jamais pensara alcançar” (CARVALHO, 1993, p. 148).

O romance *A mãe*, por mecanismos de intertextualidade, entrecruza as vidas de Natasha e de Igor, na mesma baliza temporal. Natasha encontra serviço como empregada de mesa. Volvidos cinco anos, o feitio intransigente de Natasha impede-lhe a aceitação das imposições do seu patrão e compatriota. Sai do clube gerido por Igor Ostrakoff e emprega-se num café-restaurant que é, tendencialmente, frequentado por estudantes. Enamora-se do que viria a ser o seu marido, Vassili Yakovitch, um jovem estudante, frequentador do espaço. Ele tem aspecto frágil e é de ascendência judaica. Natasha engravida e casa com ele. Posteriormente, a russa fica à frente do negócio do café-restaurant “Au Petit Bistrot”, pois o dono francês já se encontra em idade avançada. O primeiro filho da parelha é oligofrénico, grau avançado, e condiciona grande parte da vida familiar. O casal faz mais quatro filhos, duas meninas e dois meninos gémeos. Vassili torna-se professor no Instituto Politécnico de Xangai.

O quadro de aparente estabilidade rotineira é abalado pela Guerra do Pacífico. De início, Igor Ostrakoff acreditava que as suas vidas continuariam intocáveis, numa “torre de marfim”: “A

declaração formal, em 1937, do estado de guerra entre o Japão e a República da China não impressionou Igor. Afinal, já estavam em guerra há muito tempo e aquilo não seria senão o reconhecimento oficial de uma endêmica beligerância. De qualquer forma, as zonas internacionais eram invioláveis e o Japão, com interesses económicos na área, reconhecia-o” (CARVALHO, 1993, p. 151). Porém, tal como todas as personagens viriam a sentir, a guerra impedira quaisquer hipóteses de felicidade: “Igor teve a informação de que o Hotel de France passara a ser considerado centro suspeito e para o futuro vedado às tropas japonesas, compreendeu que a situação se tornara insustentável: era visto pela guerrilha como simpatizante dos nipónicos; por estes, como abrigo de elementos daquela” (CARVALHO, 1993, p. 154). Por sua vez, também o clã Yakovitch se vê forçado a exilar-se em Macau, impelidos pela perseguição que os nipónicos faziam aos judeus.

Na cidade de Macau, os Yakovitch experienciam o drama do exílio e, de forma indireta, a guerra¹⁴. Autodeclarados como apátridas, beneficiam do protetorado limitado do local. Dito de outra forma, é-lhes permitida a permanência, mas não usufruem da precária assistência assegurada pelo governo aos refugiados de nacionalidade portuguesa (p. 142).

Sem outra opção, o casal aloja-se em condições deploráveis numa estalagem chinesa. A mãe russa coloca bolinhas de algodão

¹⁴ Saldanha, na obra *A guerra vista de Cantão*, escreve sobre a posição geopolítica de Salazar. Segundo Saldanha, o estatuto de neutralidade é o pretendido por António Oliveira Salazar que, recordando a considerável tradição histórica e os interesses portugueses no Extremo Oriente, refere: A política do Governo Português acerca do conflito do Extremo Oriente tem sido e propõe-se continuar a ser de completa neutralidade. Assim tem sido afirmado pelo governo de Macau e assim o dissemos ambas as partes e à Inglaterra. A nossa atitude na Conferência que V. Ex.^a é Presidente da Delegação Portuguesa deve ser de favorecer tudo o que tenda para a conciliação e evitar e contrariar tudo o que posso irritar uma das partes...” (SALDANHA, 1998, p. 12).

nos ouvidos dos filhos para que estes não se apercebam das obscuridades vizinhas. Primeiramente, a mãe começa por tentar localizar contrerrâneos. Infelizmente, como depressa depreenderá, não lhe poderão valer dado viverem em condições semelhantes ou piores do que as suas. As constantes deslocações, em busca de trabalho ou do paradeiro de contrerrâneos, permitem a Natasha sentir o pulso da cidade. Os percursos são descritos em tom negro e disfórico, revelando um amplo cortejo de dor no qual a dignidade humana se suspende:

Junto aos quartéis formavam-se filas de indigentes, de marmitta ou de velhas latas em punho, à espera da distribuição de restos do rancho do dia, e às portas das igrejas, dos pagodes, dos mercados, dos restaurantes, os mendigos amontoavam-se sob trapos imundos de cor indescritível, exibiam mazelas repugnantes para concitar a compaixão, e as crianças, esqueléticas e esfarrapadas, os ventres dilatados pela fome, a pele dos rostos macilentos colada à caveira e empastada de imundície, perseguiram os transeuntes e estendiam as mãos esqueléticas à esmola que ninguém tinha para dar (CARVALHO, 2001, p. 148).

O recorte literário está em consonância com o registo historiográfico. No relato de Botas, pode ler-se:

O afluxo de refugiados oriundos de praticamente todos os cantos do mundo, a falta de condições de habitabilidade e de sanidade da população (não existem casas de banho na maioria das habitações), em particular dos refugiados, em conjugação com a fome que grassou neste período, estão na base do maior nível de mortalidade jamais conhecido em Macau, em especial vítimas de doenças infecciosas e parasitárias (BOTAS, 2012, p. 112).

Progressivamente, a situação agudiza-se e os filhos do casal sofrem imensuravelmente com os efeitos da guerra. Adensa-se, sobremaneira, o drama familiar, pois nenhum dos dois elementos do

casal consegue arranjar forma de contrariar as condições vigentes. Vassili tenta, sem sucesso, o suicídio. A Natasha, são-lhe sugeridas as hipóteses menos dignas. Num dos cenários, que retome a vida ligada à prostituição, num *night club*, porém, como depressa lhe fazem ver, a idade já não joga a seu favor e ela dificilmente iria conseguir disputar a atenção com a “fartura de moças chinesas, *mignonnes*, de bocas carnudas e olhos amendoados que pipilavam pelos *cabarets* e prostíbulos de Macau, jovens e graciosas, esguias de formas e acetinadas de pele” (CARVALHO, 2001, p. 160). Ou, numa outra possibilidade, que iniciasse as suas filhas na prostituição, pois chineses valorizavam sobremaneira as *spring chickens* (p. 149). Natasha recusa, vociferando: “Seu chulo imundo! Se você levanta um dedo para as minhas filhas, corto-lhe os tomates” (p. 150).

As deambulações pela cidade logram pôr Natasha em contacto com o padre Percival Fernandes que sugere, com base na ascendência judaica de Vassili, que o casal tente emigrar para a América. Para isso, apresenta-lhes a hipótese de preenchimento de um formulário que se consubstancia como pedido formal para o efeito.

Porém, a possibilidade de saírem para a América tarda. Misérraveis, dedicam-se à indústria doméstica dos panchões e recorrem a créditos para se sustentarem. A situação torna-se deplorável. Absorta na espiral negativa, Natasha revive o episódio no qual lhe é sugerido que explore sexualmente as filhas. Completamente degradada e depauperada, não tem condições de negar a proposta, mesmo ante a aspereza dos argumentos apresentados:

– Que idade tem a sua mais velha? Catorze? Quinze? Está uma mulherzinha e aposto que já tem namorado... E, se o não tem, mais dia menos dia arranja um marmanjo qualquer. E você sabe como são os moços, não se contêm e ela dá-lhe de graça aquilo que lhe pode render muita massa... Que desperdício! (...).

– E o que é que ela perde com isso? A virgindade? Ora! Um pedaço de pele sem valor nenhum... Você sabe muito bem que hoje ninguém, absolutamente ninguém lhe dá qualquer importância. E então entre os refugiados!... Mas ainda há gajos, velhos e ricos, alguns que já nem podem com uma gata pelo rabo, para quem isso tem muito valor. E estão dispostos a pagá-lo e bem! O que é preciso é conhecê-los e saber negociá-lo... E é aí que posso ajudar... (CARVALHO, 2001, p. 170-171).

Por duas mil patacas, o silêncio cai na casa dos Yakovitch. Após receber a maquia, Natasha compra bens essenciais, o mínimo para garantir a sobrevivência. Porém, a completa deterioração da personagem dá-se com a imbricação, simultânea, da degradação física e moral dos elementos da casa. Ludmilla confia à mãe que os irmãos podem comer as suas guloseimas, pois o chinês que lhe garantiu os serviços irá oferecer-lhe mais bens se ela regressar à casa dele, nessa noite. Emudecida, a mãe anui sem escolha, lembrando-se que é uma situação temporária, até partirem para a América.

O casal obtém, no final da narrativa, passagem para a terra prometida, porém não sem antes todas as filhas do casal se terem iniciado na prostituição com o aval dos progenitores e o filho com deficiência ter perecido.

A Irina Ostrakoff também está reservado um percurso probatório que erode as traves-mestras da sua identidade, alicerçadas nos valores da religião, da moralidade, dos costumes, do casamento e do amor.

A narrativa apresenta o desmoronamento familiar de que se fala em diferentes pilares. No plano amoroso, apesar de Irina se ter casado por amor e com a aprovação da família, ter sido incontavelmente traída por Igor, que se dedica a todos os prazeres mundanos e imediatos da vida, levá-la-á, também, a realizar o adultério. Desencantada e após um longo período de privações emocionais, acabará

por ceder aos encantos de Tarcísio que lhe faz a corte e a valoriza. Daqui, advirão enormes sentimentos de culpa e o remorso.

No plano financeiro e social, o casal falha em reeducar-se e em ajustar-se à sua condição social. Irina e Igor gastam o dinheiro ganho como cantores e músicos no mercado negro porque se recusam a ir para as filas e a aguardar fornecimento: “com o seu emprego como vocalista, Irina adquiriu justificção moral para fugir às bichas: não lhe era possível perder todo aquele tempo ao sol e à chuva. Passaram por isso a recorrer mais frequentemente ao mercado negro e a pagarem multiplicadamente os magros géneros conseguidos” (CARVALHO, 1993, p. 182). Existe, inclusivamente, a eterna relutância de Irina em vender o anel que mais diretamente a liga ao passado familiar, glorioso (GAGO, 2018, p. 283). O gesto pode ser lido de diferentes formas: como uma recusa em aceitar a condição social vigente, crendo que toda a guerra é, nada mais do que um hiato entre o mundo prévio e um outro que agora emerge; ou como um bálsamo sentimental, um objeto que lhe recorda um passado feliz e uma família intacta.

Em todo o caso, a tendência para se colocarem, ciclicamente, em situações desfavoráveis levará o casal a ser despejado. Encontrarão teto na exígua casa de Big Bertha, uma conterrânea que os auxilia: “Que cruel ironia... a neta dos Orkoff dormindo na cama de uma prostituta” (CARVALHO, 1993, p. 219).

O casal conseguirá, contudo, sobreviver aos anos da guerra graças aos dinheiros que Igor vai recebendo e da chantagem que este faz a Tarcísio, ameaçando denunciar o *affair* que ele tinha tido com a sua mulher, manchando a reputação de todos os envolvidos. Nos anos seguintes, Igor abandonará a mulher para perseguir carreira noutras paragens asiáticas. Irina tenta, sem sucesso, o suicídio. Após este ato, evidencia o seu espírito religioso ao tentar ter a absolvição do padre para o seu comportamento. A diegese progride e dá conta de que Irina executa vários trabalhos menores que se consubstanciam como

inconsequentes tentativas de se integrar numa sociedade da qual é desconhecedora e refugiada. No fecho diegético, já fragilizada, falece vítima de um ataque cardíaco.

Considerações finais

Nas narrativas trazidas a estudo, percebe-se a dinâmica emergente de uma “total war”. Isto é, todas as figuras da sociedade são colocadas em risco, desalojadas do seu mundo, independentemente das categorias de gênero ou de função social¹⁵.

No entanto, apesar de uma certa transversalidade do sofrimento, é de notar que as personagens femininas são as únicas às quais se reservam incursões pelo universo da sedução forçada de um protetor ou, inclusivamente, a entrada no mundo da prostituição. Os homens, contrariamente, devem assumir outras categorias ou rótulos sociais, como os de guerrilheiro, combatente ou decisor familiar.

Estes cenários, de manifesta ruína moral, evidenciam uma preocupação que se aloja, sobretudo, às figuras femininas e que tem que ver com a incapacidade de manutenção dos valores tradicionais de ‘família’, de ‘casamento’, de ‘religião’. Note-se que, progressivamente, as personagens femininas se tornam disfóricas e descrentes das capacidades dos companheiros que as desiludem, ciclicamente. Curiosamente, as figuras em análise sobrevivem ao colapso dos maridos e conseguem, muitas das vezes por claro mérito próprio, levar o barco familiar a bom porto, numa clara mensagem de valorização da mulher.

¹⁵ Lamarra escreve: “latest studies show how the Second World War, with the disappearance of the distinction between the military and the home fronts, between the risks for soldiers and for civilians, and with its nature of “total war” – in the sense that it totally intrudes upon everyone’s daily life – changed the lives of women as much as it changed those of men in that in the absence of men, women had to bear all the responsibility for the survival not only of their own families but also of society at large” (LAMARRA, 2009, p. 145)

Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin: The University of Texas Press, 1986.
- BARRRKMANN, J. *Husi bei ala Timor - Sira nia liman*. Dili: Secretaria do Estado e da Cultura, (s.d.).
- BOTAS, J. *Macau 1937-1945. Os anos da guerra*. Macau: Instituto Internacional de Macau, 2012.
- BRETES, M. *Timor entre invasores 1941-1945*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.
- BROOKSHAW, D. *Perceptions of China in Modern Portuguese literature*. New York: The Edwin Mellen Press, 2002.
- CARDOSO, L. *O plantador de abóboras*. Lisboa: Abysmo, 2020.
- CARDOSO, L. *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*. Porto: Sextante Editora, 2013.
- CARDOSO, L. *Requiem para o navegador solitário*. Lisboa: Dom Quixote, 2007.
- CARVALHO, R. *A mãe*. Macau: Livros do Oriente, 2001.
- CARVALHO, R. *Requiem por Irina Ostrokoff*. Macau: Livros do Oriente, 1993.
- CUNHA, T. *Vozes das mulheres de Timor-Leste*. Porto: Ed. Afrontamento, 2006.
- D'ALTE, P. A cosmogonia oculta timorense e o mundo literário de Luís Cardoso. Olhares que se cruzam. *E-revista de Estudos interculturais do CEI-ISCAP*, v. 7, n. 2, p. 1-17, 2019.
- D'ALTE, P. A experiência da viagem, da (des)territorialização e do conflito nos romances de Luís Cardoso. *Diacrítica*, v. 35, n. 3, p. 90-107, 2022.
- D'ALTE, P. Circum-navegação e Timor. Leituras literárias da casa sagrada timorense, Luís Cardoso e Pigafetta. *E-revista de Estudos interculturais do CEI-ISCAP*, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2020. <https://doi.org/10.34630/erei.vi8.4157>.
- DURAND, F. *Timor: 1250-2005. 750 ans de cartographie et de voyages*. Toulouse: Ed. Arkuiris, 2006.
- ESPADINHA, M. Macao women in history and fiction. *Revista de Cultura*, v. 55, p. 55-63, 2017.
- GAGO, D. Travessias identitárias: representações dos refugiados em Macau na obra de Rodrigo Leal de Carvalho, *ALEA*, v. 20, n. 3, p. 277-298, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/203277298>.

GERBAULT, A. *Seul à travers l'Atlantique et autres récits*. Paris: Grasset, 1991.

GERTIL. *Atlas de Timor-Leste*. Lisboa: Lidel, 2002.

GIN, O. K. *Southeast Asia: a historical encyclopedia, from Angkor Wat to East Timor*. Oxford: ABC-CLIO, 2004.

GUNN, G. *Wartime Macau: Under the Japanese shadow*. Hong Kong: HKU Press, 2016.

LAMARRA, A. War in Women's experience and writing. 145-159. In: LAMBERTI, E.; FORTUNATI, V. (eds). *Memories and representations of War*. The case of World War I and World War II. Amsterdam: Editions Rodopi, 2009.

MITTER, R. *A bitter revolution*. China's struggle with the Modern World. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PEREIRA, J. C. *O delta literário de Macau*. Macau: IPM, 2015.

PIKE, F. *Hirohito's war: The Pacific War (1941-1945)*. London: Bloomsbury Publishing, 2015.

PUGA, R. M. Paisagens etnográficas de Macau e do Sul da China em A chinesinha, de Maria Pacheco Borges, e Aguarelas de Macau 1960-1970, de Ana Maria Amaro. *Revista de Cultura*, v. 39, p. 65-87, 2011.

RAMON, M. Contributos para a constituição de um cânone lusófono: Timor-Leste no contexto da produção literária em língua portuguesa. In: LEMOS MARTINS, M. et al. (Eds.). *Interfaces da lusofonia*. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, 2014. p. 5-25.

RAMOS, A. M. Literatura timorense: Da emergência à legitimação. *Caderno Seminal Digital*, v. 18, p. 149-160, 2012.

RAMOS, A. M. Literatura timorense em língua portuguesa: os caminhos da consolidação. *Boletín Galego de Literatura*, v. 52, n. 1, p. 5-20, 2018.

SALDANHA, A. *A guerra vista de Cantão*. Macau: Instituto Português do Oriente, 1998.

TRAUBE, E. Unpaid wages: local narratives and the imagination of the nation. *The Asia Pacific Journal of Anthropology*, v. 8, n. 1, p. 9-25, 2007. <https://doi.org/10.1080/14442210601161724>.

VENÂNCIO, J. C. A literatura macaense e a obra de Henrique de Senna Fernandes. Um olhar histórico-sociológico. *Revista de História das Ideias*, v. 29, p. 691-702, 2008.

VOZES DO SUL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Renata de Souza Gomes*
Simone Batista da Silva**

Resumo: O presente artigo apresenta a teoria e as reflexões críticas advindas dos eventos de educação intitulados “Rodas de Conversa” que fazem parte do projeto pesquisa e extensão em Direitos Humanos, intitulado “Letramentos transculturais e ensino de língua inglesa: estabelecendo diálogos e fortalecendo epistemologias decoloniais”, conduzido em parceria entre o CEFET-RJ e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos anos 1 e 2 da pandemia do SARS-COVID -19. Almeja-se ressaltar e promover a visibilidade das vozes do Sul sejam elas as vozes dos discentes e de quaisquer outros personagens circulantes pela sala de aula de língua inglesa na Educação Básica. A metodologia perpassa a análise das interações discursivas dos discentes e da elaboração do material didático, feito pela bolsista extensionista. As conclusões apontam para a importância da construção e manutenção do diálogo para o processo da educação linguística, e da construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação Linguística. Rodas de Conversa.

VOICES FROM THE SOUTH IN THE ENGLISH CLASSES DURING THE PANDEMICS

Abstract: This article presents the theoretical basis, as well as the critical reflections resulting from the educational events entitled “Circles of

* CEFET-RJ, doutora, renatadesouzagomesrio@gmail.com.

** UFRRJ, doutora, simone@ufrj.br.

Conversation” that integrate the research and extension project on Human Rights, named “Cross-cultural literacies and English language teaching: establishing dialogues and strengthening decolonial epistemologies”, conducted in partnership between CEFET-RJ and the Federal Rural University of Rio de Janeiro, during years 1 and 2 of the pandemic. It aims to emphasize the importance and promote the visibility of the voices from the South, either if they are the students’ voices or any other characters’ who appear in the English language classroom in the basic education. The methodology permeates the analysis of the students’ discursive interactions and the designing of the material, made by the extensionist student. The conclusions point to the importance of building dialogues for the process of language education, in the construction of a more fair and equitable society.

Keywords: Decoloniality. Language Education. Circles of Conversation.

Vozes do Sul na sala de aula de língua inglesa em tempos de pandemia

You taught me language, and my profit on ‘t
Is I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!
The Tempest, Act I.ii. (Shakespeare)

Na peça teatral *A Tempestade*, de William Shakespeare (1610), o personagem Caliban, o “nativo”, na condição de escravo em uma ilha remota, amaldiçoa Miranda, uma nobre inglesa, por ter lhe ensinado sua língua. A língua inglesa, naquele episódio, significava tanto o poder simbólico opressor do processo de colonização sentido por ele quanto a possibilidade de se fazer instrumento de resistência às tiranias dos colonos, que somente o compreenderiam na língua anglófona. Diante dessa analogia, Caliban pode ser visto, assim, a representação dos povos que sofreram a violência ampla que caracterizou os processos de colonização do século XVI e o imperialismo inglês no século XIX.

Na contemporaneidade, vemos em Pennycook (1994, p. 5), e suas reflexões sobre o papel da língua inglesa como língua global, que a compreensão a respeito desta como “língua internacional com suas variantes locais” pode servir como cortina de fumaça para as questões políticas, culturais e éticas a respeito da língua inglesa e do porquê de seu ensino em larga escala. Para o autor, o poder de expansão da língua inglesa não está tanto em sua imposição aos povos, mas sim na sua atuação dentro do “olhar panóptico colonial” (PENNYCOOK, 1994, p. 103). No mundo não ficcional, é grande o número de ‘Calibans’ às margens, em um cenário desigual e cruel, marcado pela linha abissal (SOUSA SANTOS, 2019) que ainda persiste em meio aos povos colonizados, que trazem em si as marcas do colonialismo deixadas pelos países do Norte Global, ainda que sob a égide de novos tempos.

O Brasil, antiga colônia de Portugal, teve, em sua formação identitária como Nação, princípios colonialistas, racistas e patriarcais (SANTOS, 2019), que perpassam nossas práticas sociais até os tempos de hoje, no que Mignolo denomina “colonialidade” (MIGNOLO, 2004). Linguagens, tecnologias e modalidades comunicativas têm sido usadas nas práticas letradas para influenciar a construção, manutenção e invisibilização de episódios de violência simbólica (BOURDIEU, 2015) tanto em contextos urbanos quanto em rurais, e solidificam as relações assimétricas. Muitas vezes, as pessoas dos grupos dominantes não se dão conta de que pertencem a um grupo identitário dominante, tampouco, percebem episódios de uso opressivo da força simbólica para com outros grupos identitários que constituem a sociedade em atitudes de epistemicídio (GROSFOGUEL, 2016).

No intuito de criar um estado de atenção para todas essas questões, este artigo visa estudar e levantar perguntas a respeito da decolonialidade e da construção simbólica de grupos visíveis e invisibilizados na sala de aula de língua inglesa. Nosso contexto pode

ser também considerado decolonial, uma vez que ele se circunscreve no chão da sala de aula do ensino médio, na modalidade integrada, espaço esse que ainda carece de mais visibilidade e atenção, em pesquisas de diversas áreas. É importante ressaltar esse lócus de pesquisa e trabalho, sobretudo, em um momento no qual as universidades, centros e institutos federais brasileiros sofrem ataques de violência simbólica quanto ao seu trabalho e função. Vale ressaltar que este texto é produto de um projeto de extensão e pesquisa em Direitos Humanos, intitulado “Letramentos transculturais e ensino de língua inglesa: estabelecendo diálogos e fortalecendo epistemologias decoloniais”, realizado em parceria entre o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), campus Itaguaí e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Inicialmente planejado para acontecer de modo presencial, o projeto aconteceu, de fato, de forma remota, durante o ano de 2020, ano 1 da pandemia de Covid-19, e no ano de 2021, ano 2 da pandemia.

Além das duas professoras das instituições envolvidas, participaram da pesquisa, ao total, cerca de sessenta alunos do Ensino Técnico em Mecânica Integrado ao Médio, que se reuniram em três encontros.

Neste artigo queremos apresentar resultados e encaminhamentos, além de levantarmos perguntas a respeito da decolonialidade e da construção simbólica de grupos visíveis e invisibilizados na sala de aula de língua inglesa. Para tanto, dividimos o texto em três seções além desta introdução e das considerações finais, tecidas através de viés reflexivo da prática, descrita na terceira seção. A primeira seção versa sobre o desenvolvimento do projeto em duas esferas distintas da aprendizagem: o ensino básico e o superior. A segunda parte almeja discorrer sobre a necessidade de esperar e trabalhar durante a pandemia, para a promoção de uma educação dialógica e formadora dos discentes, e por fim, as rodas de conversa

são descritas e referenciadas na última seção, de forma reflexiva e crítica sobre a práxis.

