



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes 3



Atena
Editora

Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras,
Linguísticas e Artes 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes 3 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-281-4

DOI 10.22533/at.ed.814192404

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes.
3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.

CDD 407

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Aproximar as diferentes áreas do saber com a finalidade de propor reflexões e contribuir com a formação dos sujeitos significa potencializar as habilidades que cada um traz consigo e, ao mesmo tempo, valorizar os múltiplos saberes, correlacionando com as questões que necessitam ser reestruturadas.

Neste terceiro volume da coletânea, os propósitos comunicativos e de divulgação científica dos conhecimentos produzidos no campo das Letras, Linguística e das Artes são cumpridos por aproximar e apresentar aos leitores vinte e nove reflexões que, certamente, problematizarão as questões de trabalho com as ciências da linguagem e da atuação humana.

O autor do primeiro capítulo problematiza o processo de letramento dos sujeitos com deficiência visual, destacando a relevância do trabalho de revisão textual em Braille e da atuação do profissional Revisor de textos em Braille, ampliando as questões referentes à inclusão e às políticas de acessibilidade. No segundo capítulo, os autores abordam as dificuldades referentes à leitura e produção textual nas turmas de 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, de uma instituição da Rede Pública. No terceiro capítulo é apresentado um relato do processo de redução orquestral para piano da Fantasia Brasileira de Radamés Gnattali, composta em 1936.

No quarto capítulo são apresentadas as observações na recepção do leitor/receptor com a poesia, na leitura de poemas escritos e multimodais e como a sonoridade interfere na interpretação dos poemas e a proximidade do leitor com tal tipologia. No quinto capítulo, o autor propõe como reflexão o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil, considerando os fatores socioculturais e linguísticos. No sexto capítulo é tematizado o sentido da arte para o público que agiu como coautor de uma instalação artística realizada no espaço expositivo de uma instituição mineira.

No sétimo capítulo, o autor apresenta uma leitura das metáforas metalinguísticas do escritor Euclides da Cunha, nos livros *Os Sertões* e *Um paraíso perdido*. No oitavo capítulo, o autor revela as etapas de realização do I Salão Global da Primavera. No nono capítulo, a autora analisa como as animações do Studio Ghibli, sob comando dos diretores Miyazaki e Takahata como desenvolvimento do cinema japonês.

No décimo capítulo, os autores abordam sobre o processo histórico de revitalização do Nheengatu ou Língua Geral Amazônica. O décimo primeiro capítulo tece sintéticas considerações no processo de reconhecimento e metodologias para o ensino de Arte. No décimo segundo capítulo são discutidas as abordagens sobre gênero e como tais questões estão presentes na obra *O Matador*, da escritora contemporânea Patrícia Melo.

No décimo terceiro capítulo, as autoras discutem a participação da mulher no processo histórico de consolidação do samba de raiz. No décimo quarto capítulo, o ensino de Literatura aos alunos com surdez simboliza o objeto de letramento dos sujeitos. No décimo quinto capítulo, a autora apresenta um estudo de caráter

documental, reunindo e expondo as informações referentes à poesia Sul-matogrossense, de Dora Ribeiro.

No décimo sexto capítulo, o autor faz uma leitura ampla do disco *Sobrevivendo no Inferno*, 1997, do Racionais MC's. No décimo sétimo capítulo, o autor aborda as noções de veracidade e verossimilhança em *No mundo de Aisha*. No décimo oitavo capítulo a discussão volta-se para a questão da mobilidade acadêmica internacional de estudantes brasileiros, como forma de produção do conhecimento além-fronteiras. No décimo nono capítulo há uma reflexão crítica a respeito dos discursos do sucesso na sociedade atual, tendo como instrumental teórico e metodológico a *Análise do Discurso* derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux.

No vigésimo capítulo, os autores expõem a cultura togolesa em relação aos aspectos econômico, social, educacional e ambiental. No vigésimo primeiro capítulo, os autores utilizam na discussão do trabalho a pesquisa autobiográfica proposta por Joseph Campbell. No vigésimo segundo capítulo, o autor traz à discussão a temática da luta contra a ditadura do teatro brasileiro, enfatizando a escrita e a atuação de Augusto Boal.

No vigésimo terceiro capítulo, a autora discute a valorização da identidade nacionalista em consonância com a crítica social presentes na produção poética santomense de autoria feminina. No vigésimo quarto capítulo, os autores disseminam reflexivamente alguns conceitos sobre a importância do solo no ambiente escolar como estratégia aproximada dos saberes e da promoção formativa de uma consciência pedológica. No vigésimo quinto capítulo, o Canto Coral é discutido como atividade integradora e socializadora para os participantes, promovendo, sobretudo, o aprendizado musical.

No vigésimo sexto capítulo, o autor problematiza a condução da dança de salão, além de enfatizar questões acerca da sexualidade, comunicação proxêmica e relações de poder com base em alguns conceitos discutidos no trabalho. No vigésimo sétimo capítulo são apresentados os resultados da pesquisa *A identidade regional e a responsabilidade social como ferramentas para agregar valor na Moda da Serra Gaúcha*. No vigésimo oitavo capítulo, o autor discute e apresenta as influências da Era Digital na produção e recepção literárias na narrativa transmídia. E no vigésimo nono e último capítulo, as autoras refletem sobre as experiências poéticas e discutem as noções estéticas das práticas artísticas humanitárias.