Por uma consonância entre as esferas de ensino para a promoção da prática decolonial no ensino básico

Como apresentado na introdução, nossa proposta é a de união e diálogo entre o ensino básico e superior para estreitar laços e manter o equilíbrio entre teorias pedagógicas e práticas. O objetivo norteador das ações conjuntas do projeto - entre as esferas do ensino superior e básico é o de se ocupar do desenvolvimento de letramentos multimodais e sociais (STREET, 2014) nas aulas de inglês no ensino básico, mais especificamente, na modalidade do curso integrado, com a intencionalidade de formar uma geração de brasileiros que estejam atentos às novas partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2015) e que lutem pela legitimação da pluralidade na sociedade brasileira e no mundo. Para tanto, ancoramos as práticas pedagógicas em uma perspectiva decolonial, que visibiliza e corporifica o Sul global e suas vozes, costumeiramente apagadas por meio das linhas abissais que ainda persistem nas práticas contemporâneas de países ex-colônias. Assim, propomos que essas vozes estejam presentes nos materiais didáticos e nos tópicos trabalhados na sala de aula de língua e literaturas de língua inglesa no ensino básico.

Esse objetivo demanda a adoção de práticas segundo as quais a enunciação é entendida como realidade da linguagem e estrutura sócio-ideológica (VOLOSHINOV, [1926] 2006, p. 126). Diante dessa linha de pensamento da filosofia da linguagem, o ensino e aprendizagem de línguas abandona a mera reprodução de estruturas linguísticas cristalizadas, consideradas como representação de um mundo homogêneo anglófono, distante e estrangeiro à realidade do aluno brasileiro, para trabalhar com uma perspectiva discursiva em sala de aula, na qual o

discente se aproprie da língua estudada, dentro de sua realidade social e seja capaz de estabelecer conexões transculturais.

Abandona-se também a perspectiva instrumentalizadora e re-dutora de ensino, que aponta para práticas de treinos mecânicos de exercícios de leitura e dos chamados macetes gramaticais voltados para provas de concurso, que são excludentes e não integradoras do leitor à sociedade. Sabemos que esses exames fazem parte da história curricular dos alunos, que são seres viventes e pulsantes no mundo. Portanto, tais “treinos” de leitura não são desconsiderados. Contudo, não são o fim único, em abstração na sala de aula de língua inglesa, no ensino médio.

Esse entendimento discursivo também vai ao encontro da concepção de Fairclough (2001, p. 91) sobre a constituição do discurso. Essa constituição discursiva, segundo o autor, contribui para a construção das identidades sociais (função identitária), das relações sociais entre as pessoas (função relacional), e da construção de sistemas e conhecimento de crenças (função ideacional do discurso). Uma vez que essas funções aparecem no discurso vivo e pulsante das interações sociais e interpessoais do dia-a-dia, precisam também estar presentes em sala de aula.

Tal preocupação com o ensino de língua para a promoção das interações sociais entre grupos diversos é registrada, de forma inicial e documental, por exemplo, no final dos anos de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), próximo ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação digitais (TICs) em nossas atividades cotidianas, revolucionando os modos de trocas comunicativas entre os sujeitos sociais. Aquele documento orientava que o ensino de línguas estrangeiras poderia ser um fator de exclusão social e/ou de liberdade, uma vez que o uso da linguagem afeta as relações entre diferentes grupos sociais. O documento também orientava que a leitura fosse a habilidade a ser desenvolvida para as interações.

Na atualidade, mesmo com o aumento de volume de textos e trocas de informação em sociedades altamente semiotizadas e tecnologicizadas, a democratização do acesso aos textos e à informação de qualidade e relevância não é um fato, o que acontece em consequência das desigualdades sociais, econômicas e de oportunidades de estudo entre os mais ricos e os mais pobres. Do mesmo modo, os acessos são distintos entre os chamados Norte e Sul global; este último ainda atravessado pelas consequências de um processo histórico violento de colonização em larga escala, ao redor do globo terrestre. Ou seja, por mais que um texto crítico e importante seja disponibilizado na rede, este não está disponível para todos, seja por sua acessibilidade restrita ou pelo direcionamento de interesses e manipulações que destinam certos textos para certos grupos de leitores.

Ao comentar sobre a perversidade dos processos de globalização, que não uniu todos, mas aumentou as desigualdades. No vídeo de uma entrevista gravada pelas Produções Caliban - referência ao personagem shakespeariano, lido sob a ótica decolonial, no início de nosso texto- Milton Santos (2006) conclui que a condição de desigualdade suprime a promessa de liberdade para o cidadão, o que diminui seu exercício de cidadania, condição importantíssima na constituição do caráter humano:

Nunca houve um mundo que espalhasse que a liberdade é a forma suprema de vida e ao mesmo tempo suprimisse a verdadeira liberdade porque essa carência de liberdade que compromete inclusive o exercício da cidadania é uma marca de nosso tempo que mais cedo ou mais tarde vai se tornar insuportável como os totalitarismos tiveram também seus dias contados. A globalização produz esse globalitarismo. Globalitarismo que existe para reproduzir a globalização.

A perversidade da globalização e do globalitarismo ficou ainda mais evidente durante a pandemia do SARS-Covid -19, quando as

nações hegemônicas e mais ricas, ao redor do globo iniciaram uma corrida científica e de demonstração de poderio econômico para descoberta e compra das vacinas, que seriam primeiramente distribuídas entre eles. Caso houvesse alguma sobra, essa seria doada para povos com menos recursos. Novamente, o globalitarismo nos apresenta as dicotomias globais de abundância e escassez, riqueza e pobreza, acesso à saúde, mendicância ao acesso à saúde.

Diante desse quadro abissal de oportunidades, o ensino da língua inglesa como língua adicional torna-se ainda mais necessário se puder promover liberdade e democratização dos textos em suas mais diversas formas de realização para o aluno, sobretudo no momento de turbulência política com um governo de extrema direita no Brasil, em meio a um momento pandêmico. A linguagem em uso, o discurso em outra língua, podem servir como forma de denúncia para o mundo, lembrando o grito de Caliban em comunicação com outros povos. Ao adotar essa perspectiva, a língua inglesa pode ser considerada a língua global na busca de compreensão e escuta do outro para a descoberta de outros e como esses outros povos nos veem, adotando e ampliando o entendimento freireano da Pedagogia da Tolerância, de que no diálogo com o outro é que eu descubro quem eu sou, quem eu era e quem posso vir a ser- processo tão importante de aproximação entre indivíduos separados por inúmeras desigualdades e barreiras. Nas palavras de Paulo Freire:

Não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (FREIRE, [1968] 2005, p. 149).

Nossa intenção, no projeto, era promover esse conhecimento de si, do outro, das culturas como a potencialização do ser humano em

um tempo e espaço definidos (NICOLESCU, 1999). Mas, é importante sublinhar que o desenvolvimento desse projeto se deu de forma remota, durante a pandemia de Covid-19, período no qual, não só a desigualdade entre as classes sociais, e a diferença nas condições de acesso à educação no Brasil agigantaram-se, mas também quando o diálogo com o outro - nosso objetivo linguístico e pedagógico do projeto - foi marcado pelo distanciamento, por enquadres de telas de aplicativos de comunicação, sem o contato presencial, mais direto, mais humano e fluido, como queríamos para nos engajar no conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos. Cabe ainda ressaltar que o distanciamento físico entre interlocutores e a velocidade de propagação das informações e discursos via web fizeram com que as trocas linguísticas fossem acentuadas por intolerância e violência simbólica. Para Boaventura de Sousa Santos, esse cenário nos leva de volta a um violento cenário colonial e patriarcal:

Não é possível construir uma teoria abstrata. É uma teoria que eu construo a partir dos movimentos sociais. O Bolsonaro chega ao poder...O capitalismo endurece, e ao mesmo tempo aumenta o extremismo contra jovens negros nas periferias de cidades como Rio e Fortaleza, e aumenta a violência e o feminicídio, ou seja, endurece o capitalismo, endurece o colonialismo, endurece o patriarcado. (SANTOS, 2021, em live para o canal da UEMA)

Todo esse panorama de violência simbólica tornou-se quase que diário durante o ano 1 da pandemia. A cada dia, uma nova notícia, medida ou declaração governamental assaltava a paz dos que não coadunam com um governo de extrema direita, e ao mesmo tempo inflamavam discursivamente seus apoiadores que se sentiam autorizados a reproduzir discursivamente, em seus núcleos familiares, de trabalho e etc os discursos de ódio e autoritarismo que ouviam de forma oficial. E é exatamente nesse momento de necessidade de discussão, diálogo e busca por uma sobrevida mediante as comunicações

tão agressivas e violentas, que devido à pandemia, a escola deixa de ser um locus físico de acolhimento para pensamento, desconstrução e construção de diálogo, e se transpõe para atividades remotas através de telas, onde os alunos, com suas questões e falta de adequação para estudos em casa, mal se pronunciam nas aulas. Esses alunos são, em sua maioria, adolescentes sofrendo uma série de embates discursivos sobre seus corpos, identidades e questões financeiras, entre outras, e não conseguem espaço para conversar com amigos, para debater entre seus pares e com os docentes.

Desse modo, então, o projeto das Rodas de Conversa tentou resgatar a perspectiva freireana de que o diálogo é o encontro dos homens para que eles possam vir a ser (FREIRE, 1970, p. 52) e para que, mesmo em momentos de tribulação, a conversa e a interação com os pares nos traga esperança, novas ideias, e o mínimo de apoio necessário para o refazimento de nossa saúde física e mental:

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1970, p. 52)

O projeto buscou, portanto, promover o desenvolvimento do pensamento crítico, em um horário fora das atividades síncronas e assíncronas obrigatórias, com a intenção de oferecer, para os alunos que se sentissem silenciados, um espaço de apoio, troca e desenvolvimento de esperança.

Esperançar e resistir: a redescoberta do inédito viável

Diante de tantos desafios, em tempos difíceis, o “inédito viável” de Paulo Freire (1997) ressurge em um novo momento - inclusive no qual o próprio Freire volta a ser alvo de ataques de grupos extremistas -, em mais um ciclo histórico em que é preciso novamente “esperançar” – não como um ato de passividade, mas sim de resistência, sobrevivência e contra-argumentação. Ao ler novamente o texto de Freire, nos anos de 2020 e 2021, lembramo-nos do processo de ressignificação textual, como nos explica Maingueneau (1996), uma vez que nos parece que a voz de Freire fala conosco neste exato momento, como se ele estivesse vendo nossas necessidades de desenvolvimento de empatia, e conscientização social entre todas as classes, sobretudo, em um contexto pandêmico, no qual se fala da necessidade de um pacto coletivo de entendimento e cooperação a fim de que pessoas não se contaminem. Dizia-nos Paulo Freire, na década de 1990:

Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e conflitos. (FREIRE, 1997, p. 21)

Vemo-nos, então, desta forma, novamente, no enfrentamento e exercício diário da construção coletiva pelo bem da coletividade. O desenvolvimento do presente projeto de pesquisa e extensão, baseado no conceito de violência simbólica, e da estruturação da sociedade, desenvolve o pensamento de que são as responsabilidades sociais e as relações transculturais que se estabelecem dinamicamente no interior de uma estrutura social que vão definir a totalidade social, como indicou Bourdieu (2015). Desse modo, se desejamos uma sociedade equânime, justa, empática e definida pelos direitos humanos, acreditamos que seja necessário construir paradigmas ético e estético dessa sociedade balizados nesses princípios. Nos tempos atuais, entretanto,

o caminho parece estar no sentido oposto: constata-se episódios de exercício opressivo do poder simbólico e práticas discursivas de legitimação desse exercício têm sido frequentes em diversos pontos do globo sob inúmeras formas concretas, tanto nos discursos entre os sujeitos da sociedade civil quanto em propostas políticas e econômicas reacionárias e ultraconservadoras.

Assim, a contribuição deste projeto para a transformação social acontece no sentido de chamar a atenção para as possibilidades de construção de formas éticas e estéticas, por meio dos textos circulantes, visando à sociedade demarcada pela pluralidade, o respeito aos direitos humanos e à justiça social. Acreditamos e esperamos que nosso exercício tenha potencial para a transformação social na medida em que pretende identificar as propostas possíveis de sensibilidade social e empatia ao mesmo tempo em que oferece análise do papel social da sala de aula.

Não obstante é comum ouvir indagações como “por que o ensino de língua inglesa se ocupa com essas reflexões sociais e culturais?”, “Não seria mais interessante trabalhar somente estruturas linguísticas?”. Ainda no caso do ensino médio, se ouve: “E a preparação para o ENEM? Vamos fazer simulado?” Como respostas às perguntas propostas, pode-se elencar as dimensões da linguagem, segundo Smolka (1995, p. 14) e Fiorin (2007), explicitadas a seguir.

Para Smolka, a linguagem é constitutiva do homem, e o homem a constitui, criando assim formas de pensamento na sociedade:

Podemos depreender daí uma concepção de homem não como (sujeito) uno, mas (pelo menos) duplo, na luta/tensão constante - social, mental - entre autonomia/submissão; homem capaz de, experienciando e condensando em diversas posições/papéis sociais, controlar (o outro, a si próprio) e resistir. Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que)

transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/ oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem).

Fiorin complementa que “o homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala”. Desse modo, é possível constatar que as falas constroem o ser humano, e que crenças são perpetuadas por meio do discurso. Diante de um conhecimento histórico, é possível reconhecer que falas preconceituosas, por exemplo, já foram regimes de verdade, com força de violência simbólica para muitos seres humanos. Por isso, o estudo sobre o discurso é importante: para que o aluno se veja de fato como integrante de um mundo diverso, que se construa, que compreenda o outro, e repense suas práticas. Trata-se do conhecimento como evento social, como já nos dizia Paulo Freire:

Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, [1986]2006, p. 125)

Nessa busca por conhecimento e diálogo, é preciso estar atento para não reproduzir a prática de uma educação colonial, “(...) que visa à concepção moderna de um sujeito subalterno, com suas alienações coloniais e seus complexos de inferioridade” (QUEIROZ, 2020, p. 93), onde há tendência de “sempre falar de ou falar sobre (jamais falar com) pressupondo uma postura autoritária das práticas pedagógicas e hierarquização entre os sujeitos (predeterminando aqueles que

sabem, e aqueles que não sabem)” (QUEIROZ, 2020, p. 94). Também procuramos nos reeducar, enquanto educadoras, tendo em mente que ao apresentarmos um traço de uma cultura, precisamos compreender “(...) cultura como um processo incessante de construção de significação no âmbito da circulação de experiências, linguagens e símbolos diversos” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 301).

No que se refere à prática de ensino de língua inglesa, no ensino técnico integrado ao médio, *locus* desta pesquisa, a adoção de uma perspectiva de educação linguística sobrepõe-se a uma prática treinadora de conhecimento de estruturas linguísticas e gramaticais, e dos chamados ‘macetes’ para provas e concursos como o ENEM. A proposta curricular do curso técnico integrado é a de conferir ao aluno itinerários diversos de escolhas profissionais, de formação propedêutica de qualidade, e de construção de cidadania.

No campus Itaguaí, em específico, local de origem física da pesquisa, nota-se um interesse da comunidade, em sua grande maioria oriunda da classe média baixa, em fazer exames de seleção para instituições militares a fim de garantir estabilidade e sustento para suas famílias. Em respeito ao interesse da comunidade, as aulas de língua inglesa não subestimam os chamados conteúdos estruturais da linguagem; contudo, não os torna o principal foco. Através de observações sobre os alunos egressos da instituição, pode-se ver que a educação linguística desenvolvida nas aulas, ao lado do atendimento às necessidades trazidas pelos discentes cumpre o papel integrador da perspectiva curricular do curso: o de formar cidadãos críticos, engajados na produção coletiva do discurso.

A decolonialidade em sala de aula acontece com a junção do domínio dos construtos teóricos mencionados acima, postos na prática, como um exercício diário de docência, a fim de modificar práticas condicionadas por anos de um possível magistério colonial. Portanto, praticar um pensamento decolonial é um exercício necessário para

todos aqueles envolvidos no processo de educação linguística, prática constitutiva e constituidora do ser humano.

De forma prática, o projeto estabelece conexões entre o ensino superior e a educação básica, mais especificamente a educação técnica e tecnológica, contando com uma monitora bolsista, aluna do curso técnico em Mecânica integrado ao Médio. Tais conexões são tão importantes quanto à junção da teoria à prática reflexiva do docente, uma vez que elas apontam para a produção de pesquisa, feita através de um diálogo com a formação de futuros professores de línguas, a prática docente e os alunos como agentes de seu aprendizado.

O funcionamento do projeto perpassa quatro ciclos. O primeiro se refere aos encontros semanais com a monitora, nos quais textos teóricos sobre decolonialidade que sejam considerados pertinentes para o entendimento da aluna bolsista, que é uma aluna de ensino médio, são lidos e discutidos. A aluna, por sua vez, apresenta temas de interesse dos seus pares - algo muito importante na modalidade remota de ensino, durante a pandemia- uma vez que melhora a comunicação entre discentes e docente -, a partir desses diálogos, o material didático é elaborado pela aluna com a supervisão docente, e finalmente o material é apresentado aos alunos pela monitora e pela docente da turma através de uma atividade extra, denominada Roda de Conversa, ofertada através de um canal no *Microsoft Teams*.

A fluência em língua inglesa não é uma exigência para a participação na atividade, por dois motivos. As habilidades desenvolvidas são a leitura e compreensão na língua-alvo, desse modo, todos alunos sentem-se incluídos.

Soma-se a isso o fato de que trabalhamos segundo a ideia de educação linguística crítica (FOGAÇA; JORDÃO, 2012, p. 73). Ao ler na língua-alvo, de forma crítica, os alunos interagem com vários discursos, e são capazes de desenvolver sua cidadania. Desse modo, a sala de aula de língua inglesa torna-se inclusiva, promotora de

educação linguística e de construção e reconstrução de cidadania, e de acolhimento aos participantes da atividade. Vale pontuar aqui que estudantes de outros campi do CEFET-RJ, que não somente Itaguaí, participaram espontaneamente dos encontros, o que pra nós sinaliza receptividade por parte dos discentes.

Destaca-se aqui uma espécie de carência de diálogo dos alunos observada não só nesses encontros, mas também nas atividades síncronas do calendário letivo. Esses alunos são jovens, adolescentes, que estão acostumados a estar em grupos, a estabelecer trocas discursivas e interpessoais. É uma fase de desenvolvimento de descobertas, de transição, quando eles se tornarão jovens adultos. Portanto, é um momento de escolhas, de ansiedades e desejos.

Esses alunos fazem parte de uma geração testemunha da pandemia, que está enfrentando suas questões, em casa, em isolamento, em conversas mediadas por um computador ou celular, sob a vigilância de seus responsáveis e sem o respeito às suas privacidades, na maioria das vezes. Como as atividades remotas não costumam ser muito longas, devido ao entendimento sobre a ausência de boa conexão por parte dos alunos, muitos docentes optam por atividades mais estruturais ou nas quais o aluno pode ficar literalmente silenciado pelos seus microfones. Desse modo, as rodas de conversa, e as aulas de língua inglesa de forma síncrona, têm se mostrado espaços de troca discursiva para esses discentes.

Os eventos de rodas de conversa

Nesta seção, descreveremos de forma reflexiva os eventos de roda de leitura desde sua concepção até a execução. Esses eventos fizeram parte de ações extensionistas, e conferem certificados aos participantes. Além de ser um espaço para conversa e debate, acha-

mos igualmente importante que os alunos pudessem registrar essa participação em sua caminhada escolar.

O primeiro evento de roda de conversa surgiu a partir de leituras teóricas sobre decolonialidade, língua inglesa como língua global e construção de identidade de raça, durante os encontros com a monitora do projeto. Passamos alguns meses estudando e conversando sobre esses temas de forma teórica, mas ao mesmo tempo com alguma aplicação, e com exemplos possivelmente vividos pelos jovens alunos, uma vez que a identificação com o tema a ser conversado na roda é de extrema importância para o engajamento dos alunos.

A monitora, por sua vez, trouxe um assunto que havia sido amplamente discutido nas redes sociais, sobretudo entre seus pares, que era o conceito de “palmitagem”, que de uma forma muito geral indica a solidão afetiva da mulher negra. E assim, unindo as noções de que a língua inglesa é falada como L1 em outros países para além do eixo Inglaterra- EUA, decolonialidade, e questões raciais, chegou-se à ideia de buscar músicas em língua inglesa, produzidas fora do eixo de dominação cultural, sobretudo o norte-americano, que fossem sucesso internacionalmente, e que ainda abordassem a questão racial. À monitora coube fazer essa busca, e ela apresentou a canção famosa “Patapata” da cantora sul-africana Miriam Makeeba, ativista pelos direitos humanos e contra o regime de *apartheid* na África do Sul.

Com essa grata surpresa advinda das pesquisas da monitora, foi elaborado um material para atividade que apresentava um mapa, com o objetivo de conduzir os alunos à descoberta dos países falantes de língua inglesa, e a fim de conhecer o que eles sabiam sobre a África e as conexões desse continente com o Brasil. Essa atividade funcionou como uma introdução ao tema. Logo depois, os alunos ouviram um professor sul-africano de música falando sobre ritmos africanos que ele ensinaria em seu canal no *Youtube*. Os alunos precisavam marcar as opções de gêneros musicais que eles ouviram no vídeo do professor, e

responder a uma pergunta sobre a origem do tambor na música africana. Os alunos discutiam, então, se eles conheciam algum daqueles gêneros, ou se sabiam sobre a origem do tambor, um instrumento musical tão comum no Brasil. Após essa discussão inicial, foi pedido aos alunos que nomeassem um nome africano no cenário da música mundial. A partir dessa pergunta, houve a leitura da capa da revista *Time* que trazia Miriam Makeeba como pauta principal da edição. Os alunos leram uma bibliografia resumida sobre a cantora, e sobre sua luta contra o *apartheid*. Os alunos também ouviram a música Patata, acompanharam sua letra, e por fim, discutiram quem seria um nome brasileiro, com música em língua portuguesa, que seria referência no cenário mundial.

Como o recurso do chat não estava disponível para os alunos devido a uma inabilidade tecnológica, e não de forma proposital, os alunos deixaram de escrever no chat, e acabaram ligando seus microfones para falar, e isso foi muito positivo em termos de participação, troca de ideias, e debate. A grande maioria não tinha conhecimento sobre a grande quantidade de países falantes de língua inglesa como L1, devido a seu processo de colonização, tampouco sabiam sobre os ritmos musicais da África do Sul e seus representantes, inclusive associando Bob Marley e o *reggae* à África, quando na verdade, ambos são originários da Jamaica, na América Central. Alguns alunos já tinham ouvido a canção Patapata, mas poucos ouviram falar sobre o regime de *apartheid*. A professora da disciplina de História estava presente no encontro e fez uma interferência muito valiosa com uma breve explicação.

Quando os alunos discutiram sobre a diferença entre a letra de música Patata e outras canções mais políticas de Miriam Makeeba, eles chegaram à conclusão de que uma música com uma batida musical interessante e popular pode ser mais comercial do que canções com cunho político, mas são essas músicas que farão o público conhecer a obra artística do cantor/a. Alguns alunos fizeram a comparação

com as letras de protesto e sobre a África, da cantora Beyoncé e do rap e chegaram à conclusão sobre a importância da língua inglesa como instrumento de denúncia global, uma vez que se Miriam Makeeba tivesse cantado em alguma outra língua, ou dialeto, ela não teria o mesmo alcance na sua luta contra um regime opressor racial de raízes coloniais e imperialistas inglesas.

Voltamos, então, dessa forma, à figura de Caliban gritando sua existência para Miranda, em que a língua inglesa é vista de modo dicotômico como instrumento de opressão e libertação.

De modo curioso, ao apontar quem seria o destaque brasileiro no cenário mundial, os alunos nomearam a cantora Anitta, já que ela canta em língua inglesa, e espanhola, e representa de alguma forma, a comunidade latino-americana no mercado musical internacional. Uma aluna comentou que no aplicativo digital *Tik Tok*, quando estrangeiros aparecem cantando músicas em língua portuguesa, a música é sempre a mesma - Garota de Ipanema, de Tom Jobim - o que, segundo ela, mostra que estrangeiros, nesse aplicativo, tendem a conhecer somente essa música, mais antiga e já consagrada internacionalmente, ao passo que desconhecem a riqueza do cenário musical brasileiro. Mais recentemente, a própria cantora Anitta, com o propósito de se inserir no mundo fonográfico internacional, lançou uma música em língua inglesa, que é uma espécie de releitura de Garota de Ipanema, chamada *Girl from Rio*. Os alunos reconheceram que nós, brasileiros, também desconhecemos o cenário musical da África do Sul, por exemplo. E o motivo desses desconhecimentos e invisibilidade é a dominação cultural e ideológica do eixo EUA- Inglaterra, que não abre espaço para a visibilidade de uma imensidão de povos, línguas e culturas diversas. Os alunos parecem ter gostado de conversar sobre música e de trocar com os outros. No que se refere a posições discursivas de poder, pensamos que o discurso da docente e dos alunos foi equilibrado de forma a não haver sobreposição, nem julgamentos.

A segunda roda de conversa abordou a temática da culinária, da distribuição de alimentos e fome durante a pandemia. Usamos textos que mostram realidades díspares entre um restaurante estrela Michelin nas Filipinas e outro que reaproveita comida anteriormente jogada no lixo para pessoas pobres, também nas Filipinas. A partir desse viés, foi feita a comparação com a situação brasileira de fome e escassez de alimentos na pandemia. Notícias de jornal em língua portuguesa também foram destaque e objeto de análise discursiva dos alunos, uma vez que a grande mídia parece de algum modo romantizar a fome e a pobreza com manchetes sobre a volta do “charme” do fogão à lenha, por exemplo.

Nessa roda de conversa, em específico, houve também um debate sobre vegetarianismo, consumo e agricultura familiar. O assunto surgiu ao ouvirem da professora que ela não come carne vermelha. Muitos alunos se manifestaram dizendo que é muito caro ser vegetariano no Brasil, e que é uma prática de gente “chique”. Desse modo, conceitos básicos de nutrição e agricultura familiar levaram os alunos a ler, de modo freiriano, nosso cenário nacional, no qual o preço da carne torna-se um impeditivo a uma alimentação regular, e que para aqueles que podem cultivar uma pequena horta, ou criar animais, em suas casas, visto que muitos alunos dessa região moram em casas com quintais, pode ser uma ajuda, e troca entre os vizinhos, em tempos difíceis. Soma-se ainda o fato de que na conversa, na descoberta do outro, e com o outro, os alunos puderam desconstruir a imagem de que a docente, vegetariana, fosse oriunda de uma classe social superior a deles, e que ser vegetariano é algo caro. Essa conversa veio justamente no momento em que, infelizmente, avolumavam-se nos jornais, as notícias de pessoas em graves situações de insegurança alimentar no Brasil, que buscam um mínimo sustento através do reaproveitamento de resquícios de carne, que ficam em ossos que seriam jogados fora em açougues e mercados. Soma-se a isso também, o alto preço da carne no Brasil. Infelizmente, essa identificação dos

alunos não foi feita com pessoas distantes, somente nas Filipinas, ou nos telejornais brasileiros, mas com eles mesmos (por conta da pandemia, ações como distribuição de cestas alimentícias foram adotadas pelo sindicato do CEFET-RJ, a fim de auxiliar de alguma forma as famílias desses discentes).

Durante a conversa, os alunos descobriram, através de informação trazida pela professora, a existência de uma planta muito viçosa chamada ora pro nobis, que contém uma quantidade de ferro mais alta que a carne vermelha. A ironia reside no fato de que o ora pro nobis ganha esse nome justamente porque uma alimentação de qualidade era negada aos escravos, e por instinto de sobrevivência, eles descobriram que ao ingerir essas plantas, abundantes, no Brasil colônia, eles se curavam e recuperavam suas forças. O nome da planta advém de uma oração da igreja católica, que era rezada pelo pároco em latim e de costas para os fiéis. Era nesse momento de não vigilância, que os escravos colhiam o alimento de que necessitavam, e que mesmo ramando em abundância, lhes era negado. Também foi falado sobre altruísmo, doação de alimentos e mobilização social. A língua inglesa permeou toda essa conversa nos textos, nas estruturas gramaticais (verbos de preferência seguidos de gerúndio), formação de palavras e aprendizagem de estratégias de leitura do material apresentado.

É impossível não destacar o papel de agência estudantil não só na elaboração do material, mas como também nas observações dos alunos, na condução das atividades, e de mediação dos temas por parte da aluna monitora. Outro ponto merecedor de celebração é a percepção da aluna monitora sobre sua participação e formação:

“Venho da 1ª geração que cursou o ensino superior da família, tanto paterna quanto materna. Desde muito jovem sempre me interessei em aprender novos idiomas, no qual comecei o meu 1º curso de língua estrangeira com 9 anos de idade, terminando após 8 anos. Durante esse período,

fiquei fascinada com a ideia de me tornar professora e, assim, logo que me formei comecei a estudar para obter o certificado de Cambridge. No ano de 2020, também fui contemplada com uma bolsa de extensão do CEFET, a escola em que estudo atualmente (2021). Essa experiência contribuiu para o meu amadurecimento e abriu minha visão de mundo que, antes, era bem restrita por conta da pequena bolha social que vivenciava. Além disso, também desenvolvi habilidades sobre como ministrar uma aula e elaborar um material didático. Ainda estou progredindo aos poucos para, num futuro próximo, conseguir atuar como professora em alguma instituição. Sou uma aluna que luto pelo que quero, procuro terminar tudo o que começo, e quando tenho dificuldades sempre busco o conhecimento para solucioná-lo, foram alguns dos muitos aprendizados que o CEFET me proporcionou.”

A partir desse relato, esperamos à Paulo Freire, aquecemos nossos corações lembrando de nossa condição humana, de quem são nossos alunos atrás de uma tela de computador e acreditando que a educação é um caminho e exercício democrático promotor de igualdade e liberdade e que é no diálogo que nos descobrimos e descobrimos o outro.

Por fim, o último evento de roda de conversa envolveu os tópicos de gosto pela leitura, literatura e reflexão crítica sobre o que lemos através do TED talk *“The danger of a single story”* da escritora nigeriana Chimamanda Adiche. Esse tópico de conversa foi escolhido, porque segundo a monitora extensionista, muitos alunos passaram a se interessar por ler mais, durante a pandemia. Segundo a aluna, muitos participavam assiduamente de sorteios de livros, em vários perfis de editoras ou livrarias, e que trocavam os livros entre si. O interesse, a descoberta e a redescoberta da leitura pelos alunos durante a pandemia também é um fenômeno interessante, e que me-

rece estudo e atenção. A respeito do ato de ler, a professora Regina Zilberman (2001, p. 52) diz que “os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição de significado capacitam o leitor a refletir sobre si mesmo e a descobrir um mundo que até então não tivera acesso”. Aproveitamos então esse interesse dos alunos e o aliamos à fala decolonial de uma escritora nigeriana, e seguindo a premissa de que ler é conhecer mais sobre si mesmo e aprender sobre o outro:

Se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É por fim, aprender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo. (ZILBERMAN, 2001, p. 53).

Os alunos ficaram encantados com a perspectiva trazida por Adiche. Muitos sequer tinham pensado que leem livros que reproduzem e mantêm o estereótipo da família europeia branca, e que dificilmente, eles leem sobre outros povos, de outras raças, com outros costumes. Assim como a autora relata na conversa, eles também julgaram que o outro não poderia oferecer nada além de sua pobreza. Quando na verdade, há no outro grande riqueza cultural e humana. Nessa roda de conversa especificamente, a docente realizou o sorteio de livros para três alunos, que receberam seus exemplares em casa.

Esperamos e esperamos assim, ter auxiliado os discentes de alguma forma através do diálogo, da abertura para o debate democrático, em um momento pandêmico, bem como esperamos ter aguçado a curiosidade sobre a visibilização de povos invisibilizados não só nos materiais e aulas de língua inglesa, mas da própria humanidade, nas margens da vida. Povos esses que muitas vezes estão invisibilizados diante dos olhos dos próprios docentes, em telas pequenas, mutados, silenciados pelas profundezas abissais, lutando para sobreviver e estudar em meio ao caos.

Material didático elaborado pela aluna bolsista para a atividade Roda Musical

CEPETRJ **UFRJ**

Projeto de Escola: Letramentos transitar da e entre as línguas (inglês, português, diálogo e fortalecimento plurilinguagem diversificada).

Roda Musical: Aprendendo Inglês através da Música Africana

Warm-up:

- What countries do you know that speak English?
- What do you know about Africa?
- What countries do you know that speak English in Africa?
- Can you name any practices in Brazil that come from an African heritage?
- Take a look at the African countries below and check the ones who are English Speaking countries:



Learning more about African rhythms and exploring the characteristics within the music. Listen to the video (<https://www.youtube.com/watch?v=7d8W05038a8>) and mark the appropriate answers:

1) The man in the video is: a) an African geography teacher b) An African scientist c) An African music teacher d) An African singer

2) Tick the African music genres mentioned in the video:
 Jazz – Chimurenga- Futana – Afro Reggae

3) The African drum was initially:
 a) A device to solve communication problems
 b) A device used for religious purposes
 c) A device for a new form of communication
 d) A device to make people alert

2) Can you name any African singer? Read the following text and talk to your friends about what you learned:

Miriam Makeba: Activist on Two Fronts

Miriam Makeba was a South African singer, born in Johannesburg in 1921 who dedicated her life to fighting for civil rights. She was born in South Africa sixteen years before the official start of apartheid. In 1960 she was exiled from South Africa. She was not able to return until 1990 as the apartheid system started to collapse. She is nicknamed Mama Africa and is a Grammy award winner. Most importantly she was a civil rights and anti-apartheid activist. Miriam Makeba used her musical talent to actively fight against apartheid in South Africa and for civil rights in the United States.

(Adapted from <https://www.youtube.com/watch?v=7d8W05038a8>)



- 4) What do you know about Apartheid?
- 5) Listen to the song (<https://www.youtube.com/watch?v=7d8W05038a8>)
- 6) What role did music have for Miriam Makeba?
- 7) Do you think she would be able to fight against Apartheid, if she sang in another language? why?
- 8) Can you name any other singer who sings in English about his/her own culture?

Gravura 1



What is your favourite meal?

Qual é sua refeição preferida?



What adjectives would you use to describe it?

Quais adjetivos você usaria para descrevê-la?

What does it taste like? Qual é o sabor?	Bitter	Amargo
	Sweet	Doce
	Sour	Azedo
	Salty	Salgado
	Spicy	Apimentado

Do you like to try new kinds of food?

Você gosta de experimentar novos tipos de comida?



Likes and Dislikes

I like it. (I like) love. (I like) love. I am really into it. I am (not) crazy about.

I don't like it. (I don't) love. I am really into it. I am not into vegetables.

Present Continuous (verb + ing) or I am

Gravura 2

DO YOU THINK ALL HUMAN BEINGS HAVE ACCESS TO EATING HEALTHY FOOD? WHY? WHY NOT?

VOCÊ ACHA QUE TODAS AS PESSOAS TEM ACESSO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL? POR QUÊ? POR QUÊ NÃO?

LET'S READ THIS TEXT!

VAMOS LER ESSE TEXTÃO!




Opened in 2015, Toyo Eatery is founded on the philosophy of rediscovering national identity through the Philippines' products, cuisine and culture. The restaurant also uses the *Uso One To Watch Award* in 2018. Toyo is the Filipino word for soy sauce, a simple condiment created through a complex production system. The name also references a saying in the Philippines, "May toyo sa ulo" which translates as "Soy sauce in the brain", an idiom used to call out evildoers. The restaurant plays with elements of Philippine language and heritage, resulting in dishes that are adapted in the country's identity, merging familiar local flavors with modern presentation.

(Adapted from: Toyo Eatery | Asia's 50 Best Restaurants 2021 | Ranked No. 40 | <https://bit.ly/3d060u1>)

What "May toyo sa ulo" means?

O que "May toyo sa ulo" significa?



What other food idioms do you know?

Quais outras expressões sobre comida você conhece?

Idioms with Food

Expressões com comida



Something or someone is **"hard nut to crack"**

It means a **difficult problem** to solve or a **difficult person** to persuade.



Algo ou alguém é **"osso duro de roer"**

Significa um **problema difícil** de resolver ou uma **pessoa difícil** de persuadir.

Gravura 3

Idioms with Food

Expressões com comida



Something is a **"piece of cake"**

It is used to refer to a task that can easily be done.



Algo é **"manteiga com açúcar"**

É usado para se referir a uma tarefa que pode ser facilmente feita.

What do you understand by reading just the title?

O que você entende somente lendo o título?





Before reading the text, take a look at the following words. They are either synonyms or belong to the same group. Try to guess what they mean.

Antes de ler o texto, dê uma olhada nas seguintes palavras. Ou são sinônimos ou pertencem ao mesmo grupo. Tente adivinhar a que elas significam.

scavenger - explore - hunt for

dumpster - garbage - trash - landfill

shanty town - favela - slum - (legal) settlement

In Philippine slums, most scavenged from dumpsters break three diet of meals and from *Poyon* is a sprawling shanty town built on a landfill, and these poor slums are an integral part of the local economy. In a town of 40,000.

Joe Babin is an owner of a pork shop and he pays 6 pesos (0.15 US cents) for a kilogram of waste for a team of very young men, whose sell the recyclables for all pesos per kilogram. A hollowed-out watermelon is packed apart into a mesh, added to the pile of fruit ends and pieces that will be burned as pig feed and sold for 50 pesos (US\$1) per sack. Other scraps - chicken and pork bones and other - are left aside in a white container but to be washed, cleaned and sold in the neighborhood. They're paying a "bake off the dirt" to buying discarded food still fit for hungry mouths in slums like Poyon.

Yanna Salazar is the only woman sorting them, after many years of scavenging. Salazar insists she can identify spoiled meat, which she leaves. "If the food is as soft as this, it can't be eaten," she says, pinching meat that has gone bad.

"But if the pork or chicken is as hard as this, this is the pigmeat we collect."

According to Christopher Salazar, a senior technical officer at the National Anti-Poverty Commission (NAPC), pigmeat contributes to nearly one-quarter of a malnourished population.

"A lot of our urban poor families are living near these dump sites, in informal settlements," he says. "They are living in the most vulnerable areas, the danger zones. They don't have access to basic necessities. You cannot see bacteria, you cannot see how dirty the food is, just by looking at it," he says. "Pigmeat is not nutritious... We can definitely say it has an impact in the stunting of growth in children, aside from that, they would be at risk of acquiring critical diseases like Hepatitis A, cholera, typhoid."

(Adapted)

Gravura 4

Now, try to answer these questions:

Agora, tente responder essas questões:

Question 1: Where do these people live in?

(a) **Rich and expensive mansions.**

(b) **Luxurious hotels.**

(c) **Slums.**

Questão 1: Onde essas pessoas vivem?

(a) **Respostas caras e caras.**

(b) **Hotéis luxuosos.**

(c) **Favelas.**

Question 2: Are we talking about rich people or poor?

How could you tell that?

Questão 2: São pessoas ricas ou pessoas pobres?

Como você pode dizer isso?

Now, try to answer these questions:

Agora, tente responder essas questões:

Question 3: Do you know what is a Junk Shop?

Qual é uma loja que vende coisas que não são muito boas?

(a) It is a shop that sells old furniture and other things of little value.

(b) It is a shop that sells clothes and equipment that are not needed by the animal farm.

(c) It is a shop where everything costs one dollar.

(a) É uma loja que vende móveis velhos e outras coisas de pouco valor.

(b) É uma loja que vende roupas e equipamentos que não são necessários para o fazendeiro animal.

(c) É uma loja onde tudo custa um dólar.

Now, try to answer these questions:

Agora, tente responder essas questões:

Question 4: What is put in the pie that will serve as pig feed? How much is it sold for?

Qual é o que é colocado na torta que servirá como ração de porco? Quanto a vende?

(a) Chicken and pork deemed edible. It's sold for 6 pesos (10 US cents) for a kilogram.

(b) Watermelon shell. It's sold for 18 pesos per kilogram.

(c) Iron rods and granite. It's sold for 150 pesos (US\$3) per sack.

(a) Frango e carne de porco considerados comestíveis. É vendido por 6 pesos (10 centavos de dólar) por um quilograma.

(b) Casca de melancia. É vendido por 18 pesos por quilograma.

(c) Cacos de ferro e cortiça. É vendido por 150 pesos (US\$3) por saco.

WHAT CAN WE SAY COMPARING BOTH TEXTS ABOUT THE DISTRIBUTION OF FOOD IN PHILIPPINES?

O QUE PODEMOS DIZER COMPARANDO OS DOIS TEXTOS SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DE ALIMENTOS NAS FILIPINAS?

Gravura 5

Can you spot these inequalities in food distribution in Brazil?

Você pode detectar essas desigualdades na distribuição de alimentos no Brasil?



During this pandemic moment, what can you say about food consumption in Brazil?

Durante este momento pandêmico, o que você pode dizer sobre o consumo de alimentos no Brasil?



WIKIMEDIA COMMONS - PHOTOS BY SHUTTERSTOCK.COM

That's All Folks!

Obrigada por participarem!



REFERENCES

REFERÊNCIAS

- <https://www.gistty.com.br/3/pt-br/2022/07/26/como-foi-a-distribuição-de-alimentos-no-brasil-durante-a-pandemia-de-covid-19/>

Gravura 6



Gravura 7

Considerações finais

Diante desse trabalho, consideramos que a prática docente em língua inglesa visando a uma educação linguística decolonial é possível também no ensino médio. Percebemos o interesse dos alunos em participar de atividades que, a rigor, não ofereciam uma moeda de troca acadêmica - pontos, horas, brindes etc. Essa resposta dos alunos nos sinaliza o campo fértil para a educação linguística de um modo geral.

Infelizmente, devido à pandemia de Covid-19, tivemos de adaptar o projeto inicial para as condições possíveis de realização, o que, de fato, frustrou em alguns pontos. Entretanto, nos fez experimentar a genuína construção dos saberes do sul: na prática, nos limites das poucas possibilidades, na real efetivação do inédito viável freireano.

Ainda pensamos em novas maneiras de efetivar projetos semelhantes para insistir na formação de jovens e adultos que ressignifiquem o papel da língua inglesa para falantes de português e que ampliem as possibilidades de estudar e aprender essa língua e as culturas anglófonas, de modo que uma nova geração de brasileiros seja sujeito de sua própria educação linguística crítica e compreendam o papel das línguas na construção das sociedades e suas práticas. Nossos esforços vão para promover, se possível, cada vez mais a ideia de que os estudos acadêmicos possam assumir com mais frequência uma inclinação decolonial visibilizando e acolhendo trabalhos feitos no chamado chão de fábrica da educação, a educação nos níveis fundamental e médio, sobretudo no médio técnico, na modalidade integrada, uma vez que, na perspectiva politécnica que o curso postula, os alunos serão futuros trabalhadores críticos. No papel de educadores, esperamos e esperamos pela construção de consciência crítica pelos discentes e pela comunidade escolar.

Retornando à Caliban, nosso personagem ficcional, citado no início do texto, as teorias pós-coloniais costumam ressaltar como um dos seus momentos de ganho de pensamento crítico a seguinte fala do personagem, no ato I:

CALIBAN

Eu quero o meu jantar.

A ilha é minha, da mãe Sycorax,

Que você me tirou. Logo que veio,

Me aflagava, mimava, inda me dando

Umas frutinhas, e ainda me ensinou

A chamar a luz grande e pequena,

Que queimam dia e noite. E eu te amava,

E mostrei a você tudo na ilha -

As fontes, onde é estéril e onde é fértil.

Maldito seja! Todos os encantos
De Sycorax - sapos, escaravelhos,
E morcegos, te ataquem todos juntos!
Pois eu sou o seu único vassalo.
Eu era rei. Você me fez de porco
Nestas pedras, guardando para você
A ilha toda (SHAKESPEARE, Ato I, Cena II)

Ainda que seja um desejo utópico, encerramos o texto ansioso por um mundo mais justo, equânime, sem contendas e revoltas, como as de Caliban. Mas, como humanos complexos e inseridos no mundo igualmente complexo, almejamos através de ações concretas da educação, e da educação linguística, promover o diálogo, o conhecimento do outro e de nós mesmos para a construção de caminhos melhores e menos abissais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BOURDIER, Pierre. *Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução Sergio Micelli; Silvia de Almeida Prado; Sonia Micelli; Wilson Campos Vieira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, [1992] 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo. Editora Ática, 1998.
- FOGAÇA, Francisco Carlos; JORDAO, Clarissa Menezes. O letramento crítico na aula de língua inglesa. *Delta* [online], v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, [1986] 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Paz e Terra, [1968] 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, jan./abr. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller e Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Cultura, Língua e emergência dialógica. *Let. & Let.*, Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. England: Longman, 1994.

QUEIROZ, Leandro. *Decolonialidade e concepções de língua: Uma crítica linguística e educacional*. São Paulo: Editora Pontes, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus: reflexões sobre a pandemia*. Canal UEMANET Oficial Jean Nunes. Iuri Costa (Universidade Estadual do Maranhão) Série de lives Direitos Humanos em tempos de Pandemia (1:06:05), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8rAcaUU62U0>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Milton. *Encontro com Milton Santos, ou o mundo global visto do lado de cá*. Direção: Silvio Tendler. Distribuição: Caliban Produções. 2006. 1 vídeo (89 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ifZ7PNTazgY>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação*

formal. *Temas psicol.* [online], v. 3, n. 2, p. 11-21, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2021.

SHAKESPEARE, William. *The Tempest*. Oxford: Oxford up, 2008

SHAKESPEARE, William. *A Tempestade*. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

STREET, Brian. *Letramentos sociais - abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo. Editora Senac, 2001.

FORMAÇÃO EM INGLÊS PELAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DECOLONIAIS SULISTAS: (auto)crítica reflexiva nas perguntas

Nara Hiroko Takaki*
Elisa Borges de Alcântara Alencar**
Bruno Silva Nascimento***

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar nossas leituras atinentes a conceitos de letramentos críticos, perspectivas decoloniais sulistas que, na nossa visão, são primordiais para a formação atual em língua inglesa. Essa primeira parte é subdividida em seções. Numa segunda parte, ilustramos uma parcialidade de atividades, fruto de pesquisas (concluídas e em andamento) com problematizações que possibilitam a ampliação da (auto) crítica reflexiva freireana. Este trabalho justifica-se pela percepção sobre a nossa própria experiência pedagógica, principalmente no que se refere à forte tendência à natureza apolítica das perguntas de leitura e interpretação

* Pós-Doutora em estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. Docente de Letras (Língua Inglesa) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, e-mail: narahi08@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8574-5842>.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar-SP. Docente de Letras (Língua Inglesa) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Linguística da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína-TO, e-mail: elisa.alencar@uft.edu.br, Orcid ID: <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-9841-5401>.

*** Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki. Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias (UFMS/CNPq), e-mail: silva.bruno@ufms.br, Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3672-6511>.

de textos/eventos, seja em livros didáticos de inglês, seja nos planos de aula, seja em sala de aula. Os resultados parciais revelam que uma atenção maior para esse tipo de problematização é necessária, como lutas contra à racionalidade eurocêntrica e, portanto, de uma forma de agenciamento a partir da sala de aula, fundamentadas nas perspectivas aqui adotadas.

Palavras-chave: Educação crítica; Decolonialidade; Conceitos sulistas; língua inglesa; natureza das perguntas.

Abstract: The aim of this paper is to present readings concerning concepts of critical literacies, decolonial Southern perspectives, which are paramount according to our vision, signaling their importance to more updated English language education, in a first part. This part is subdivided into sections. In a second part, we illustrate partial activities, as results of finished and ongoing research with problematizations, which make possible the expansion of Freirean (self)critical reflexivity. This work is based on our perception of our own pedagogical experience, mainly regarding the strong tendency to the apolitical nature of the questions for reading and interpretation of texts/events, be it for English coursebooks, be it for lesson plans, be it in the classroom. The partial results reveal that more attention to this type of problematization is needed, as struggles against the Eurocentric rationality and, thus, as a form of agency departing from the classroom grounded on the perspectives adopted here.

Keywords: Critical education; Decoloniality; Southern conceptions; English language; nature of questions.

Introdução

Um dos possíveis rumos da formação em língua inglesa (não somente) abrange as teorias críticas como guarda-chuva. Nessa se incluem os letramentos críticos, as decolonialidades e visões sulistas¹.

¹ Nosso entendimento não equivale a dizer que um(a) determinado(a) autor(a) é crítico, decolonial, sulista, antes, fazemos uma leitura situada dele(a) que possibilita que ele(a) seja apreendido(a) de forma crítica, decolonial, sulista. Muitos(as) leitores(as), por estarem imersos(as) em outros *loci* de enunciação, podem e devem

Neste artigo, partimos dessa premissa e entendemos que o elo entre tais perspectivas resitua os loci de enunciação das pessoas que continuam sendo sociohistoricamente marginalizadas. Quem seriam essas pessoas? As pessoas que tiveram suas línguas, culturas, sabedorias, ciências e modos de vida excluídos pela história construída pelos antigos e atuais colonizadores, a exemplo do que ocorre em contextos não somente latino-americanos. Dentre esses contextos, encontramos comunidades indígenas, africanas, asiáticas, quilombolas, de camponeses, mulheres, LGBT+ e de crianças, para citar alguns exemplos.

No contexto escolar, professores(as), alunos(as) da educação pública, se comparados(as) com os(as) do setor privado também fazem parte desse rol. Expliquemos: em princípio, o setor privado dispõe de mais recursos e condições para o provimento de formação continuada de professores de inglês (ou de qualquer outra disciplina) com mais facilidade. Contam, ainda, com famílias e comunidades que, a priori, conseguem apoiar os(as) estudantes por meio de cursos extracurriculares (a exemplo de inglês em escolas de idiomas, esportes, artes, excursões pedagógicas, entretenimentos), conexão à banda larga e a equipamentos de última geração. Enfim, as experiências decorrentes desse conjunto complementam e enriquecem a formação do(a) estudante. Todavia, isso não significa que a formação de professores e de alunos(as) em ambos os espaços públicos e privados esteja dispensada de (auto)crítica reflexiva freireana e, portanto, de mais pesquisas.

A partir dessa percepção, o objetivo deste artigo é apresentar nossas leituras atinentes aos letramentos críticos, às decolonialidades e visões sulistas, articulando-as com a formação em língua inglesa num primeiro momento. Num segundo momento, ilustraremos

proceder interpretando esse(a mesmo(a) autor(a) de formas outras, e isso está em plena concordância com nossa compreensão de que futuramente, poderemos ressignificar nossas leituras sobre esse(a) mesmo(a) autor(a), assim como os(as) leitores(as), o que condiz com a nossa visão bakhtiniana da linguagem, conforme explicamos *a posteriori*.

uma parcialidade de atividades, fruto de pesquisas (concluídas e em andamento) com problematizações que expandem a (auto)crítica reflexiva freireana, um dado não muito explorado na supracitada literatura, a nosso ver.

Caracterizando Letramentos Críticos: base freireana

O referido subtítulo pressupõe um enredamento entre linguagem autor(a) e leitor(a). Fica a cargo desse(a) último(a) a reconstrução permanente de significados considerando tanto o contexto sociohistórico, cultural e político do(a) autor(a), quanto o do(a) autor(a) e os que são possíveis de serem pensados, imaginados e reconstruídos em diálogo com o texto/evento, acompanhando Freire (2005) e Menezes de Souza (2011). Essa reconstrução (ou nem tanto) traz à baila as diferenças contextuais entre o eu e o outro, no sentido coletivo, já que ambos são atravessados por identidades e discursos outros e que se movem, segundo interesses individuais, comunitários, institucionais e estruturais, conforme o andamento da história local-global em que se inserem.

Nessa relação coletiva do eu-outro, uma ética é desenhada com base num profundo respeito às diferenças que emergem no encontro com o(a) outro(a), assinala Freire (2005).

Eu acho que a grande preocupação minha maior é com a ética: como é que eu respeito a cultura do outro. Mas respeitar a cultura do outro não significa manter o outro na ignorância sem necessidade, mas fazê-lo superar sua ignorância não significa ultrapassar os sistemas de interesses sociais e econômicos da sua cultura. É como se houvesse gente inteligente no outro planeta, noutra lugar, noutra universo, e viesse aqui agora, e dissesse a mim que eu devo pensar da forma absolutamente contrária àquilo

que penso, pois lá já se pensa diferente [...] Ninguém é absolutamente ignorante. Você ignora coisas e sabe coisas (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Essa citação importa para a formação em língua inglesa (e outras) em meio às inerentes transculturalidades. Imitar o modelo do falante nativo de inglês (ALVES; SIQUEIRA, 2020; JORDÃO; FOGAÇA, 2012; PENNYCOOK, 2006, além de outros/outras), já foi questionada por ser uma atitude deveras colonizadora. Essa ação colonizadora precisa ser desobedecida com a legitimidade da pluralidade situada de *global Englishes*² (PENNYCOOK, 2006). O mundo se mostra pluriverso e crescentemente heterogêneo, haja vista os intensos fluxos migratórios em que as pessoas negociam a compreensão de sentidos no próprio ato da interação, contanto com as mídias digitais (PENNYCOOK, 2010; CANAGARAJAH, 2013).

Nessa lógica, Veronelli e Daitch (2021) salientam que “a colonialidade como relação comunicativa não é algo que possa ser explicado seguindo a teoria da ação comunicativa moderna. Pelo contrário, a teoria moderna da comunicação esconde e disfarça a lógica do silêncio da colonialidade linguística” (p. 97), o que dificulta a ativação dos posicionamentos dos(as) alunos(as). Isso porque muitos deles(s) naturalizaram as ontoepistemologias modernistas e, sem uma intervenção educacional na vertente aqui defendida, a possibilidade de transformação de suas visões e atuações ficam postergadas.

É então que os letramentos críticos³ (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; FREIRE, 2005; JORDÃO, 2017; JORDÃO; FOGAÇA, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013, 2017, 2018, além de outros/outras) apostam na formação de professor(a) e de

² Denominação eu é parte constitutiva de um de seus livros, conforme as referências mostram.

³ Usamos letramentos críticos no plural para dar visibilidade às diferentes visões que foram inspiradas na educação freireana.

alunos(as), em colaboração, com vistas a interromper o paradigma eurocentrado e legitimar suas práticas sociais. A consciência crítica sobre tal hegemonia implica outro entendimento: consciência com ação (auto)crítica reflexiva (FREIRE, 2005, TAKAKI, 2019, 2020). Mas o que caracteriza essa dimensão? É reconhecendo que a *leitura do mundo precede à leitura palavra* (FREIRE, 2005) que o aspecto político e ideologizante constitui a noção de crítico(a). Posto de outra forma, as estruturas sociohistóricas colonizantes e, portanto, universais se impõem para que determinados grupos sociais se enriqueçam, empurrando outras línguas⁴, transculturadas para as periferias. Esse sistema de vida acaba por inviabilizar os corpos dos(as) marginalizados(as). No âmbito da educação, estão cada vez mais vulneráveis, os corpos dos(as) aluno(as), professor(as), e outros(as) pessoas de outras instituições, incluindo as de ruas.

Outro fator de notório na (auto)crítica reflexiva é identificar mecanismos de forças opressoras internas, externas, declaradas, veladas de si e do outro (ambos coletivos, comunitários e institucionais) que respondem pelo apagamento dos(as) periféricos(as) com base nas diferenças sociais produtivas precisam ser rediscutidas. Questões como língua inglesa que tende a enaltecer e universalizar valores, culturas, serviços, produtos, modos capitalistas e patriarcais de se viver fazem parte do leque das discussões críticas, decoloniais e sulistas da contemporaneidade.

Uma vez localizada as ideias dominantes e seus impactos nos marginalizados(as), outra postura mostra-se relevante e está intimamente relacionada à formação cidadã. Um dos grandes desafios individuais, comunitários e institucionais, estruturais parece ser o da mudança de atitude, já que esta não se altera com decretos. Essa mudança precisa ser provocada, “o surgimento da sociedade nova – como do homem novo e da mulher nova- não resulta de um ato

⁴ Línguas aqui significando línguas/linguagens como a arte.

mecânico” (FREIRE, 2003, p. 68). Isso passa pela alteração no *habitus interpretativo* (MONTE MÓR 2018), o qual é retomado, pela autora, a partir de Bourdieu (apud MONTE MÓR, 2018, p. 321), sociólogo francês, cujo lócus de enunciação vem das margens, sem finalidades universalizantes. Para esse autor, o *habitus* acaba formatando a construção de sentidos das pessoas atendendo aos grupos opressores, às instituições capitalistas, que têm como língua oficial, a inglesa, inferiorizando outras. Observa-se, no entanto, que as vivências operam sob o princípio de que a desconstrução derridiana e reconstrução de sentidos são influenciadas pelas mudanças no enredamento local-global.

Nesse prisma, a visão de linguagem bakhtiniana⁵ pode contribuir ao salientar a carga sociocultural, ideológica, heterogênea, enfim, viva e inerente a qualquer interação humana, num tempo-espaço específico. Essa visada implica uma organização social em que os(as) alunos(as) são intérpretes, potencialmente capazes de atribuir sentidos aos discursos/eventos, e apreender os impactos trazidos pelo dia a dia, em conexão com outras coexistências. O movimento dinâmico da língua/linguagem aqui desenhado possibilita a reconstrução de sentidos outros e que podem promover ações favoráveis ao coletivo, isto é, um interstício compartilhado e que depende da preservação das diferenças e do planeta, se pensarmos em questões de justiça sociais em meio à sobrevida ambiental. Para tanto, compreender historicamente o *lócus* de enunciação (que é móvel) mostra-se crucial. Tal conceito, segundo Menezes de Souza (2011, 2019), caracteriza-se por aspectos contextuais que envolvem a noção de sujeito constituído por diversos discursos de diferentes comunidades e dos quais faz usos, carregando, portanto, interesses, valores, princípios e significações que modificam a si mesmo(a), as interações e seus interlocutores.

⁵ Endossamos essa visão amparados na publicação de *Marxismo e filosofia*, traduzida diretamente do russo, revisada e com notas de Grillo e Américo, conforme as Referências Bibliográficas deste artigo apresentam.

O objetivo de uma luta consiste no comprometimento com ações voltadas para os benefícios sociais (acesso à educação e à saúde de qualidade, gratuita e democrática, saneamento etc.) dos(as) marginalizados(as).

Reiteramos, portanto, que a proposta dos letramentos críticos exposta até aqui prescinde de mais (auto)crítica reflexiva (FREIRE, 2005, TAKAKI, 2019). A (auto)crítica reflexiva é um exercício performativo diário que tem por objetivo confrontar minhas-nossas diferenças de sentir, pensar, agir e conviver com outras pessoas e não humanos com as diferenças de outras pessoas e não humanos, com as comunitárias, regionais, transnacionais, interinstitucionais e inter-estruturais. É exercitar autoquestionamentos que coloquem em xeque as minhas-nossas próprias ontoepistemologias e metodologias (Por que não? Pois elas podem estar travestidas de recolonialidades.) de cada um desses segmentos e entre si. Indagar sobre as peculiaridades e os porquês das escolhas de pensamento, sentimentos/afetos/emoções, e ações tanto em níveis “individuais”, comunitários e locais-globais passam a ser fundamentais no âmbito das perspectivas críticas, decoloniais, sulistas, algo precisamos começar a exercitar conosco mesmos (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2019) diariamente.

A natureza das perguntas sobre as discussões temáticas que emerge nas aulas de inglês, aproxima-se da perspectiva decolonial sulista, assunto a ser abordado na próxima seção.

Interligando conceitos críticos e decoloniais

Argumentamos que as perspectivas críticas dialogam com as decolonialidades e que são fundamentais para a formação em línguas/linguagens. Para Pennycook (1994) “ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (PENNYCOOK, 1994, p. 301).

A língua está mergulhada em lutas sociais, econômicas e políticas, e isso não pode ser deixado de fora da sala de aula.

A crise peruana em meio às faces gêmeas, isto é, modernidade/colonialidade, a hegemonia mundial estadunidense, o crescente capitalismo neoliberal, as violências situadas na América Latina como o comércio de escravos africanos, seus trabalhos e as terras indígenas sob o olhar do colonizador estiveram no radar de Quijano (2007). Com esse olhar, o autor elabora a *colonialidade do poder*. Tal conceito, na sua visão, incide na continuidade do processo de dominação que persiste nas dimensões ontoepistemológicas tendo a figura do branco, ator central dessa trama. Nela, Quijano (2007) vai reconhecer a cultura ocidental e sugerir “comer pelas entranhas” dessa dominação, cedendo espaço para a diversidade de conhecimentos e formas emergentes de se conhecer o mundo. A atitude quijaniana é a de incluir e não dividir mais ainda o mundo. Dessa cisão, resultou o fetiche em torno da produção de binarismos, que separam rigorosa e ideologicamente o humano do não humano; a natureza da cultura; o negro do branco; a mulher do homem, sem que tais elementos se entrevejam. Quijano (2007) põe em relevo as relações sociais, materiais, intersubjetivas que interrogam não somente as ortodoxias do marxismo, mas também o eurocentrismo.

A matriz da *colonialidade do poder* de Quijano (2007) implica uma hierarquia racial/étnica que coloca em seu pedestal, o branco, heterossexual, de classe social mais alta, cristão e falante de línguas europeias nomeadas e dominantes e prestigiador de produções apenas cânones.

O eurocentrismo, a nosso ver, é amplo e enredado, o que significa que Quijano (2007) critica centralmente o padrão de poder colonial. Essa categoria gerou o racismo que nada tem a ver com questões biológicas, segundo esse autor e sim, com lógicas hegemônicas ocidentais. É como se sujeitos periféricos(as) fossem desprovidos(as) de

capacidade de reinterpretação e de agência coletiva, isto é, aquela que (re)negocia sentidos por meio de (auto)crítica reflexiva, lutas e movimentos sociais (FREIRE, 2005, SANTOS, 2018).

Ao recuperarmos a colonialidade teorizada por Fanon (2008), uma chave que não pode faltar é a *zona de ser* e *zona de não-ser* (FANON, 2008). Nessa apreensão, o colonizador nega a existência do(a) não branco(a) e toda a sua bagagem linguístico-cultural, política, e por fim, seu modo de vida. Ocorre, que para o filósofo de Martinica, as pessoas podem estar revestidas de ontologias se posicionando, epistemicamente, contra tais ontologias. O contrário também pode acontecer. Isso se dá pelo fato de sermos constituídos e reconstituídos por discursos paradoxais, parciais e incompletos das coletividades que nos influenciam, semelhantemente, por suas construções complexas de conhecimentos.

Corroborando Fanon (2008), Maldonado-Torres (2007) nos lembra que inerentemente à colonialidade do poder e do saber, a *colonialidade do ser* (MALDONADO-TORRES, 2007) também é merecedora de questionamento, resistência e transformação.

As relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não apenas nas áreas de autoridade, sexualidade, conhecimento e economia, mas também na compreensão geral do ser. E, enquanto a colonialidade do poder se referia à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação (poder), e a colonialidade do saber tinha a ver com impacto da colonização nas diferentes áreas de produção do conhecimento, a colonialidade do ser faria referência primária à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem⁶ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 242).

⁶ Tradução do original: colonial relations of power left profound marked not only in the areas of authority, sexuality, knowledge and the economy, but on the general understanding of being as well. And, while the coloniality of power referred to the interrelation among modern forms of exploitation and domination (power), and the coloniality of knowledge had to do with impact of colonization on the

Deduzimos, portanto, que nas palavras do autor, a colonialidade do poder/saber e do ser exercem uma poderosa força no *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2017) durante o processo de construção de sentido das pessoas, com vistas a arquitetar seus protótipos e padrões. Cada sujeito, cada grupo social luta por impor conceitos de conhecimento, sociedade em torno de língua inglesa, e educação no geral a outras/outros, realimentando um desenho de sociedade verticalizada. Não raro, de maneira velada e/ou declarada.

E se a colonialidade de poder e de ser são construídas na e pela linguagem, em consonância com Veronelli e Daitch (2021), crucial é ter consciência sobre qual conceito dela, as perspectivas críticas, decoloniais e sulistas se amparam. Nesse momento, argumentamos a favor da linguagem bakhtiniana, que é extremamente historicizada, maleável, heterogênea. Em outras palavras, a linguagem depende de processos de construção de sentidos (as pessoas) que não cessam de se atritarem e, com isso, deslocamentos de conhecimentos seriam possíveis.

Em decorrência e/ou simultaneamente, formas de se coexistir com as diferenças emergem com maiores chances de desconstruirmos binarismos, como opressor e oprimido. “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”, salienta Freire (2003, p. 69). Indo além, entendemos que as colonialidades pluralizadas podem ser resistidas e transformadas pelo duvidar, pelo problematizar, pelo provocar. “Creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de certezas” (FREIRE; MACEDO, 2021, p. 210), um pressuposto para ampliarmos nossas *leituras de mundo e da palavra* (FREIRE, 2005), incluindo revisões de conceitos como opressor(a) e oprimido(a), com as lentes do educador e filósofo em confronto com as da atualidade.

different areas of knowledge production, coloniality of being would make primary reference to the lived experience of colonization and its impact on language.

A exposição ontoepistemológica até aqui apresentada encontra-se plenamente conectada e coerente com a formação em língua inglesa (e outras) para rebater mitos eurocentrados. A exemplo disso, lemos:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Era afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História (FREIRE, 2003, p. 73).

Se na História, cultura e língua andam de mãos dadas, então é razoável que os(s) alunos(as) entendam e expressem seus mundos e compreendam suas relações e ações com eles(as), considerando suas perspectivas, criatividade e seus *World Englishes* (PENNYCOOK, 2006). Entendemos que *World Englishes* podem ser concebidas como metáforas e/ou metonímias questionadoras e que se autoquestionam, reflexivamente, na interconectividade com outras línguas, linguagens, conhecimentos formais e informais, culturas, relações de poder, identidades, formas de sentir, pensar, agir, ser-sendo nas aulas, nos movimentos sociais voltados para a diversidade, coletividade, tentando dar exemplos para abalar o lado dominante convencendo-o de que a destruição do planeta também o levará.

Para tentar “adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2020) e, portanto, para termos mais tempo para revisar a formação em inglês, as *ecologias de saberes* (SANTOS, 2018) podem contribuir, assunto da próxima seção.

Ecologia de saberes decoloniais sulistas e (auto)crítica reflexiva⁷

O aspecto ontoepistemológico sulista⁸ não tem necessariamente correspondência geográfica, pois o mesmo pode ser identificado tanto no sul global, como no norte global. Da mesma forma, tanto no Norte, quanto no Sul, a(o) *linha/pensamento abissal* (SANTOS, 2009, 2018) existe. Em decorrência, não somente entender que há mudança histórica do *lôcus* de enunciação em que os sentidos são construídos, mas também o de quem os interpreta torna-se essencial na parcialidade de conhecimentos enredados com outros.

A *ecologia de saberes*, segundo Santos (2018) reconhece o valor incontestável de saberes indígenas, africanos, de pessoas não escolarizadas, como as do campo, com suas ciências, trocas de experiências, trocas epistêmicas, modos de vida, conhecimentos desconhecidos (anonimatos e oralidades não inteligíveis ainda), partilhas de lutas, riscos e sonhos. Esse conjunto dinâmico e complexo requer traduções interculturais (SANTOS, 2018) situadas e articuladas com outras. São ferramentas que contribuem “para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador promovendo a articulação entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e patriarcado” (SANTOS, 2018, p. 59).

The ecology of knowledges is an invitation to the promotion of non-relativistic dialogues among knowledges, granting ‘equality of opportunities’ to the different kinds of knowledge engaged in ever broader epistemological disputes aimed both at maximizing their respective

⁷ Santos (2008) prefere auto-reflexividade, que entendemos ser influenciada pela (auto)crítica reflexiva freireana.

⁸ Escolhemos focalizar a ecologia de saberes na teorização sulista, dado o escopo deste artigo.

contributions to build a more democratic and just society and at decolonizing knowledge and power (SANTOS; NUNES; MENESES, 2008, p. xx).

A citação evidencia que as dissonâncias são inevitáveis e o lado ocidental vai continuar forçando a universalização de práticas sociais voltadas para exclusão social. O que conta como revisão de conhecimento contempla a premissa que se segue: “A produção de conhecimento é, em si, uma prática social e o que a distingue de outras práticas sociais é sua auto-reflexividade, que remodela produtivamente o contexto de práticas sociais em motivos e motor de ações” (SANTOS; NUNES; MENESES, 2008, p. xxi).

Deprendemos que uma teoria geral não dá conta da complexidade em meio às interculturalidades (WALSH, 2018). Sem apagar as diferenças entre os grupos sociais, um desafio evidencia-se com a tradução intercultural cada vez que encontramos com as tensões epistêmicas. Para tornar a atividade diária mais interconectada com outras lutas coletivas, mobilizar redes de apoio solidário, com (auto)crítica reflexiva freireana que questionem os próprios horizontes de letramentos críticos, sulistas decoloniais podem reconfigurar compreensões, emoções, sentidos e alternativas nas e com as margens.

Podemos dizer que a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2018) permite pensarmos além do reconhecimento das diferenças, e impulsionar ações e estratégias de formação decolonial planetária, lugar propício de problematizações. Essas possibilidades acenam para as diferenças de *loci* de enunciação de pessoas sob paradigmas estruturais e institucionais, acompanhando exigências locais-globais, eis, portanto, a (auto)crítica reflexiva freireana nelas enredadas.

Ilustrações de atividades parciais com enfoque na natureza das perguntas de problematizadoras das ontoepistemologias colonialistas, capitalistas e patriarcais

Descolonizar o estado, vai dizer Grosfoguel (2013), com o apoio e agência epistêmica (aquela que interroga, aprende e ensina e se inclui como politicamente ativa nas decisões ontoepistemológicas importantes e coletivas) com movimentos sociais (FREIRE, 2005, SANTOS, 2018) parece ser a norma atual com o exercício permanente de (auto)crítica reflexiva freireana. Não somente o estado, mas outros espaços também precisam ser acionados em parcerias. Citamos que a escola e a formação em inglês são cruciais por estarem no âmbito da educação básica pública e, portanto, do outro lado da linha que oprime, reprime, recoloniza, dependendo do trabalho da instituição, do(a) professor(a) e de como o(a) aluno(a) interpreta tal trabalho.

Para a primeira ilustração de natureza de perguntas com vistas a problematizações de modos totalizantes de vida, escolhemos uma parcialidade de uma atividade⁹ que gerou oportunidade para os(as) alunos(as) participarem como coautores(as) de uma aula. Metodologicamente, na instrução foi solicitado que eles/elas pensassem e desenhassem, individualmente, no caderno/papel um carrossel para um possível parque a ser instalado no bairro ou em qualquer outra região da cidade em que residiam, já que os(s)a alunos(s) do meio rural se encontravam em espaço urbano. Foi informado também que essa autoria de desenho seria usada para compor o restante da atividade.

Sem exceção, os desenhos trouxeram criatividade pautada no tradicional modelo e carrossel, ou seja, com cavalinhos de madeira,

⁹ Nos últimos anos, vimos (autor 1 e autor 2) usando essa atividade em várias disciplinas de inglês na graduação em Letras, com habilitação em português e inglês em contexto de universidade pública.

carrinhos e aviões coloridos e pendurados na plataforma circular giratória, servindo de assentos, mas sem acessibilidade para crianças e/ou adultos com deficiências, idosos(as), sem o provimento de prestação de serviços para auxiliar estrangeiros/imigrantes, usuários de Libras. Recursos como rampas para cadeirantes e pista antiderapante, e outros equipamentos não foram pensados porque não havia chão/base para o carrossel, em todos os desenhos. Quando lhes foi solicitado que desenhassem as crianças/adultos nos carrosséis, um(a) ou outro(a) era não branco(a). A atividade prosseguiu com as seguintes perguntas de (auto)crítica reflexiva, pensando ser um momento propício para exercitar perspectivas decoloniais e sulistas:

How and why have I drawn a carousel like that and not in another way?

What visions have influenced me to draw your carousel the way you did?

What conception of society have led me to choose these people and not others?

Look at the bodies drawn. What do they tell about my values?

What bodies are included/excluded. Why do I think this happen?

What kind(s) of race, ethnics, class, gender, age, geographical origin, religion, language, are present in my carousel?

Is there/Are there a handicapped person/handicapped people?
Why have I (not) come to this choice?

Is there a place for homeless families/children? Why have I (not) come to this choice?

Is there a place for homeless families/children? Why have I (not) come to this choice?

How do I think children from same-sex couples are seen? Would they feel comfortable in your carousel? Why?

Why is my carousel 'in the air'?

How would my view of this carousel be changed in relation to people from other cultural background, geographical origin, countries, for example, indigenous children coming for a visit in my city/town?

What the selection of materials, colors and positions of objects tell about my social place?

Why do engineers/professionals construct the same carousel for everybody?

How can industries/I modify the design of a carousel to promote social inclusion?

Would I like to draw or describe another one with this purpose?

Would I like to interview some people about the ideal carousel for today's world and share my findings with the whole class, next week?

Do I problematize standardized carousels and other machines/equipments like mine?

How can I connect my carousel with the English classes I attend and the ones I will teach in the future?

A segunda ilustração foi pensada com o objetivo ampliar o repertório linguístico e crítico de alunos(as), do terceiro ano do Ensino Médio (EM) público,¹⁰ levando em consideração questões de gênero,

¹⁰ Parte da turma advinha de escolas rurais e outra parte de escolas da iniciativa

raça, sexualidade, religião etc. Para isso, a partir de uma palestra intitulada: *The danger of a single story*, de autoria de Chimamanda Ngozi Adichie, apresentamos um rol questionamentos extraídos do vídeo, de mesmo título:

1. What is the purpose of her lecture?
2. *Based on the lecture, what is your opinion of a single story?*
3. *In what ways does Chimamanda report that a dominant culture can end up creating a single story?*
4. *What is the single story people assume about you at some point in your life?*
5. Whose interests are served by the dissemination of this lecture?
Whose interests are not served?
6. What view of the world is put forth by Chimamanda's ideas?
What views are not?
7. What are other possible constructions of the world?
8. How are the meanings assigned to Chimamanda in this video clip?
9. How does it attempt to get viewers to accept her constructs?
10. When I think of my family and the communities in which I am part of, how different are my/their visions in relation to black people?
11. Do I/they think more about myself/themselves or about the other people, the other social groups?
12. What type of society is constructed with each person's view (including mine) on black people?

privada. As perguntas foram elaboradas pelos três autores e requerem mais explicações e adaptações dependendo do grupo focal.

13. How can I connect these people's visions to some films, books, cartoons and memes related to human stereotypes?
14. Do I think there are differences inside the black social groups and in the other types of groups? Why?
15. Do I think Chimamanda runs the risk of generalizing discourses in relation to Nigerian and American people?
16. If I were Chimamanda, would I think it would be necessary to contribute to charity institutions in Nigeria?
17. If I were Chimamanda what would be my self-criticism, considering my social contexts in Nigeria and in the USA?
18. Does the awareness of my *locus* of speech make me an envious, an admiring person, or one who aims to fight with the weapons I have to transform my engagement in social movements?
19. Does my solidarity, empathy and many of my emerging practices bring any harm to the people being benefited, that is, are there contradictions in my gestures?
20. By helping vulnerable people or institutions what kind of education am I contributing to?
21. How do my family and my community think about society? Am I and are they willing to change my/their positions and engagement in the everyday life? Why?

Inquestionavelmente, essas perguntas são janelas por meio das quais “os alunos leem textos (e o mundo) criticamente e vão além das leituras críticas de textos para se tornarem atores contra situações opressivas¹¹”, assinalam Cervetti *et al.* (2001, p. 8).

¹¹ Tradução do original: students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations.

Reforçando o valor da natureza das perguntas e concluindo

Este texto partiu de conceitos importantes para as perspectivas críticas que compreendem letramentos críticos, decolonialidades e perspectivas sulistas e chegou nas exemplificações de perguntas que se prestam ao exercício (auto)crítico reflexivo freireano, que não se restringe às aulas de inglês.

Obviamente, essas problematizações em sala de aula não são garantias de resultados. No entanto, mudar as perguntas, mais do que buscar respostas prontas e fechadas, constitui-se parte do exercício da (auto)crítica reflexiva freireana. Esta se apresenta como um processo inacabado e que instiga a colaboração na reconstrução de conhecimento, tendo o aluno como coprodutor de sentidos, questionador de valores legitimados pelo Ocidente, e quem sabe, de transformador de suas condições sociais, culturais, linguísticas, políticas, espirituais, minimizando, assim, as violências de toda ordem, local-globalmente.

Trata-se de compreendermos como as relações de poder operam para tentar fazer algo com e para as pessoas em desvantagem no enredamento que passa por questões de racialização, de etnia, gênero, classe, idade, pelo capitalismo internacional, pela exploração local, pelo epistemicídio nos âmbitos da vida. Propor perguntas sobre o que o senso comum naturalizou nas mentes das pessoas em prol de reformulações populares, como salienta Freire (2005) e demais autores críticos e decoloniais ajudam a politizar as aulas de línguas.

Políticas e discursos antirracistas des-elitizam discussões e isso é indicativo da politização das perspectivas críticas, decoloniais e das *ecologias de saberes* (SANTOS, 2018). O bom é que a universidade, a escola, as comunidades e instâncias outras podem/devem se engajar nessas ações de (auto)crítica reflexiva (FREIRE, 2005).

Portanto, uma orientação crítica, decolonial e sulista na construção de sentido alicerçada em novas articulações pode deixar a ver

rastros para uma sociedade de menores inequidades, hoje e amanhã. Fazemos, aqui, uma ressalva no sentido de que as *ecologias de saberes* (SANTOS, 2018) necessitam de sistemáticas dialogicidades que não apaguem as singularidades de cada movimento social, de cada sala de aula, currículo, avaliação, por exemplo.

O risco de se recolonizar sentidos é inerente. Entretanto, a lembrança disso é um componente importante para iniciativas que ampliem a criatividade, participação crítica em políticas de diversidades, garantias de direitos e acessibilidade aos bens culturais de quem sistemicamente vive sofrendo. As perguntas que tentam rever a naturalização de sentidos não são paradigmas acabados e fixos ou meros procedimentos metodológicos como estratégias de leitura da década de oitenta, por exemplo, com a abordagem comunicativa. Pelo contrário, elas permitem decolonizar o pensamento de tempo em tempo e a transgressão da modernidade.

Entretanto, sabemos que elas convivem com seus paradoxos, uma premissa para revitalizar as intersubjetividades, identidades, ideias, projetos e ações nas e com as margens e que podem enfraquecer conceitos e atitudes monovalentes e radicais e redirecioná-los para relações outras, exercitando menores desigualdades sociais.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma única história*. Oxford: Conference Annual – Technology, Entertainment and Design - Ted Global, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 4 dez. 2021.

ALVES, P. C. R.; PIMENTEL SIQUEIRA, D. S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *A Cor das Letras*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020. DOI: 10.13102/cl.v21i2.5072. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/169>. Acesso em: 12 maio 2021.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge, 2013.

CERVETTI, G. N.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)

[art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html).

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English classroom. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/hsrxc4LBJZmLpsBjNKsVbvvt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. *Cultural studies*, v. 21, n. 2, p. 240-270, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. T. de Introduction. Theorizing the South(s). In: FINARDI, K. R. (Org.). *English in the South*. Londrina: EDUEL, 2019. p. 87-24.

MENEZES DE SOUZA, L. T. M. de *Para uma redefinição de letramento crítico*. 2011. Acesso em: 03 abr. 2021.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 219-36.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W.

(Orgs.) *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 315- 336.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo aspegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 263-276.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1994.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London; New York: Routledge: 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SANTOS, B. de S. *The end of the cognitive empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. Introduction. In: SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. (eds.) *Another knowledge is possible. Beyond Northern epistemologies*. London, New York: Verso, 2008. p. xix-lxii.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. Pimenta-Cultural, 2019. p. 197-216.

TAKAKI, N. H. Exercising Southern and decolonial (self)critique in translanguaging: for a *juntos* stance. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 32-54, 2020.

VERONELLI, G; DAITCH, S. L. Sobre a decolonialidade da linguagem. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169/43062>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Translation, notes and glossary by Sheila Grillo and Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, W.; W.; WALSH, C. *On decoloniality*. Concepts. Analytics. Praxis. Durham, London: Duke University Press, 2018. p. 57-98.

O CEDRO NAS POÉTICAS DE ZACARIAS MOURÃO E DE RAQUEL NAVEIRA

Lemuel de Faria Diniz*

Janaina de Castro Salgado do Nascimento**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo mostrar a diversidade cultural do Estado de Mato Grosso do Sul através da música “Pé de cedro” do autor e compositor Zacarias Mourão, bem como um pouco de sua biografia regionalista e sua paixão pela cidade de Coxim, onde amarrou suas raízes e sua história. Assim como o poema “Cedro” da obra da poetisa Raquel Naveira, *Sob os cedros do Senhor*, que conta, de maneira poética, a riqueza imigratória libanesa e árabe em Campo Grande, a contribuição com o desenvolvimento econômico e cultural para a Cidade Morena. É na simbologia do cedro que o trabalho buscou apresentar a canção de Zacarias que traz um referencial para a diversidade e riqueza da música sertaneja fronteiriça e o cedro de Naveira que conta através dele um pedacinho do Líbano em nosso Estado. Porquanto a cultura de Mato Grosso do Sul vai muito além de uma única face, cultura essa que traz um contexto histórico relacionado a imigrantes, guerras, lutas travadas por povos que atravessaram o meridiano a barco até encontrar abrigo nos braços de um povo acolhedor que é a Cidade Morena, tampouco a música sertaneja que não somente trata de mais uma canção, mas de uma história de vida, escrita por Zacarias Mourão, em suas idas e vindas até encontrar repouso em terras sul-mato-grossenses, uma vez que a música “Pé de cedro” relata um povo religioso, forte que encontra amor naquele lugarzinho escondido no interior

* Professor do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Coxim. Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: prlemuel@hotmail.com.

** Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul.

e que o faz tão feliz e realizado. Nesse artigo se pretende fazer um trabalho comparativo entre o tratamento literário que Zacarias Mourão e Raquel Naveira conferem ao cedro em seus respectivos textos.

Palavras-chave: Raquel Naveira. Zacarias Mourão. Cedro. Estudos Culturais. Regionalismo.

THE CEDAR IN THE POETICS OF ZACARIAS MOURÃO AND RAQUEL NAVEIRA

Abstract: This article aims to show the cultural diversity of the State of Mato Grosso do Sul through the song “Pé de cedro” by author and composer Zacarias Mourão, as well as a little of his regionalist biography and his passion for the city of Coxim, where he tied its roots and its history. As well as the poem “Cedro” from the work of poet Raquel Naveira, *Sob os cedros do Senhor*, which tells, in a poetic way, the wealth of Lebanese and Arab immigration in Campo Grande, the contribution to economic and cultural development for “Cidade Morena”. It is in the symbology of cedar that the work sought to present the song by Zacarias Mourão, which brings a reference to the diversity and richness of “sertaneja” music on the border and the cedar from Naveira, which counts through it a little piece of Lebanon in our state. Because the culture of Mato Grosso do Sul goes far beyond a single face, a culture that brings a historical context related to immigrants, wars, struggles waged by people who crossed the meridian by boat to find shelter in the arms of a welcoming people who are the “Cidade Morena”, nor the “sertaneja” music that not only deals with another song, but a life story, written by Zacarias Mourão, in his comings and goings until he found rest in Mato Grosso’s south lands, since the music “Pé de cedro” tells of a strong, religious people who find love in that little place hidden in the countryside and which makes them so happy and fulfilled. This article intends to make a comparative work between the literary treatment that Zacarias Mourão and Raquel Naveira give to cedar in their respective texts.

Keywords: Raquel Naveira. Zacarias Mourão. Cedar. Cultural Studies. Regionalism.

Introdução

A cultura trata da expressão de um povo, de uma identidade revelada tanto através das implicações sociais do indivíduo como também de sua construção e de sua história. Os estudos literários levam isso em conta, o que pode ser percebido pela corrente teórica conhecida como Estudos Culturais. Jonathan Culler, um dos principais teorizadores dessa linha, delinea a relação entre estudos literários e estudos culturais, relatando como as produções culturais passam a ganhar força por uma comunidade e a construção e organização desses grupos, se valendo das misturas, ideologias, migrações e, assim, examinando suas práticas culturais (CULLER, 1999, p. 48-52).

Segundo Culler, o indivíduo se constrói como sujeito pelas formas e práticas culturais. Ele observa que os Estudos Culturais surgiram dos estudos Literários, à medida que a intensificação das pesquisas demonstrou que a teoria é sempre teoria e deve, sim, ser estudada e analisada, muitas das vezes embasada nos cânones. Mas não se deve deixar de atentar para o fato de que, para que não se perca o valor e a essência da literatura, o estudo da cultura deve ser devidamente considerado. Os Estudos Culturais sobressaem como a “cereja do bolo”, a qual envolve o sujeito e seu meio, sua identidade e influências a partir de seu contexto e momento histórico vivido, tal como a representação de uma voz, a exigência de grupos e comunidades em torno de práticas culturais e a riqueza das gerações, e não se esquecendo que a Literatura Cultural traz registros de uma vida histórico-cultural de um povo em constante descoberta (CULLER, 1999, p. 48-58).

Para tanto, embasado nos Estudos Culturais, este artigo busca demonstrar como se percebe a figura do cedro em textos de dois expoentes da cultura sul-mato-grossense, a saber, Zacarias Mourão e Raquel Naveira. O primeiro é o conhecido autor da letra da canção “Pé de Cedro”; a segunda é a poetisa autora de *Sob os cedros do Senhor*, livro que abriga o poema “Cedros”.

Ícone da cultura regional da música sertaneja raiz – através da canção “Pé de Cedro” – Zacarias Mourão teve como apelido carinhoso de infância “Tió”, dado pelo Padre Chico, amigo e companheiro de fé, nas andanças e caçadas pelas terras coxinenses. Mourão foi um grande compositor de canções sertanejas, as quais enalteciam sua terra querida, a cidade de Coxim, assim como as exuberâncias do estado sul-mato-grossense e a beleza do Pantanal. O artista compôs várias canções que fizeram muito sucesso, tanto que ainda continuam a serem ouvidas e gravadas por diversos cantores. Nos anos 50, Zacarias já tinha seu reconhecimento, e, em 1959 escreveu a música de maior repercussão na sua carreira – “Pé de Cedro” – em homenagem a sua história vivida em Coxim, lugar onde nasceu e viveu boa parte de sua infância.

Quanto à escritora Raquel Naveira, esta nasceu em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no dia 23 de setembro de 1957. Ela é bacharel em Direito e em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e é membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras. Em 1994, a artista publicou *Sob os cedros do Senhor*, livro no qual revela os costumes, as tradições, a vida comercial, dos imigrantes libaneses em Campo Grande e apresenta a herança cultural trazida por esse grupo, bem como as riquezas árabes e armênias, que culminaram na formação cultural do referido município. Nessa obra a escritora inseriu o poema “Cedros”.

Considerando essa breve apresentação, nesse artigo se pretende fazer um trabalho comparativo entre o tratamento literário que Zacarias Mourão e Raquel Naveira conferem ao cedro em seus respectivos textos.

1 Os contextos biográfico e criativo de Zacarias Mourão

Zacarias Mourão (1928-1989) pode ser considerado, se não o único, o mais notável embaixador da música regional sul-mato-gros-

sense: lançou 27 LPs e alcançou a marca de mais de mil músicas gravadas. Natural de Coxim - MS, Mourão foi um dos pioneiros no estilo da música regional, uma vez que na década de 1950 poucos compositores escreviam letras musicais voltadas para a valorização da terra e da natureza. Nesse sentido, Rodrigo Teixeira associa a atuação de Zacarias Mourão às origens da música sertaneja de Mato Grosso do Sul, visto que, na criatividade do artista, percebeu-se que “o Sul de Mato Grosso produzia uma música diferenciada em relação aos grandes centros e que se estendia e consumia de música sertaneja da época” (TEIXEIRA, 2009, p. 11).

Por ter contribuído muito para com o crescimento da música regional, pode-se delinear o quanto Mourão ajudou a propagar as nuances do regionalismo cultural, como também a valorização da música raiz, o que resultou na projeção nacional da arte do Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, é bom se lembrar o sucesso de Zacarias Mourão como compositor, já que diversos artistas gravaram canções de sua autoria, tais como Sérgio Reis, Mato Grosso e Matias, Edson e Hudson, assim como outros artistas que fazem parte da cultura sertaneja sul-mato-grossense. Além disso, Mourão foi padrinho de vários artistas sertanejos sul-mato-grossenses, conforme pontuam Maria da Glória Rosa e Idara Duncan em seu livro *A música de Mato Grosso do Sul* (ROSA; DUNCAN, 2009, p. 275). Em toda essa trajetória, fizeram-se presentes as histórias de vida e da infância de Zacarias Mourão.

A música “Pé de Cedro”, escrita por Zacarias Mourão e musicalizada por Gerson Coutinho da Silva, conhecido como Goiá, começou a fazer a sucesso na no final da década de 50 com a primeira gravação por Tibagi e Miltinho, e, assim, já na década de 60 com diversas regravações por músicos de renome da música sertaneja regional e cultural. Conforme explica João Ferreira Neto, a apresentação da música então inédita trouxe muita surpresa e comoção:

Numa determinada noite, a apresentação de um show, ele brinda os presentes com versos carregados de sentimentos, musicados pelo parceiro Goiá, tornando “Pé de Cedro” uma de suas mais formosas músicas; gravada por Tibagi e Miltoninho, através dos quais recebeu o troféu Oceania. (FERREIRA NETO, 2004, p. 249).

Dessa forma, há muito a canção “Pé de Cedro” encanta e desperta ouvidos nos quatro cantos do país. É uma música que já foi objeto de pelo menos dois documentários, além de artigos em revistas, prêmios e publicações infundáveis. Todavia poucos escritores sabem que a música simbolizou muito mais que uma árvore plantada na cidade de Coxim, no quintal de Zacarias Mourão. Sua composição carrega uma história de vida, a demonstração de um amor por outrora algo deixado para trás, um sentimento guardado por Zacarias Mourão, e vertido em forma de composição, num reencontro que o artista teve com o arbusto alguns anos mais tarde, conforme é relatado na própria letra da música “Pé de Cedro”.

Na infância, o apelido “Tió” foi dado a Zacarias pelo Padre Chico, por aquele se parecer com um pássaro que havia na região de Coxim, cidade onde se iniciou uma história de vida e amor, também chamado por Zacarias Mourão, anos mais tarde de “Pedacinho de Céu”. O menino arteiro das terras coxinenses era coroinha da Igreja Católica e tinha como um dos desejos seguir o sacerdócio, influenciado pelo amor e pela amizade que tinha para com o Padre.

E foi assim, nas caçadas à beira do rio Coxim, que o menino Tió, aos 11 anos de idade encontra uma raiz do arbusto, pega-o em suas mãos e com os olhos cheios de curiosidade pergunta ao sacerdote o que seria aquilo em meio às margens do rio. O Padre Chico responde a Zacarias que aquele pedaço de arbusto seria um Pé de Cedro. O menino, que já se mostrara apaixonado pela natureza, pela vida e pelas pessoas, decide plantar a raiz em seu quintal como significado do amor que nutria para com a terra coxinense.

Ainda aos 11 anos de idade, Zacarias teria que deixar tudo para trás, ou seja, o que viveu em sua infância, estando nesse período de passagem marcada para estudar na cidade do Rio de Janeiro. Muita coisa mudaria dali em diante, as caçadas já não fariam mais parte de sua vida, bem como o distanciamento do povo acolhedor interiorano, as artes e bagunças do menino Tió na companhia do Padre Chico. Conforme relata João Ferreira Neto (2004, p. 248): “Em 1939, Zacarias com onze anos de idade teve que trocar sua Coxim, por um Seminário em Petrópolis no Estado do Rio de Janeiro, fato que muito o marcou”. Foi quando teve a ideia, de deixar algo que o lembrasse.

Desse modo, de malas prontas para estudar no seminário na cidade do Rio de Janeiro, decide plantar um pouco de seu amor na cidade que viveu e amou, e, desta maneira, aos 11 anos planta no quintal de sua casa, uma raiz que outrora encontrara nas caçadas, à beira do rio Coxim, o arbusto de “Pé de Cedro”.

Nesse momento, para o menino Tió, o pé de Cedro vinha a ser um pedacinho do seu amor que seria deixado em sua terra querida. Alguns anos mais tarde, o menino Tió, agora Zacarias Mourão, retorna à cidade natal, sua bela Coxim. Logo houve o reencontro, assim descrito no livro de Maria da Glória Rosa e Idara Duncan: “Voltou a Coxim em 1960 e quando encontrou o pé de Cedro, que havia plantado na infância, abraçou a árvore e chorou de emoção” (ROSA; DUNCAN, 2009, p. 276).

O amor pela cidade de Coxim era tão grande que, ao olhar para o arbusto de Pé de Cedro, Zacarias Mourão decide verter em poesia o que sentia naquele momento de reencontro com o que viveu anteriormente naquele belo lugar. Nasce, então, a composição “Pé de Cedro”, em 1959. Posteriormente, por meio da Lei Ordinária n. 1817/2019, de 13/03/2019, essa música se tornou o hino da cidade de Coxim, por ser referência de uma composição que marcou a cultura local e regional.

É certo que a criação da música “Pé de Cedro” insere Zacarias definitivamente no destino da composição, da vida poética, da escrita. Ele se tornou compositor, levou vários músicos ao sucesso e suas canções foram regravadas por diversos artistas considerados ícones da música sertaneja raiz. Mourão foi um compositor de respeito e valorizado no país, para tanto suas músicas ainda fazem sucesso e alegam corações mesmo na atualidade. O compositor não apenas escrevia músicas para serem cantadas, pois, antes disso, as escrevia como um poeta. Observando isso, Maria da Glória Sá Rosa e Idara Duncan pontuam:

A vocação poética surgiu com intensidade na adolescência de Zacarias, levando-o a conquistar o primeiro prêmio do festival de música da rede Record com a música Poluição, o que já demonstrava preocupação ecológica. Após premiações em vários outros festivais de música, tirou o primeiro lugar no programa Brasil Caboclo e teve as portas abertas para a vida artística. (ROSA; DUNCAN, 2009, p. 274)

Em 1975, dezesseis anos depois de ser musicada, a canção voltou ao topo com Sérgio Reis. Em entrevista concedida para um documentário, Zacarias Mourão afirma que considera Coxim “um pedaço do Céu”, além de lembrar que a gravação de “Pé de Cedro” entrou para o primeiro LP de músicas sertanejas de sua carreira. Dessa forma, a composição não teve apenas um símbolo material de uma árvore plantada na cidade de Coxim, pois o arbusto representou o amor pela vida, uma história de infância do autor nas terras coxinenses, um pedacinho do seu eu. “Pé de Cedro” recebeu diversas regravações, sendo revisitada por diversos nomes da música sertaneja nacional, tais como: Sérgio Reis, Milionário e José Rico, Amambay e Amambaí, Primas Miranda, Tião Carreiro e Pardinho, Irmãs Galvão e Zilo e Zalo.

A seguir, a letra da canção é apresentada, na íntegra. Ainda no decorrer desse artigo, serão empreendidas análises cultural e literária.

Pé de Cedro

Foi no belo Mato Grosso
Há vinte anos atrás
Naquele tempo querido
Que não volta nunca mais

Nas matas onde eu caçava
Um pequeno arbusto achei
Levando pra minha casa
No meu quintal o plantei

Era um belo pé de cedro
Pequenino em formação
Sepultei suas raízes
Na terra fofa do chão

Um dia parti pra longe
Amei e também sofri
Vinte anos se passaram
Em que distante vivi

Ó virgem santa sagrada
Uma prece eu vou fazer
Junto ao meu pé de cedro
É que desejo morrer
Quero sua sombra amiga
Projetada sobre mim
No meu último repouso
Na cidade de Coxim

Hoje volto arrependido
Para o meu antigo lar
Abatido e comovido
Com vontade de chorar

Vim rever meu pé de cedro
E está grande como o quê
Mas é menor que a saudade
Que hoje eu sinto de você

Cresceu como minha mágoa
Cresceu numa força rara
Mas é menor que a saudade
Que até hoje nos separa

A terra ficou molhada
Do pranto que derramei
Que saudade pé de cedro
Do tempo em que te plantei
Que saudade pé de cedro
Do tempo em que te plantei.

(MOURÃO, 1959)

2 Os contextos biográfico e criativo de Raquel Naveira

Raquel Naveira, nascida em 1957 em Campo Grande - MS, poetisa, autora de obras como *Via sacra*, *Fonte luminosa*, *Nunca-te-vi*, *Fiandeira* e *Guerra entre irmãos*, dentre outras, tem colaborado com a literatura brasileira, como também uma literatura que carrega o tema histórico em poesia e sobretudo a inserção de seu trabalho para com a identidade cultural da cidade de Campo Grande, de modo que seus poemas encantam com a riqueza de palavras, e as obras de Raquel contribuem com a literatura sul-mato-grossense, de modo que seus poemas delineiam as manifestações culturais e variações literárias da região Centro Oeste.

No livro *Sob os cedros do Senhor* Naveira faz uso da arte poética para apresentar a importância da imigração libanesa e árabe em Mato Grosso do Sul. Composta por quarenta e cinco poemas, a autora contextualiza culturas, belezas, riqueza, histórias e um mundo oriental repleto de riquezas e histórias em interação com o Ocidente, uma mistura de religião, raças e etnias dentro de textos líricos que enriquecem o leitor de conhecimento e encanto. Na referida obra, a

partir dos poemas, Naveira expõe a contribuição dos libaneses para com a cultura campograndense, assim como o contexto histórico de um grupo de imigrantes. Portanto, Naveira mostra que a literatura regional soma com esse grupo de imigrantes – “árabes e armênios”, conforme lê-se na capa de seu livro o subtítulo “poemas inspirados na imigração árabe e armênia em Mato Grosso do Sul”. Para tanto, suas riquezas envolvem crenças, costumes, superstições, dentre outras manifestações entrelaçadas no contexto histórico-cultural libanesa ao Estado de Mato Grosso do Sul (cf. TRAD, 1999, p. 297-300).

Observa-se, no poema “Rumo ao Centro-Oeste”, do livro *Sob os cedros do Senhor*, que Raquel apresenta em forma poética como os libaneses despontaram em terras sul-mato-grossenses até a cidade de Campo Grande. Os versos naveirianos destacam a trajetória dos imigrantes libaneses, lembrando que eles enfrentaram tempestades, em navios a busca pela liberdade, na esperança de um novo mundo e da liberdade que não desfrutaram em sua pátria. O eu lírico rememora que, para chegar ao destino, os libaneses percorreram terras uruguaias, atravessaram, caminhos pela Argentina, percorreram a cidade de Assunção no Paraguai, chegando a Corumbá. Já em solo brasileiro, viajaram por chalanas e embarcações nada confortáveis os seguintes itinerários: Miranda, Aquidauana, Porto Murtinho, Nioaque. De carretas, enfim, chegaram na acolhedora Campo Grande, e em casa de pau-a-pique aqui se instalaram, trazendo consigo um pedaço do Líbano ao arraial de terra vermelha. Foram de mascates de tecidos e calçados a desbravadores de comércios na Avenida Calógeras e na Rua 14 de Julho. Por ter convivido com os libaneses em sua infância, Naveira transpõe isso para o texto poético, descrevendo, em versos saudosos, que a sua casa ficava no meio das instalações dos libaneses na Rua 14. Após isso, ela arremata o texto delineando os caminhos pelos quais os libaneses fizeram parte do crescimento econômico cultural e histórico da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul:

Sentiram o progresso nos trilhos,
Abriram os baús,
Mascates mágicos
Que vendiam em cada peça de seda
Um sonho de odalisca e de sultão.
(NAVEIRA, 1994, p. 27-28)

Considerando esse contexto, no poema “Cedros”, Naveira descreve sucintamente toda a formosura, riqueza, importância e misticismo do cedro para o Líbano, já que esta árvore é típica das regiões montanhosas do Líbano, além de ser símbolo do país.

Árvores imponentes,
Imensas,
Agrupadas,
Broches verdes
No peito do Líbano.

De seus troncos
Saíram navios,
Templos.

Seus ramos e suas folhas
Testemunharam impérios,
Religiões,
Raças.

A alma do Líbano se eleva
Quando ora
Sob os cedros do Senhor!
(NAVEIRA, 1994, p. 15)

No poema de Raquel, o eu lírico apresenta inicialmente toda a formosura e beleza do cedro, seu esplendor como uma árvore de símbolo religioso que representa, através de suas próprias características naturais, a força, força essa da nação libanesa. A simbologia do cedro é de força e beleza, por se tratar de um arbusto que vive

muitos e muitos anos, como aponta a terceira estrofe: “Seus ramos e suas folhas, testemunharam impérios”. O eu lírico também relata, logo no início do poema, que o cedro se encontra no peito do Líbano, por se tratar da imagem estampada na bandeira do Líbano.

A associação do cedro às crenças pode ser notada quando o eu lírico afirma que os ramos e folhas da referida árvore “testemunharam ... religiões”. E é considerando os preceitos religiosos que se evidencia uma das características mais marcantes do poema “Cedro” de Raquel, a saber, o eu lírico diz respeito que a partir de seus troncos se construíram altares e templos. Essa parte do texto poético parece evocar parte das ações biográficas de Salomão, o rei hebreu que assumiu o trono depois de Davi. O texto bíblico explica que o rei Salomão construiu seu templo com cedros. O monarca ordenou que seus servos os buscassem no Líbano, por meio de Hirão, rei de Tiro no período, uma vez que, essa cidade foi fundada pelos fenícios em uma pequena ilha no litoral sul do atual Líbano, conforme se lê em 1 Reis capítulo 5, versículos 1 a 16, sendo que nos versos 8 a 10 se encontra a parte que destaca melhor a importância do cedro.

De modo sucinto, o que se observa é que, em seu poema Naveira, mostra que a árvore de cedro traz a simbologia de força e beleza, por se tratar de um arbusto que vive muitos e muitos anos, como aponta a terceira estrofe de seu texto: “Seus ramos e suas folhas, testemunharam impérios”. O eu lírico também relata, logo no início, que o cedro se encontra no peito do Líbano, por se tratar da imagem estampada na bandeira do Líbano.

3 Comparando os dois textos – o de Zacarias Mourão e o de Raquel Naveira

No livro *Soneto de Camões: roteiro de leitura*, Antônio Medina explica que a poesia lírica, “ (...) é sobretudo, a expressão artística das

vivências emotivas de um eu manifesto ou implícito”, sendo que “a poesia lírica busca exprimir a duração e os contornos de um processo emotivo.” (RODRIGUES, 1993, p. 68).

Compreendendo que a poesia lírica permeia os dois textos, vê-se que os textos tanto de Zacarias quanto de Raquel mostram em seus poemas o mais puro manifesto de emoções da infância, sentimento este que envolve o leitor em novas descobertas, riqueza cultural e histórica, bem como uma narrativa poética que leva o ouvinte a imaginar cada momento os quais os textos nos apresentam.

Para o poeta, seu texto revela cenários regionais do interior de Coxim que apresenta todo um repertório simbólico, o *Pé de Cedro*, bem como as pescarias ao lado do padre, as idas e vindas até seu retorno, e o momento de rever a árvore plantada para então o desabrochar na escrita o sentimento que precisava ser registrado para que o mundo soubesse tamanha paixão pela cidade de Coxim e tendo o cedro como referência de vida.

A poetisa Raquel, em seus momentos de infância na convivência com povos árabes, elucida o tema histórico dos povos libaneses, um misto de fé, religião, guerras, impérios, na linha entre a emoção, o encanto que Naveira tem para com o Oriente, como também a simbologia que o cedro traz para o povo do Líbano, de modo a tê-lo como símbolo de força para sua pátria.

O trabalho da autora não deixa de trazer ao povo campograndense a presença do Líbano em terras sul-mato-grossenses, a chegada dos imigrantes no estado, e Campo Grande até então buscando uma identidade cultural, a qual abraçou a comunidade libanesa e as incorporou em sua história. No livro *Sob os Cedros de Senhor*, cada poema escrito traz as mais lindas memórias de Naveira sem perder a importância histórica da imigração libanesa para com o desenvolvimento econômico, social, histórico e cultural de Campo Grande.

Os dois textos são, sobretudo, uma expressão emotiva da infância, que traz grande bagagem cultural, histórica e linguística, que trata tanto do regionalismo, como das referências históricas fronteiriças com a música que revela os encantos do interior, da natureza, das paisagens, um misto de linguagem regional com traços fronteiriços paraguaios, tampouco, não deixa de apresentar a lírica do poema, a voz emotiva da poesia e a imagem do cedro como temática envolvente em ambos os textos.

A exaltação do Pé de Cedro para Zacarias Mourão de uma árvore achada à beira do rio, ao lado do Padre Chico, que o encantou e o trouxe força para fazer algo novo, traz um tanto quanto a questão da religiosidade e misticismo em seu ato de plantar o arbusto em seu quintal. De modo semelhante, a autora Raquel Naveira traz o cedro como símbolo religioso e de força para o Líbano.

Para Zacarias, assim como para os libaneses, revelada em poemas por Raquel, o cedro traz o misticismo, a força e a coragem, de modo que o inspirou a compor a música “Pé de Cedro” e fez de Zacarias Mourão embaixador da música brasileira e sul-mato-grossense por várias décadas, como aponta o livro *A música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida* (ROSA; DUNCAN, 2009, p. 272).

Considerações finais

Apresentar os textos de Raquel Naveira e Zacarias Mourão é tratar de aspectos culturais do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como a história das raízes culturais do povo campo-grandense, todo o contexto histórico e social através dos textos da poética de Zacarias e Raquel, tendo como símbolo o cedro, de força absoluta e desbravadora, porquanto o arbusto – o cedro do Líbano – fez-se como um emblema de grandeza, nobreza, força e perenidade – enfim – é um símbolo de incorruptibilidade.

Ambos os autores apresentam um estilo modernista e de um certo modo, através de seus poemas, resgataram momentos de sua infância da mais bela história vivida, carregada de emoções e paixões, que suas palavras soam vividamente em nossos ouvidos, cada verso trazendo novas descobertas histórico-culturais no despertar das cidades de Campo Grande e Coxim, como também evocando a pluralidade de culturas e povos para com o Estado sul-mato-grossense.

Referências

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

FERREIRA NETO, João. *Raízes de Coxim*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

NAVEIRA, Raquel. *Sob os cedros do Senhor: poemas inspirados na imigração árabe e armênia em Mato Grosso do Sul*. São Paulo: João Scortecci Editora, 1994.

RODRIGUES, Antônio Medina. *Sonetos de Camões: roteiro de Leitura*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

ROSA, Maria da Glória Sá; DUNCAN, Idara. *A música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida*. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2009.

TEIXEIRA, Rodrigo. *Os pioneiros: a origem da música sertaneja em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2009.

TRAD, Fábio. Libaneses. In: DA CUNHA, Francisco Antônio Maia; DEQUECH, Lira (coord.) *Campo Grande - 100 anos de construção*. Campo Grande, MS: Matriz Editora, 1999. p. 297-300.

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: experiências performativas que surgem da docência de língua inglesa na Educação Básica

Bruno Silva Nascimento*
Maria Jeane Souza J. Silva**

Resumo: À medida que a conscientização sobre a promoção de uma educação mais humanitária e responsável surge como tendência na contemporaneidade, torna-se premente a ressignificação quanto à *práxis* docente no processo de ensino/aprendizagem de línguas/linguagens. Nesse contexto, as discussões deste artigo são parte de nossas experiências enquanto professores de língua inglesa no Ensino Fundamental, (anos finais) da rede pública municipal (estado da Bahia) (autora 1) e da Instituição privada (estado do Mato Grosso do Sul) (autor 2). Em um primeiro momento, objetivamos construir uma compreensão de como as epistemologias privilegiadas/escolhidas podem contribuir criticamente para um ensino pautado na decolonialidade, na desconstrução do inglês padrão e tradicionalismos pedagógicos em contextos educacionais. A *posteriori*, ilustraremos uma parcialidade de atividades realizadas a partir da Metodologia interativa, que parte da concepção do Círculo Hermenêutico-Dialético e da metodologia ativa: rotação por estações. O arcabouço teórico deste estudo engaja-se a Linguística Aplicada e às novas epistemologias,

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens sob orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias (UFMS/CNPq).

** Universidade Estadual da Bahia. Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Identidades (PPED/UNEB). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq).

provenientes das teorias decoloniais. Por conseguinte, depreendemos que essas teorias corroboram com um ensino teórico-prático, auxiliam no exercício da (auto)crítica reflexiva (TAKAKI, 2019), suscitadas de maneira não sistematizada, mas sim, dinamizadas e performativas.

Palavras-chave: Decolonialidade, Educação Básica, Formação de professores, Língua inglesa.

DECOLONIAL PERSPECTIVES: performance experiences arising from english language teaching in Basic Education

Abstract: As the awareness about the promotion of a more humanitarian and responsible education emerges as a trend in contemporary times, it is vital to redefine a teaching *práxis* in language teaching-learning process. In this scenario, the discussions in this article are part of our experiences as English language teachers at Basic Education, (5th to 8th grade), at the public school (Bahia state) (author 1) and private school (Mato Grosso do Sul state) (author 2). At first, we aim to build an understanding of how the privileged/chosen epistemologies can critically contribute to a teaching based on decoloniality, to the deconstruction of Standard English and pedagogical traditionalisms in educational contexts. *A posteriori*, we will illustrate a partiality of performed activities from interactive Methodology, through the concept of Hermeneutic-Dialectic Circle and the active methodology: rotation by stations. The theoretical framework of this study engages with Applied Linguistics and the new epistemologies, coming from the decolonial theories. Therefore, we deduce that these theories corroborate a theoretical-practical teaching, help in the exercise of (self)critical reflexivity (TAKAKI, 2019), raised in a non-systematized way, but rather, dynamized and performative.

Keywords: Basic Education, Decoloniality, English Language, Teacher Education.

1 Considerações fronteiriças

Neste texto, articulamos algumas teorias cujas ramificações se desvelam para uma desconstrução de saberes e fazeres ideológicos

enraizados/incrustados, e que surgem como terreno fértil para (re) pensar o ensino de língua inglesa, numa perspectiva decolonial. Os estudos decoloniais convidam os profissionais de línguas (e não somente) a trabalharem com ensino mais satisfatório e significativo, revendo suas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) diante dos impasses que emergem no mundo globalizado e complexo. Tais impasses dizem respeito às desigualdades sociais geradas por uma estrutura social que insiste em beneficiar uma pequena elite às custas da grande maioria de pobres, indígenas, quilombolas, imigrantes, e outras pessoas em situações vulneráveis.

Assim sendo, partimos dos nossos *loci* de enunciação, enquanto professores de LI da Educação Básica-EB, e objetivamos construir uma compreensão de como as epistemologias privilegiadas/escolhidas podem contribuir criticamente para um ensino pautado na decolonialidade, na desconstrução do inglês padrão e tradicionalismos pedagógicos em contextos educacionais (não somente). Num segundo momento, ilustraremos uma parcialidade de atividades realizadas a partir da Metodologia Interativa, que parte da concepção do Círculo Hermenêutico-Dialético (OLIVEIRA, 2012; 2013) e da metodologia ativa: rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A problematização dos estudos decoloniais e as formas como os conhecimentos são produzidos socialmente, respinga diretamente na escola, enquanto espaço formativo e de transformação/desconstrução. Assim, justifica-se essa investigação pela visibilidade na discussão proposta, tendo em vista que nossa formação docente foi profundamente influenciada pelo eurocentrismo, ou seja, pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2010), cujos padrões impostos ratificaram um projeto de sociedade padronizado, incontestado.

Seguindo esse raciocínio, Mignolo (2010, p. 12) ancorado em Quijano (2007), afirma que “a colonialidade do poder está através-

sada por atividades e controles específicos como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade de ouvir, etc.”¹. Em face desse panorama histórico, dizemos colonizada, pois esteve pautada num currículo centralizante, que não considerou outras visões de mundo, cristalizando assim, conceitos, que são voláteis de acordo com os contextos nos quais são relidos.

Alinham-se com esse universo, as epistemologias do sul (SOU-SA SANTOS, 2018) que “invocam outras ontologias (revelando modos de ser de outra forma, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que foram radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e saber)”² (SOUSA SANTOS, 2018, p. 2-3). Isso permite abrir horizontes relativamente à diversidade de diferentes saberes a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão (SOUSA SANTOS, 2018).

É nessa lógica que, para dar visibilidade aos sujeitos invisibilizados, aqueles que vivem à margem da sociedade, manifesta-se o interesse por um paradigma outro³ (MIGNOLO, 2003). Em outras palavras, Takaki (2017) chama a atenção sobre o hábito de questionamentos das contingências fronteiriças da perspectiva derridiana, imanentes à desconstrução e reconstrução de sentidos em prol dos marginalizados. Prossegue a autora evidenciando que a desconstrução derridiana volta-se para uma epistemologia questionadora das conjecturas filosóficas ancoradas nas ideologias eurocêntricas,

¹ No original: La colonialidade del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidade del saber, la colonialidade del ser, la colonialidade del ver, la colonialidade del hacer y del pensar, la colonialidade del oír, etc.

² No original: invoke other ontologies (disclosing modes of being otherwise, those of the oppressed and silenced peoples, peoples that have been radically excluded from the dominant modes of being and knowing).

³ No original: Un paradigma otro.

dialogando, portanto, com as perspectivas teóricas críticas, incluindo as (auto)críticas reflexivas Freireanas (FREIRE, 2005).

Lançadas essas considerações, as perspectivas fronteiriças na transformação teórico-prática como professores de inglês da EB, sobretudo dando ênfase nas contribuições decoloniais, ressurgem de um projeto que está engajado com o trabalho sob novas perspectivas de formação crítica de professores, segundo Takaki (2011). No bojo dessa discussão sobre a desobediência epistêmica, “desaprender para reaprender”, vale a pertinente reflexão de Fabrício (2006), pois a autora:

aposta, assim, nos descaminhos e na desaprendizagem de que qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere. Julgo que é dessa perspectiva que os estudos lingüísticos poderiam analisar as formas de ser do sujeito, de construção de sentido e de produção de conhecimento contemporâneas, bem como responder mais fecundamente as contingências, problematizações e urgências de nossos tempos: continuamente questionando-se, apostando nesse percurso nômade como estímulo ao desejo de curiosidade e criação, de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranha-lo, para ousar ultrapassá-lo. (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

O desafio mais evidente, portanto, é romper com as ideologias alicerçadas no eurocentrismo. Contudo, há de se considerar peculiaridades importantes nesse cenário, que é promover um ensino mais significativo, que se desvincula das *praxiologias* já consolidadas, o que configura-se como parte constituinte de uma epistemologia adequada, mais coerente para o ensino das escolas públicas e quicá fora delas. Ao tecer este texto, testemunhamos que os desafios são muitos, mas

não intransponíveis. Tal posição não nos leva a reposicionar as formas canônicas de ciência, mas o entendimento de que práticas “outras” de conhecimento podem figurar como contribuições importantes a partir de outras epistemologias-ontologias-metodologias⁴ (TAKAKI, 2016).

2 Epistemologias decoloniais: do que estamos falando?

As discussões acerca da decolonialidade surgiram com os latino-americanos, tendo em vista que, a colonização (em termos de domínio político e nem tanto geográfico) tenha findado, oficialmente, em boa parte do mundo, no entanto, seus efeitos permanecem ecoando e agindo em forma de desigualdades persistentes de raças, saberes, línguas, gêneros, dentre outros. Todavia, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2007), fruto do colonialismo deixou marcas profundas entre países e territórios. Nesse contexto, teorizando a partir das fronteiras (TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012) destacam que:

As fronteiras não são apenas geográficas, mas também políticas, subjetivas (por exemplo, culturais) e epistêmicas; e, ao contrário das fronteiras, o próprio conceito de “fronteira” implica a existência de povos, línguas, religiões e saberes de ambos os lados ligados por relações estabelecidas pela colonialidade do poder (por exemplo, estruturadas pelas diferenças imperiais e coloniais)⁵ (TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012, p. 62).

⁴ A autora ao conceituar essa trilogia, aposta em rupturas das epistemologias-ontologias-metodologias universalizantes. De outra banda, “a epistemologia (modos de pensar para produzir sentidos e saberes) depende da ontologia (modos de ser sendo), mas de uma ontologia que aceita a diferença/diversidade, isto é, o outro” (TAKAKI, 2016, p. 435).

⁵ No original: “Borders” are not only geographic but also political, subjective (e.g., cultural), and epistemic; and contrary to frontiers, the very concept of “border” implies the existence of people, languages, religions, and knowledge on both sides linked through relations established by the coloniality of power (e.g., structured by the imperial and colonial differences).

Com base nessa proposição, Mignolo (2010, p.14) corrobora Quijano (2007), enfatizando que “o conceito de colonialidade suscitou a construção e a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e saberes subalternizados pela ideia da totalidade definida sob o nome da modernidade e racionalidade”⁶. Depreendemos que apesar do processo de colonização ter se encerrado, continuamos com o processo de dominação, por isso que é chamado de colonialidade do poder, segundo Quijano (2007).

Aqui, na América Latina, ficou enfatizada com a questão da raça, a racialização do não branco pelo branco europeu, fazendo com que categorias fossem fabricadas classificando as pessoas não brancas como inferiores, cidadãos de segunda classe: indígenas, quilombolas, hoje em dia, imigrantes (MIGNOLO, 2010). Assim sendo, para esses colonizadores brancos, de classe média alta, as pessoas que não se enquadrassem nesta categoria eram consideradas inferiores, subalternas e submissas ao que lhes eram impostas.

Em decorrência disso, o conhecimento, a cultura, a visão de mundo, os modos de vida eram legitimados pelo colonizador. Escolhiam-se o que contava como conhecimento, identidade e cultura, e hoje, a Língua Inglesa não é diferente. Isso é explicado porque tal ideologia acaba predominando e contribuindo para formação de grupos minoritarizados, inexistentes, invisíveis, radicalmente inferiores (SOUSA SANTOS, 2018).

Assim, pode-se dizer que os critérios dominantes de conhecimento acabaram por promover a destruição das variedades de saberes nas sociedades coloniais, porém, como lembra o autor:

A questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, e sim em apagar as hierarquias de poder

⁶ No original: El concepto de colonialidad há abierto la reconstrucción de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidade u racionalidade.

que os habitam. As epistemologias do Sul afirmam e valorizam as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias de poder. O que pretendem é um cosmopolitismo subalterno, da base para o topo. Em lugar da universalidade, promovem a pluriversalidade. Trata-se de um tipo de pensamento que promove a descolonização potenciadora de pluralismos articulados e formas de hibridação libertas do impulso colonizador que no passado lhes presidiu, tais como a criouliização e mestiçagem⁷ (SOUSA SANTOS, 2018, p. 7-8).

Esse pensamento visa, então, contribuir com a transformação dos sujeitos ausentes em sujeitos presentes, que identificam e validam os conhecimentos que podem contribuir com sua emancipação e libertação social. Se essa validação de conhecimentos é nomeada por Sousa Santos (2018) de sociologia das ausências; nisso, nos cabe, a partir de uma episteme de pertença, escavar o possível pelo viés da criticidade para que não sejamos colonizados a um *tecno-apartheid* da lógica produtivista do conhecimento científico como um privilégio de/para poucos.

Recorrendo mais uma vez a Sousa Santos (2018, p. 26), este, argumenta, que as:

monoculturas têm sido responsáveis pela produção massiva de ausências nas sociedades modernas, a ausência (invisibilidade, irrelevância) de grupos sociais e modos de vida social respectivamente rotulados como ignorantes, primitivos, inferiores, locais ou improdutivo. Tais rótulos foram atribuídos com diferentes graus de intensidade.

⁷ No original: The issue is not to erase the differences between North and South, but rather rather the power hierachies inhabiting them. The epistemologies of the South thus affirm and valorize the differences that remain after the hierarchies have been eliminated. They aim at a bottom-up subaltern cosmopolism. Rather than abstract universality, they promote pluriversality. A kind of thinking that promotes decolonization, creolization, or mestizaje through intercultural translation.

O maior grau de intensidade gerou exclusões abissais e, portanto, ausências⁸.

É nessa ótica, que as epistemologias do Sul não podem ser dissociadas dessas lutas sociais e políticas, porque estão imbricadas nos saberes que se manifestam claramente na sociedade (SOUSA SANTOS, 2018). Em outras palavras, visam permitir que tais grupos representem seu mundo em seus próprios termos, ou seja, buscam interromper as políticas dominantes e os conhecimentos que as sustentam.

A reflexão suscitada nos encoraja a (re)pensar a agência docente e discente de maneira crítica e reflexiva, sobretudo, valorizando a diversidade e as múltiplas habilidades em dinamismo. Essas habilidades se referem a promoção de uma nova cultura, criação de ambiente de aprendizagem mediante metodologias ativas, também capazes de compreender as demandas do mundo atual (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Além disso, que possam favorecer o desenvolvimento dessas especificidades com foco na formação integral dos estudantes nas dimensões cognitiva, afetiva, ética e social.

Para agenciar nossas narrativas pessoais enquanto professores de língua inglesa, é preciso por assim dizer, que viemos de uma educação ancorada na mera transmissão unilateral de natureza comunicativa/reprodutivista, sem vitalidade, e que atualmente ainda perpetua, quase sempre com elevado impacto no que tange à desigualdade social.

⁸ No original: Such monocultures have been responsible for the massive production of absences in modern societies, the absence (invisibility, irrelevance) of social groups and modes of social life respectively labeled as ignorant, primitive, inferior, local, or unproductive. Such labels were attributed with different degrees of intensity. The highest degree of intensity generated abyssal exclusions and, hence, absences.

2.1 Decolonialidade na formação em língua inglesa

Ensinar uma Língua Estrangeira (LE) demanda múltiplas habilidades em dinamismo por parte dos docentes que ministram essas aulas. Essa contemporaneidade da qual fazemos parte, somos vistos como uma das peças-chave da educação que nos adverte a tomarmos uma nova postura em face do público que estamos contemplando em sala de aula. Nesta enseada, enquanto docentes, precisamos nos atentar para qual lado das relações de poder nosso agir pedagógico fortalece, qual discurso estamos validando e, também, se nossas *praxiologias* são instrumentos de manutenção hegemônica ou sua fratura.

Dentre os eventos promovidos pela colonialidade do poder, prática e legado do colonialismo, fez com que surgissem novas identidades sociais da colonialidade (QUIJANO, 2007). Embora haja depreciação inerente aos saberes e fazeres historicamente atribuídos a esses povos, é necessária uma interrupção desse paradigma histórico, uma vez que esse exercício não se restringe apenas ao âmbito educacional, mas tem a possibilidade de perpassar todas as esferas sociais.

A exemplo dos efeitos da colonialidade na linguagem e na comunicação, Veronelli e Daitch (2021) elucidam que é imanente ao processo de atribuir identidades raciais ou étnicas às populações colonizadas como agentes comunicativos, a partir da conquista da América e que subsiste hodiernamente. Tecemos, as implicações sobre as metáforas bakhtinianas, as forças centrípetas e centrífugas em Barros e Takaki (2021), no que tange à formação em LI, na perspectiva decolonial. Nessa ótica, possibilita aos envolvidos fazerem uma (re)leitura sobre o paradigma epistemológico disseminado pela colonialidade, fenômeno histórico e cultural, propagado pelo colonialismo/modernidade, fazendo emergir benefícios às suas condições com maior força cultural, política, e portanto, coletiva.

Por conseguinte, engajar-se numa educação transformadora das dominações colonialistas é fundamental. Tendo em vista que os professores ao desacreditarem nessas especificidades, por serem uma figura orquestrante na educação, interrompem o processo de uma aprendizagem significativa ao negligenciarem as oportunidades oferecidas de desenvolver em seus estudantes a consciência crítica para a transformação de suas, quase sempre, penosas realidades (FREIRE, 2013).

Todavia, entendemos que muitos são os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no ensino de línguas, sendo que, questões como a reprodução de desigualdades e, conseqüentemente, violência contra os indivíduos estereotipados ainda são latentes na esfera educacional. Essas especificidades necessitam com urgência serem problematizadas para que, juntos, estudantes e instituições de ensino, possam participar de forma ativa na construção de conhecimento. Eis o que se pretende com a perspectiva decolonial em que uma postura corajosa e subversiva poderá ajudar.

3 Estudantes do Ensino Fundamental enfrentam discursos sexistas e misóginos

Para agenciar minha narrativa pessoal (autora 2) enquanto professora de língua portuguesa e inglesa, há dezessete anos numa escola pública do espaço rural, estado da Bahia, trago memórias entremeadas a teias discursivas que transcendem o imaginário e que seria impossível de serem esquecidas. Começo apresentando a turma do 9º ano, com 24 alunos que estudam no período vespertino; são adolescentes entre 14 e 15 anos que autorizaram⁹ a publicação das narrativas e do poema, em questão, um protesto produzido coleti-

⁹ O termo de assentimento do menor foi assinado pelos responsáveis (mães e pais).

vamente em língua inglesa, atividade que descreverei logo abaixo nesta seção.

A escola é um celeiro de histórias, memórias e vicissitudes que suscitam uma metamorfose, do ponto de vista das aprendizagens experienciais que emergem no girar das rodas fluidas e intercambiantes. Acredito, neste ínterim, que dentre as formas de ‘eternizar’ as experiências que me toca, é narrando-as, publicando-as quando possível. Conforme Larrosa (2002) “experiência é aquilo que nos toca”. É nesta imersão, no território experiencial do saber de experiência, conectado às necessidades locais-globais que anseio por um movimento agenciador nos desenhos pedagógicos das aulas de língua inglesa (e outras) a partir da autocrítica reflexiva (FREIRE, 2005) e decolonial.

Enquanto ser aprendiz, narrar a vida/profissão, experienciar a arena escolar, espaço de conflitos, lutas, sonhos, esperanças, afetos, acolhidas etc., nos impulsiona à árdua tarefa de educar para desconstrução de um ensino reprodutivista que fortalece o colonialismo, os discursos sexistas, racistas, heteronormatividades e o patriarcado como estrutura que opera em todas as instâncias sociais e que são inerentes ao poder e à opressão.

Como fio condutor desta discussão, me refiro mais especificamente a uma Sequência Didática Interativa (SDI), elaborada para discutir e problematizar, a princípio numa perspectiva decolonial, o discurso depreciativo, sexista e misógino proferido em um áudio¹⁰ pelo Deputado estadual de São Paulo, Arthur do Val. No áudio vazado, uma das falas de maior repúdio, segundo nossa concepção, é quando o deputado diz aos amigos em um grupo de *WhatsApp*, que as ucranianas “são fáceis porque elas são pobres” e, “assim, elas são *“gold diggers”*”.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=99pkfNAU4Fo&t=2s>.

Com discursos que diferem dos objetivos do parlamento, as falas do deputado têm oportunizado manifestações, em especial, inspirado muitos discursos de enfrentamento que se disseminam e se pulverizam na internet. Fruto da interpretação equivocada, principalmente pela bancada política mais conservadora, outros discursos têm sido proferidos nos últimos tempos, e que mobilizaram muitas manifestações em redes sociais¹¹, a exemplo das *hashtags*: #MexeuComUmaMexeuComTodas, #DeixaElaTrabalhar, #EleNão. #PrimeiroAssédio, #NãoMereçoSerEstuprada, #BelaRecatadaEDoLar, #TimesUp.

Nessas campanhas, estão denúncias de assédio, problematização dos mais variados tipos de violência contra a mulher, a discussão da cultura do estupro e de outros estereótipos sociais de gênero.

Para instigar os estudantes a uma reflexão crítica e uma postura decolonial, foram lançadas quatro perguntas norteadoras e uma sugestão de produção coletiva do gênero *poema protesto*, conforme se apresenta:

1. *Did Arthur do Val commit a racist crime in the audio about Ukrainian women?*
2. *Do you know what sexism and misogyny are? Do you think this type of discourse increases violence and femicide?*
3. *Do you know any stories of women who have already suffered some any type of violence or attempted suicide?*
4. *How about a collective production of a poem protesting against the misogynist, sexist and derogatory speech, or in the specific case of women in war situations, as is the case of the Ukrainian women?*

¹¹ A exemplo, a campanha #EleNão foi oportunizada inicialmente, pelas falas sexistas, racistas e homofóbicas do então candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro, mas, com a repercussão midiática da *hashtag* #EleNão, a campanha englobou outros anseios sociais contra a sua candidatura, entre eles, a repudia pela ditadura militar e discursos fascistas.

Para a aplicação da SDI, foram necessários seguir alguns passos básicos, tais como: a escolha do tema, o conteúdo a ser estudado, síntese dos conceitos estudados ou síntese geral (definição). Esses passos direcionaram o que cada estudante entendia sobre o tema proposto que, a princípio, se deu por meio da participação individual e, por conseguinte, o consenso para a produção coletiva do *poema protesto* a partir de uma Metodologia Interativa.

A Metodologia Interativa (OLIVEIRA, 2012), parte da concepção do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD), é definido por Oliveira (2012, p. 62), como “[...] um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica”. Corroborando essa ideia, Silva, Dias e Anecleto (2020) postulam que essa metodologia facilita o diálogo entre docente e discente, bem como entre alunos e seus pares, “presumindo uma relação dialógica mútua, novas produções autorais de conhecimentos e saberes colaborativos” (SILVA; DIAS; ANECLETO, 2020, p. 128).

Nossos diálogos permearam nossas *performances* enquanto leitores/escritores em espaços de aprendizado compartilhados que geraram nuances imanentes à *performatividade* (PENNYCOOK, 2010). Entretanto, durante a produção do poema, embora eu tenha buscado enfatizar a mudança de olhar dos aprendizes para questões como o aspecto crítico, reflexivo e para pensar as vivências de mulheres que só por existirem, afrontam e apresentam risco às supremacias instituídas, eu não consegui contemplar o exercício da (auto)criticidade da realidade existente, já que a crítica, como guarda-chuva maior, concebe os textos como construções ideológicas, o que implica estarem incrustados em sistemas discursivos, como asseveram Cervetti, Pardales e Damico (2001).

A aplicação da metodologia interativa, por meio do CHD, embora, a princípio tenha oportunizado uma postura pedagógica que engajassem os aprendizes em moldes tradicionais, prescritos nos cur-

rículos, não promoveu, ao meu ver, uma reflexão crítica e decolonial, pois, perguntas com “*Yes/No question*” não suscitam problematizações do senso crítico, reflexivo e ético, como salienta Takaki, (2019). Por outro lado, a perspectiva decolonial esteve parcialmente presente nas perguntas a) e b), pois, estas, abrangeram a busca pela expansão dos posicionamentos dos(as) alunos(as), neste caso, de língua inglesa, ecoando visões de Mignolo (2010), Quijano (2007), as quais desestabilizam a verticalidade de poder colonial.

Alinha-se com esse pensamento, Imaoka e Takaki (2021) ao proporem uma reflexão “sobre uma educação escolar que valorize as heterogeneidades e as singularidades de uma sociedade. Logo, privilegiar uma formação libertadora e emancipatória mostra-se importante” (IMAOKA; TAKAKI, 2021, p. 168). Diante do exposto, nós profissionais precisamos apresentar uma outra epistemologia e conduta para que possamos despertar em nossos estudantes a consciência crítica necessária que condiz com a uma formação cidadã, ajudando os aprendizes a enfrentar obstáculos, ocasionados pela deficiência/ineficiência muitas vezes do sistema educacional de ensino.

3.1 *Poema Protesto*: com a palavra os estudantes

Trazemos neste episódio recortes de algumas reflexões tecidas durante uma intervenção em sala de aula no componente de língua inglesa, no ensino fundamental, anos finais. A proposta inicial era o trabalho com o gênero *poema protesto* a partir do vídeo supracitado na seção anterior. Para proteger o anonimato¹² dos estudantes, utilizaremos *nicknames*.

Ao narrar as conseqüências que transcendem as vozes dos aprendizes, trazemos uma narrativa de uma aluna que emocionou doloro-

¹² Os pais/mães e responsáveis assinaram o termo de assentimento do menor.

samente a turma ao falar de sua história. Ao serem instigados pela questão quatro: *Do you know any stories of women who have already suffered some any type of violence or attempted suicide?* Como professores, por muitas vezes, caímos na “armadilha” e interferimos nas respostas e nos discursos de nossos alunos. Nas palavras de Oliveira (2013), é necessário um certo estranhamento do território/*locus*, para que possamos compreender, de fato, o que é esse espaço e quem são os sujeitos que os compõem.

“Feminicídio professora, é quando têm agressões físicas e psicológicas, mutilações, torturas, perseguições e até morte, como foi o que aconteceu com minha mãe”, relatou Girassol, engasgando com as próprias palavras. Naquele momento puxei a cadeira para frente, sentei calada, nó na garganta, olhos fitados para a turma que silenciou como nunca, e naquele momento, vivenciei uma das experiências mais marcantes de minha docência. “Cada experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”, (LARROSA, 2002, p. 27).

Eu me reestabeleci, engoli o choro e prossegui instigando: alguém mais gostaria de partilhar histórias sobre esse assunto? Logo, Cacto (2022) no fundo da classe salientou: “quem fez isso com sua mãe”? “Meu pai”, respondeu Girassol que compartilhou sua excruciante história. “Eu vi meu pai atirar em minha mãe, que caiu em meus pés e na frente de meus dois irmãos menores, depois que ela denunciou ele por maus tratos e depois que ela mandou prender meu pai. Ele saiu da cadeia e cometeu este crime”, Girassol respondeu.

Tantos são os atravessamentos, *gambiarras*, “solução inesperada, temporária e, muitas vezes, contraventora para resolver um problema específico” (WINDLE *et al.*, 2020, p. 1571) dos saberes e experiências revestidos de semioses nas teias de articulações teórico-práticas, que eles nos convidam a transgredir, e nos tornarmos cada vez mais sujeitos politizados e decoloniais.

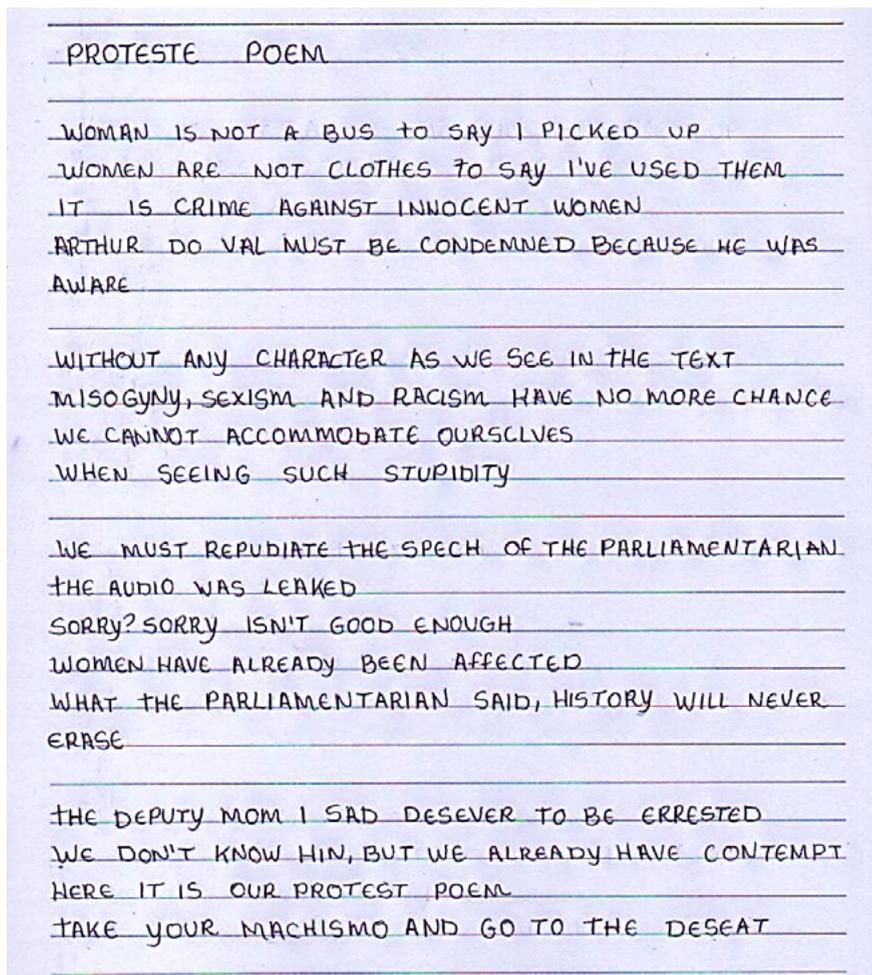
Embora o diálogo tenha iniciado por um *follow-up* a respeito do comportamento androcêntrico do parlamentar, é possível evidenciar o Ato performativo no *poema protesto*, em razão da compreensão da linguagem e do repertório enfatizado no gênero mencionado. Seguindo essa trilha, em breves palavras, Ottoni (2002, p. 129) ancorado na ideia que Austin postula que essa “ação” tem um significado muito preciso pelo fato de ser um dos elementos constitutivos da *performatividade*. Para ele, “a ação é uma atitude independente de uma forma linguística: o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação”.

Ao estabelecer esse diálogo entre fala-ação, o ato performativo torna-se convidativo para que o sujeito estabeleça uma conexão elucidativa valorizando a linguagem dentro e fora da sala de aula. Nesse ínterim, para ilustrar a temática aqui relatada, apresentamos a seguir o *poema protesto*, produzido colaborativamente pela turma. No primeiro momento eles se agruparam em quartetos. Cada grupo produziu uma estrofe utilizando dicionários impressos de língua inglesa. No segundo momento, os estudantes utilizaram o *Google translate*¹³ para conferirem ou sanar dúvidas, e no terceiro momento, eu sugeri algumas revisões. Vale destacar que um dos maiores desafios que vivencio é o trabalho de transposição da língua inglesa para língua materna e/ou ensino de LI por tradução.

Outro fato observado é que os discentes não sabiam muito bem o que era sexismo e misoginia, todavia, a partir das leituras, reflexões e problematizações os alunos expandiram o olhar sobre a temática retratada e a partir de discussões geradas pela sala, reverberou na produção de outros gêneros como respostas críticas ao texto debatido, como veremos a seguir.

¹³ Disponível em: <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>.

Imagem 01: Poema protesto produzido por alunos do 9º ano



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Nos chama a atenção a repulsa e desprezo não contra as mulheres, mas em relação às falas do deputado, que segundo a turma, o parlamentar precisava sofrer sanções e pagar pelo crime cometido. Na visão dos estudantes, esse tipo de discurso aumenta a violência,

o feminicídio, a discriminação, e a nosso ver, reforça uma cultura do *apartheid* entre os sexos “feminino” e “masculino” promovendo e sustentando comportamentos sexistas.

E, outrossim, esse poema apresenta um registro de desconstrução de hierarquia de poder, repúdio a comportamentos que geram violências cotidianas, fruto do ódio racial ou misógino e podem contar outras dores do mundo. Dessa forma, os estudantes procuraram aliar a denúncia social a um lirismo de tom irônico e trágico, o que remonta ao mundo íntimo de mulheres humilhadas e ofendidas, apresentadas em cada estrofe. Serve de instrumento de ativismo e crítica social, uma temática premente no tocante à desconstrução de estereótipos de gênero, despontada no cenário brasileiro e no mundo, como foi o caso das ucranianas, repercutida a partir do vídeo vazado.

Partindo do CHD, conduzido pela dialogicidade do consenso individual para o coletivo, os alunos chegaram à conclusão de que Arthur do Val cometeu crime de racismo em áudio vazado sobre as mulheres ucranianas. Salienta-se que, além da discriminação de raça e cor, esse crime envolve discriminação por etnia e por nacionalidade. Pelas reverberações suscitadas e mediadas por minha condução, alguns estudantes frisaram que houve também apologia ao crime, desrespeito a todas as mulheres e, sobretudo, às ucranianas, que vivenciam situações de horrores da guerra.

Em análogo a Cervetti, Pardales e Damico (2001), é possível fazer uma autocrítica reflexiva, e nesse entendimento, considero que a atividade trabalhada ilustrada até aqui, não promoveu, como esperado, o exercício crítico, devido ao fato de ela estar alinhada aos moldes tradicionais de ensino de LI. Assim, busco exercitar minha agência, expandindo um novo horizonte, enquanto docente, para transformar minha prática à luz dos letramentos críticos, o que implica uma vivência mais intensa nas *praxiologias* decoloniais, atinentes à construção de significados.

No bojo das teorias críticas, é importante destacar o papel dos letramentos críticos, como fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois além de atender aos objetivos das atividades, como salienta Monte Mór (2008, p. 6), reconhece essa agência como “habilidade premente a ser considerada nos novos pressupostos educacionais”¹⁴. Sendo assim, depreendi e debati comigo mesma, após as leituras de intelectuais atualizados, ora supracitadas, que as perguntas não contemplaram a proposta dos letramentos críticos.

É nessa enseada, portanto, que para repensar a atividade recorreremos às questões do texto “*A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*”, de Cervetti, Pardales e Damico (2001), como base epistemológica para outras perguntas contextualizar:

- a. *How to promote a critical consciousness, reflective and decolonial when we are influenced by misogynistic, sexist and discriminatory discourses that are reinforced by digital media?*
- b. *How can we redefine our pedagogical actions to politicize and raise awareness students to deconstruct scaffoldings¹⁵ that crystallize and strengthen an uncritical and patriarchal society?*
- c. *How are the meanings assigned to a gender poem?*
- d. *What is the purpose of the poem?*
- e. *Whose interests are served by the dissemination of this poem? Whose interests are (not) served?*

¹⁴ No original: fundamental ability to be considered in the new educational assumptions.

¹⁵ No texto, figura-se como andaimes/estrutura do poder/opressão que silencia memórias, questões de gênero, sexualidade, racialidade (e outros assuntos considerados inapropriados ao ambiente escolar.

- f. *What view of the world are put forth by the ideas in this poem? What views are not?*
- g. *What are other possible constructions of the world in this poem?*
- h. *How are the meanings assigned to Ukrainian women in this poem?*

As questões sugeridas, pensadas por esse ângulo, não são garantias do desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação, um dos pilares não menos importantes para o aprendizado, mas há uma probabilidade que perpassa essas competências, a de que os alunos pensem e problematizem para além do senso comum, o que traz o texto, transitando por outros contextos, outros sentidos, (*meaning making*)¹⁶. Tal como Monte Mór (2008), Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 12) advogam que por isso “é importante que reconheçamos abertamente que a educação é sempre uma prática ideológica contextualmente situada, socialmente construída”¹⁷.

3.2 Ilustrações de atividades na ótica da decolonialidade

Nesses cenários contemporâneos, relevante se faz discutir um dos caminhos possíveis para resistir e desconstruir concepções ainda engessadas nos cursos de formação de professores de língua inglesa. Vale a pertinente reflexão de Nascimento (2022) de que “estamos lidando com textos multimodais caracterizados pela multiplicidade de linguagens articuladas, e estes são lidos com significações dos variados tipos de contextos” (NASCIMENTO, 2022, p. 151).

¹⁶ Conceito empregado por Monte Mór (2008) para explicar a construção de sentidos por parte dos estudantes “em termos de uma epistemologia de *performance*” (MONTE MÓR, 2008, p. 4).

¹⁷ No original: It is important that we openly acknowledge that education is always a contextually situated, socially constructed, ideological practice.

Retomando Quijano, Mignolo, Freire, Takaki, Pessoa, Duboc, Siqueira e Monte Mór, que trabalham coletivamente para articular essas teorias sem dissociá-las da prática, para contemplar a atual realidade é que eu (autor 1), enquanto professor de língua inglesa em uma escola da EB, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, pude testemunhar a necessidade de procurar alternativas que vão ao encontro com uma educação inclusiva e participativa. É uma característica da perspectiva crítica, sobretudo por estarmos lidando com uma sociedade cada vez mais plural e complexa.

Partilho ao leitor uma de minhas experiências que teve o intuito de dar visibilidade a essa epistemologia privilegiada, um projeto que tem tido êxito nas últimas décadas. Pautado na valorização da diversidade, alinhei-me com essa proposta pelo fato de que a decolonialidade está amparada pelo conceito de crítica, sendo este, um guarda-chuva maior. Nesse sentido, as metodologias ativas, rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) estão, de fato, engajadas na perspectiva supracitada anteriormente.

Pragmaticamente falando, esse pensamento além de corroborar com os objetivos da aula ministrada em uma Instituição privada, para os alunos do 9º ano, em Campo Grande, MS, contempla a proposta do objetivo deste trabalho como um todo, que é alertar os profissionais que atuam ou que irão atuar no ensino de línguas a assumirem uma nova conduta diante dos diversos desafios na contemporaneidade. Para tanto, é preciso entender de forma concisa que falar uma outra língua, necessariamente, no caso do inglês, não é indispensável ter como padrão o inglês britânico ou americano. Isso ficou perceptível durante a aula, já que essas duas variações no momento da leitura foram manifestadas pelos estudantes.

Houve momentos, que percebi a preocupação de alguns estudantes ao fazerem a leitura do texto: *War in Ukraine among Reasons for*

*High Cooking Oil Prices*¹⁸. O gênero trabalhado tratou sobre o conflito entre a Rússia e a Ucrânia. Por ser uma temática hodierna, incitou o interesse dos estudantes pela aula, embora possuíam idades entre 13 e 14 anos, conseqüentemente, dominavam o inglês com maestria. Diante desse quadro, mostraremos na próxima seção como os estudantes refletiram criticamente sobre esse impacto que culminou no aumento do preço de alguns produtos, como ilustra o plano abaixo.

Quadro 01: Plano de aula participativa

Instituição: General Osório	Professor: Bruno Nascimento	
Série/Turma: 9º ano A-B	Componente Curricular: Língua Inglesa	Duração: 2 aulas/50 min.

1. TEMÁTICA:
» <i>War in Ukraine among Reasons for High Cooking Oil Prices</i>
2. OBJETIVO GERAL:
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e analisar o gênero textual notícia, incentivando os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além do mero aprendizado das habilidades linguísticas da língua inglesa.
3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Debater e argumentar com base no confronto de suas experiências vividas, de outras comunidades e as trazidas no texto); • Agir de forma coletiva com responsabilidade exercitando a empatia; • Identificar as razões que levaram ao alto preço do óleo de cozinha; • Conhecer o relato de um garçom e cozinheiro; • Identificar as formas de poder e tensões que culminaram na guerra; • Realizar as atividades propostas.
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

¹⁸ <https://learningenglish.voanews.com/a/war-in-ukraine-among-reasons-for-high-cooking-oil-prices/6546427.html>

Para o desenvolvimento desta atividade, será necessário o uso de equipamentos com conexão à *internet*. Organizaremos os grupos que consequentemente circularão pela sala para realizar as atividades propostas. É necessário lembrar os estudantes sobre o tempo de desenvolvimento da atividade. Logo mais, durante a operação dos exercícios, é imprescindível circular entre as estações para sanar algumas dúvidas que possam surgir no desenvolvimento da atividade. O professor deve observar o desempenho individual e coletivo dos estudantes, levando em consideração aspectos como a participação nas dinâmicas, respeito às opiniões dos demais colegas, capacidade de argumentar de forma respeitosa e amparada em fatos e dados que trazem o texto. Apresentar aos estudantes o tema sobre a Guerra na Ucrânia, abordando rapidamente o desenrolar do conflito. Reforçar que vários países foram afetados pela guerra e que acabaram gerando traumas em diversos países.

Estação de aprendizagem 1 – Leitura de um texto (15 min.)

Com o auxílio do notebook, será projetado o texto e, após a leitura colaborativa, os estudantes terão que anotar os aspectos apresentados pela notícia, que considerarem mais relevantes: Título do texto: *War in Ukraine among Reasons for High Cooking Oil Prices*.

Estação de aprendizagem 2 – Reportagem Russia-Ukraine war causing cooking oil shortages worldwide (20 min.)

Instrução: Assistir ao vídeo no link: <https://www.youtube.com/watch?v=agR5m-b91gWk>

1. Descrevam em português a situação dos países que foram afetados logo após o conflito.
2. Relacione o ataque Russo à Ucrânia com a atual situação.

Estação de aprendizagem 3 – Leitura do depoimento de um garçom e cozinheiro (15 min.).

3. Reflitam: por que é importante manter um olhar crítico sobre as experiências como a do cozinheiro?

Estação de aprendizagem 4 – Debate (15 min.):

4. Debate. Avaliar se, ao realizar esta atividade, os estudantes são capazes de levantar argumentos plausíveis sobre o texto abordado; **(15 min)**

Encerramento (20 min): Promover com os estudantes uma retrospectiva sobre o tema em questão. É importante que eles manifestem seus pontos de vista e expressem opiniões sobre o tema. Neste momento, é interessante que eles:

5. Se auto avaliem quanto a participação na aula/atividades, indicando pontos positivos e negativos.

5. RECURSOS:
Quadro branco, pincel para quadro, <i>datashow</i> , <i>pendrive</i> , <i>notebook</i> , internet, caixa de som.
6. PROCESSO AVALIATIVO:
A avaliação levará em conta o envolvimento dos participantes em todas as atividades, bem como sua desenvoltura em interpretação textual através do gênero apresentado e seu desempenho na análise crítica das atividades propostas.
7. REFERÊNCIAS:
VOICE OF AMERICA. Disponível em: https://learningenglish.voanews.com/a/war-in-ukraine-among-reasons-for-high-cooking-oil-prices/6546427.html . Acesso em: 09 maio 2022.
RUSSIA-UKRAINEWARCAUSINGCOOKINGOILSHORTAGESWORLDWIDE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=agR5mb91gWk . Acesso em: 09 maio 2022.

Fonte: Plano adaptado. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597636>. Acesso em: 09 maio 2022.

3.3 Discussão da atividade

A partir das epistemologias que corroboram com um ensino mais satisfatório e, que está imbricada com o exercício da capacidade crítica dos sujeitos, é que alinhio-me com a ideia de Takaki (2020) sobre essa particularidade tão premente na contemporaneidade. Merecedora de destaque nessa discussão é a:

autocrítica/reflexiva e criativa na reconstrução e renegociação de sentidos por meio de materiais, estratégias, relações e transformações para além das aulas buscando respostas por meio de ontologias-epistemologias metodologias vanguardistas e problematizadoras, mas não tentando alcançar uma verdade como universal e ahistórica (TAKAKI, 2020, p. 14).

Diante das palavras da autora, fica evidente então, que a forma como a aula foi conduzida, não consegui contemplar com maior afinco as atividades propostas, talvez pela minha resistência por estar acostumado aos pensamentos/comportamentos disseminados pelas escolas tradicionalistas. Embora procuramos nos engajar no pensamento decolonial, ainda é preciso um auto exercício crítico aos ajustes pedagógicos de renegociação de sentidos que é parte constituinte de uma educação problematizadora/emancipatória.

É oportuno sublinhar que o conteúdo ministrado por mim pouco se fez *jus* ao exercício da decolonialidade, embora eu vislumbrasse tal pensamento e postura como forma ontoepistemológica no circuito de cada estação, o que culminou em outros aspectos como dar visibilidade às habilidades comunicativas dos estudantes, aquelas que são imanentes à sua aptidão em participar da aula de maneira sistematizada, sobretudo se utilizando dos sotaques que eles julgavam ser o mais “bonito”: americano ou britânico.

As minhas reflexões indicam, sobretudo, a necessidade de ter usado/elencado ao plano de aula possíveis desdobramentos, como questionamentos, acerca dos letramentos críticos para que os alunos exercitassem a natureza das perguntas do texto “*A tale of differences*” ... de Cervetti, Pardales e Damico (2001). Já que ajuda, no sentido de fugir do tradicionalismo, aulas que se estruturam apenas nas habilidades comunicativas, como mencionado anteriormente. De fato, dado ao caráter da ampliação da consciência sobre a própria prática, de forma colaborativa, sobretudo que envolva a participação do professor e estudante, corrobora com o exercício (auto)crítico reflexivo freireano. Sob essa ótica, elenco alguns questionamentos:

1. *What is the purpose of the lecture?*
2. *How are the meanings assigned in the text “War in Ukraine among Reasons for High Cooking Oil Prices”?*

3. *How does it attempt to get readers to accept its constructs?*
4. *Whose interests are served by the dissemination of this text? Whose interests are not served?*
5. *What view of the world is put forth by the ideas in this text? What views are not?*
6. *What are other possible constructions of the world?*

A partir de um entendimento concreto sobre essas epistemologias, ontologias trazidas à baila por esses pesquisadores, que incessantemente têm se debruçado em *prol* de uma educação mais humanitária e responsável, é que sem dúvida, os letramentos críticos e a decolonialidade têm angariado um papel de destaque, sobretudo de agentes que promovem a (auto)crítica reflexiva e criativa na reconstrução e renegociação de sentidos (TAKAKI, 2020).

Nessa enseada, à luz da decolonialidade, volto atrás e relembro o papel do professor educador/transformador, que se caracteriza por desconstruir concepções engessadas no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. A partir desse posicionamento, fica evidente que mesmo em meio à diversidade ainda marcante na sociedade como um todo, sobre a escolha do sotaque do inglês falado no mundo, é necessário aceitar essas especificidades considerando as diferentes perspectivas culturais do inglês falado no mundo global. É com Siqueira e Souza (2014) que podemos aprender.

Libertar, transformar, emancipar e tantos outros termos que ouvimos e nos acostumamos a usar, são palavras que, com toda certeza, só se transformam em ação a partir da educação. Uma educação democrática, repensada, revista e recriada em prol de todos e, acima de tudo, atenta às singularidades de cada lugar (SIQUEIRA; SOUZA, 2014, p. 60).

Nessa citação, os autores chamam a atenção para a situacionalidade em que a educação revisada e inclusiva ocorre. Na contramão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que possui um caráter centralizador, homogeneizador e instrumental atinentes aos processos pedagógicos, acabam por aproximar a formação escolar daquela requerida pelo mercado, um cenário fértil para o fortalecimento do capital, a herança militar, ou seja, uma escola rígida e conteudista que mereceria mais fundamentação pautada no valor educativo decolonial, como universalização de contextos.

Não há dúvidas que professores por se encontrarem diante de tamanha responsabilidade precisam repensar *praxiologias* situadas que atendam as diferenças, as diversidades, as pluralidades que “floresce em um momento muito seco e desolador da política brasileira, representando uma possibilidade de inspiração, resistência e resiliência na área da educação” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 15).

O desafio mais evidente, portanto, é ultrapassar os obstáculos na docência, algo que necessita de formação de professores, junto aos documentos oficiais, para lidarem com adequações em seus contextos específicos, como o que sugerimos na SDI e na rotação por estações, como possibilidade para planejar aulas interativas e colaborativas. E para além disso, torna-se premente levar em consideração as variadas dimensões que envolvem o próprio conceito de cidadania, pois é parte constituinte de uma educação mais consistente, problematizadora e que se desvincula do mero desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Palavras (In)conclusivas

Neste artigo, ousamos narrar experiências vivenciadas na arena pública e privada escolar, que insurgem de nossos *loci* de enunciação,

e respinga diretamente nesse espaço, uma luta educativa que pode contagiar outros espaços transdisciplinares na constante busca do repensar as contingências cotidianas. Além disso, dadas às diversidades, pluralidades e dinamicidades do ensino imbricado com as questões de ordem social e formas de conhecimentos, que não se encerram com duas experiências exemplificadas apenas neste texto.

À medida que a decolonialidade ganha visibilidade não somente na esfera acadêmica, percebemos claramente a real importância desse paradigma como uma das possibilidades para a promoção de um ensino mais satisfatório e significativo no âmbito escolar, firmados nas epistemologias dos letramentos críticos como um guarda-chuva maior. Sobre essas epistemologias, reiteramos o quanto é necessário seu exercício não somente no contexto escolar, mas também fora dele, pois pudemos contemplar, a nosso ver, a sua teoria-prática de maneira dinamizada, amparada na crítica de que tanto apregoam os estudiosos.

Assim sendo, nesta (in)conclusão, a discussão gerada em torno do paradigma ontoepistemológico da decolonialidade, entendemos que as epistemologias trazidas à baila, neste trabalho, não objetiva sanar todos os problemas ainda vigentes nos cursos de formação de professores de línguas, pois isso seria uma contradição. Salientamos que deixamos aqui nossas perspectivas e experiências enquanto professores pesquisadores no intuito de contribuir para mais aprofundamentos dos estudos nessa vertente. Desta forma, essa visão traça caminhos possíveis e condizentes com uma educação mais humanitária e responsável, como mencionado anteriormente. Como podemos ver, são muitos e variados os desafios encontrados na sociedade do ponto de vista social e histórico, uma temática antiga e, ao mesmo tempo, emergente.

Apesar do desprestígio evidente quanto a formação atualizada dos professores nos cursos, paulatinamente, um “novo olhar” re-

verbera para uma educação “outra”, uma educação crítica e criativa que busca enfraquecer a produção de conhecimento da episteme de viés eurocêntrico, ocidentalizada, e que intercepta a discriminação da classe minoritarizada. Diante disso, a emergência de um novo paradigma epistemológico pode ser um dos caminhos viáveis para a transformação de estigmas impostos na sociedade, herança do colonialismo, porém, cabe a nós agirmos de dentro para fora e de fora para dentro, de baixo para cima, a partir da sala de aula, conforme as orientações e *praxiologias* decoloniais.

Referências

- ANDREOTTI, V. O.; SILVA, J. E.; JORDÃO, C. M. Nossa casa está caindo... e agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 2, p. 595-607, 2021.
- BACICH, L.; TANZINETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, A. L. E. C.; TAKAKI, N. H. A linguagem sob a perspectiva Bakhtiniana. In: SILUS, A.; CHAVES, A. S.; PINTO, M. L. (Org.). *Diálogos sobre discurso – arte(s), mídias e práticas sociais*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1. p. 189-210.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- CERVETTI, G. N.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- IMAOKA, E. K.; TAKAKI, N. H. Perspectivas críticas de justiça social para formação em língua inglesa. *Revista Philologus*, v. 27, p. 166-178, 2021.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, 2002.
- MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, W. *Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico*. Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.
- MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, Bogotá, n. 2, p. 1-18, 2008.
- NASCIMENTO, B. S. Formação de Professores de Língua Inglesa em perspectivas críticas e interculturais atualizadas. *Revista Philologus*, v. 28, p. 148-167, 2022.
- OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 16, n. 22, p. 163-183, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322>.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, M. M. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.
- PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London and New York: Routledge, 2010.
- PESSOA, R. R; SILVA, K. A; FREITAS, C. C. *Praxiologias do Brasil Central: Sobre educação linguística crítica*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- SILVA, M. J. S. J.; DIAS, G. A.; ANECLETO, U. C. Gênero meme e formação do hiperleitor por meio da sequência didática interativa. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 117-137, 2021.
- SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31-64, 2014.
- SOUSA SANTOS, B. *The end of the cognitive empire*. Durham: Duke University Press, 2018.
- TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Interletras*, Dourados, v. 8, n. 31, p. 443-462, abr./set., 2020.
- TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 71-90.
- TAKAKI, N. H. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 169-194.
- TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia Multimodal. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 431-456, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/sfhCskbrBMQhXr8M6x9gcRv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.
- TAKAKI, N. H. *Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial: 2011.
- TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO. Theorizing from the Borders; Shifting to the Geo- and Body Politics of Knowledge. In: TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO. *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Ohio State University: Columbus 2012. p. 60-79.
- VERONELLI, G; DAITCH, S. L. (2021). Sobre a decolonialidade da linguagem. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169/43062>. Acesso em: 20 out. 2021.

WINDLE, J. *et al.* Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1563-1576, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/DDWjj7PTvgW4ykxknzdNztp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Normas da Revista

A Revista **Rascunhos Culturais** aceita textos inéditos sob forma de artigos e, eventualmente, traduções, entrevistas, resenhas, ensaios, resumos de livros e ficção de interesse para os estudos das ciências humanas, especialmente os que abrangem as pesquisas em torno das áreas de Letras, História e Educação. Os textos são submetidos a parecer *ad hoc* do Conselho Científico e devem atender às seguintes exigências:

I. Formatação:

1. Extensão: 8 a 15 laudas, considerando dentro desse limite todas as partes do artigo;
2. Fonte: Times New Roman, tamanho 12;
3. Espaço entrelinhas: 1,5;
4. Formato da página: A4;
5. Margens: 3 cm (esquerda e superior), 2cm (direita e inferior) com recuo de 1 cm em início de parágrafo;
6. Alinhamento do parágrafo: Justificado;
7. Título centralizado, palavras em maiúsculas e em negrito (um espaço em branco depois);
8. Nome do autor(a), obedecendo maiúsculas e minúsculas conforme necessário. Colocar em nota de rodapé (na primeira página) informações sobre o autor (a), tais como: Instituição – SIGLA (Universidade a que esta filiado) do proponente, titulação e e-mail (esse último, apenas se o autor quiser que seja divulgado na revista) em fonte Times New Roman, tamanho 10, espaço 1, alinhamento justificado, numeradas a partir de 1, usando-se para tal fim o recurso automático do Word para criação de notas de fim. Não precisam ser enviados em arquivo separado;

9. **Resumo:** (escrito em maiúsculas e minúsculas conforme necessário e negrito). Texto de no mínimo 80 e no máximo 200 palavras que explicita a proposta delimitada de discussão vinculada ao tema geral proposto, digitado em espaço simples, Times New Roman, tamanho 12, sem adentramentos ou parágrafos (um espaço em branco);

10. **Palavras-chave:** (escrito em maiúsculas e minúsculas conforme necessário e negrito), 3 a 5 palavras-chave digitadas em espaço simples, Times New Roman, tamanho 12, sem adentramentos, que direcionem para a área específica do artigo (um espaço em branco);

11. Resumo e palavras-chave em língua estrangeira (espanhol, inglês, francês ou italiano), seguindo as mesmas regras usadas para o resumo e palavras-chave em português;

12. Subtítulos (se houver): (escrito em maiúsculas e minúsculas conforme necessário e negrito), com recuo de 1 cm em início de parágrafo;

13. Tipo de arquivo: Word for Windows (extensão doc);

14. Nome do arquivo: Artigo_NomedoArtigo (Exemplo: Artigo_Das imagens e tintas)

15. Páginas não numeradas;

16. Uso de itálico para destacar palavras e expressões em língua estrangeira (evitar expressões sublinhadas ou em caixa alta);

I.II. Ordem das partes dos artigos:

1. Título;

2. Resumo e palavras-chave em português;

3. Resumo e palavras-chave em língua estrangeira;

4. Corpo do artigo;

5. Subtítulo;

5. Referências;

6. As notas explicativas, se houver, devem aparecer na mesma página da indicação, em fonte Times New Roman, tamanho 10, espaço 1, alinhamento justificado, numeradas a partir de 1, usando-se para tal fim o recurso automático do Word para criação de notas de fim.

7. Anexo(s), se houver.

II. Obras citadas (válido para artigos, monografias e dissertações):

1. Citações com menos de 3 linhas: dentro do corpo do texto, entre aspas duplas, sem uso de itálico;

2. Citações com mais de 3 linhas: destacadas do texto, com recuo de 2 cm com relação à margem do texto em que não há parágrafo, sem aspas, fonte Times New Roman tamanho 11, espaço 1,0, alinhamento justificado.

3. Em ambos os casos, o autor deve ser citado ao final da citação, entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação. Ex: (SILVA, 1987). Quando for necessário, a especificação da(s) página(s) deverá seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” Ex: (SILVA, 1987, p.100). Se o nome do autor estiver citado dentro do texto, pode-se apenas indicar a data e a página (se necessário), entre parênteses. Ex: “Silva (1987) assinala que etc...” As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento. Ex: (SILVA, 2000a). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula. Ex: (SILVA; SOARES; SOUZA, 2000). Quando houver mais de três autores, indica-se o primeiro seguido de “et al”. Ex: (SILVA et al., 2000).

4. As referências, limitadas aos trabalhos efetivamente citados no texto, deverão obedecer às normas mais recentes da ABNT. A título de exemplificação, reproduz-se a seguir o padrão a ser adotado para citação de livro, capítulo de livro, artigo e obra acessada via Internet:

Livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do Livro. Tradução (Quando necessário). Local de publicação: Editora, Ano de publicação (Ano da publicação original, quando necessário). Exemplo:

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética, a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998 (1978).

Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR DO CAPÍTULO, Nome do autor do capítulo. “Título do Capítulo”. In SOBRENOME DO AUTOR/EDITOR DO LIVRO, Nome do autor/editor do livro. Título do Livro. Local de publicação: Editora, Ano de publicação (Ano da publicação original, quando necessário). Número das páginas, precedidos de “p.” Exemplo:

HALL, Stuart. "The Question of Cultural Identity". In HALL, S., HELD, D. e McGREW, T. (eds). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 274-325.

Artigo publicado em periódico:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. "Título do artigo". In Nome do Periódico. Local de publicação: Editora ou entidade responsável pela publicação, volume ou número, ano de publicação (ano da publicação original, quando necessário). Números inicial e final das páginas do artigo, precedidos de "p." Exemplo:

LANGER, Eliana Rosa. "A estrutura do livro *Esaiás*". In *Revista de Estudos Orientais*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, n. 3, 1999, p. 95-106.

Obra acessada via Internet:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. "Título do artigo" ou Título do Livro. Disponível em: endereço da página. Acesso em: data do último acesso (Ano da publicação original, quando necessário). Números das páginas inicial e final (se houver), precedidos de "p." Exemplo:

OLIVEIRA, Bernardo B. C. "Leitura irônica do texto urbano. Apontamentos sobre uma frase de Walter Benjamin, à luz de Poe e Auster".

Disponível em: <<http://www.revistapotesi.ufjf.br/volumes/14/cap06.pdf>>. Acesso em: 22 Fev 2008 (2004). p. 79-89.

Observação: 1) deve-se pular uma linha antes e depois no caso de **citações recuadas** e de **subtítulo**. 2) usar as mesmas exigências da citação em recuo para a construção da **epígrafe**. 3) Não pular linha na **página de referências**.

Originais formatados fora das normas serão automaticamente descartados.

* Conceitos teóricos, ideias e adequação vocabular e linguística são de responsabilidade dos autores.

* Os autores dos trabalhos aceitos para publicação receberão dois exemplares do número da *Rascunhos Culturais* em que seu texto estiver publicado.

Os originais devem ser enviados em arquivo anexado à mensagem de e-mail para o endereço eletrônico revistarascunhos@gmail.com.

Contato (67) 3291 0210/0202 Professora Geovana Quinalha de Oliveira

Dossiê: Literaturas, Gênero e Culturas em África e América Hispânicas: Contemporaneidade

Damaris Pereira Santana Lima
Márcio Antonio de Souza Maciel

O Real e o Feminino em *Aquí No Ha Pasado Nada*, de Josefina Plá

Andre Rezende Benatti

Os Elementos Fantásticos e as Marcas Coloniais no Conto Boliviano *El Americano Feo II*, de Erika Bruzonic

Julia Evelyn Muniz Barreto Guzman
Marta Francisco de Oliveira

***Palmeras en la Nieve* e a Nostalgia Colonial**

Kátia Rosângela dos Santos Moraes

Crescer e Viver nas Margens: *El Callejón Oscuro*, de Susana Gertopán, um ambiente plural

Cynara Almeida Amaral Piruk
Alexandra Santos Pinheiro

Personagens em Migração e Viagem em *Más Allá Del Invierno*, de Isabel Allende

Luana Yakira Rodrigues Mendes
Tatiana da Silva Capaverde

Uma Nova Consciência Mestiça a partir da Literatura de Gloria Anzaldúa

Marcos Vinicius Rodrigues
Leoné Astride Barzotto

A Relação Feminismo e Fenomenologia no Conto *Duas Palavras*, de Isabel Allende

Lucilene Machado Garcia Arf
Tarissa Marques Rodrigues dos Santos

***Malinche*, de Laura Esquivel: uma discussão sobre o romance e o novo romance histórico latino-americano**

Karine da Rocha Oliveira
Priscila Lopes de Araújo

TEMÁTICA LIVRE

A Mulher e a Guerra do Pacífico. Leituras da representação feminina nas obras de Luís Cardoso e de Rodrigo Leal de Carvalho

Pedro d'Alte

Vozes do Sul na Sala de Aula de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia

Renata de Souza Gomes
Simone Batista da Silva

Formação em Inglês pelas Perspectivas Críticas Decoloniais Sulistas: (auto)crítica reflexiva nas perguntas

Nara Hiroko Takaki
Elisa Borges de Alcântara Alencar
Bruno Silva Nascimento

O Cedro nas Poéticas de Zacarias Mourão e de Raquel Naveira

Lemuel de Faria Diniz
Janaina de Castro Salgado do Nascimento

Perspectivas Decoloniais: experiências performativas que surgem da docência de língua inglesa na Educação Básica

Bruno Silva Nascimento
Maria Jeane Souza J. Silva