É nessa concepção que a compilação dos vinte e nove capítulos possibilitará a cada leitor e interlocutor desta coletânea compreender que o conhecimento estabelece conexões entre as diferentes áreas do conhecimento. Assim, a produção organizada do conhecimento na experiência dos interlocutores desta Coleção abre caminhos nas finalidades esperadas nas habilidades de leitura, escrita e reflexão.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O LETRAMENTO NA DEFICIÊNCIA VISUAL E AS QUESTÕES DE REVISÃO TEXTUAL EM BRAILLE	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.8141924041	
CAPÍTULO 2	14
FÁBULAS, PROVÉRBIOS: TECITURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Jean Brito da Silva	
Lindalva José de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.8141924042	
CAPÍTULO 3	24
FANTASIA BRASILEIRA PARA PIANO E ORQUESTRA DE RADAMÉS GNATTALI: RELATO DO PROCESSO DE REDUÇÃO ORQUESTRAL	
Cláudia de Araújo Marques	
DOI 10.22533/at.ed.8141924043	
CAPÍTULO 4	34
FRUIÇÃO NA RECEPÇÃO POÉTICA E OS IMPACTOS DA SONORIDADE NESSE PROCESSO	
Lavínia dos Santos Prado	
Letícia Gottardi	
Wilker Ramos Soares	
DOI 10.22533/at.ed.8141924044	
CAPÍTULO 5	49
INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA NO APRENDIZADO DE INGLÊS: UM “INGLÊS BRASILEIRO”	
Victor Carreão	
DOI 10.22533/at.ed.8141924045	
CAPÍTULO 6	56
INSTALAÇÃO ARTÍSTICA E OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELO PÚBLICO: O CORPO COMO LÓCUS DE POSICIONAMENTO POLÍTICO E ESTÉTICO	
Adriana Vaz	
Rossano Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8141924046	
CAPÍTULO 7	69
METÁFORAS METALINGUÍSTICAS DE EUCLIDES DA CUNHA	
Carlos Antônio Magalhães Guedelha	
DOI 10.22533/at.ed.8141924047	
CAPÍTULO 8	83
O I SALÃO GLOBAL DA PRIMAVERA – ARTES PLÁSTICAS: BRASÍLIA E ESTADO DE GOIÁS, 1973 - REALIZAÇÃO REDE GLOBO	
Aguinaldo Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.8141924048	

CAPÍTULO 9	97
O MODELO DE CINEMA DO STUDIO GHIBLI, QUE CONQUISTOU OS JAPONESES	
Luiza Pires Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.8141924049	
CAPÍTULO 10	107
O NHEENGATU NO RIO TAPAJÓS: REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E RESISTÊNCIA POLÍTICA	
Florêncio Almeida Vaz Filho	
Sâmela Ramos da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.81419240410	
CAPÍTULO 11	123
PROCESSOS INVESTIGATIVOS PARA COMPREENDER AS IMAGENS COMO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE	
Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.81419240411	
CAPÍTULO 12	135
REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NAS PERSONAGENS CLEDIR E ÉRICA EM <i>O MATADOR</i> , DE PATRÍCIA MELO	
Naira Suzane Soares Almeida	
Algemira de Macedo Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.81419240412	
CAPÍTULO 13	146
SAMBA DE RAIZ: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DO TESTEMUNHO FEMININO	
Claudia Toldo	
Débora Facin	
DOI 10.22533/at.ed.81419240413	
CAPÍTULO 14	161
SILÊNCIOS E SILENCIADOS: O ENSINO DE LITERATURA E OS ALUNOS SURDOS	
Mirian Theyla Ribeiro Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.81419240414	
CAPÍTULO 15	175
DORA RIBEIRO: ESBOÇO DA VIDA E OBRA	
Ana Claudia Pinheiro Dias Nogueira	
DOI 10.22533/at.ed.81419240415	
CAPÍTULO 16	192
<i>SOBREVIVENDO NO INFERNO</i> : DE ONDE VEM O RACIONAIS?	
Rodrigo Estrella Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.81419240416	
CAPÍTULO 17	205
VERACIDADE E VEROSSIMILHANÇA N'O <i>MUNDO DE AISHA</i>	
Antonio do Rego Barros Neto	
DOI 10.22533/at.ed.81419240417	

CAPÍTULO 18	222
UM OLHAR DIALÓGICO PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE ESTUDANTES BRASILEIROS	
Vilton Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.81419240418	
CAPÍTULO 19	240
A FORÇA DAS PALAVRAS: OS SENTIDOS DO SUCESSO	
Thiago Barbosa Soares	
DOI 10.22533/at.ed.81419240419	
CAPÍTULO 20	250
A CULTURA AFRICANA: CASO DA REPÚBLICA DO TOGO	
Omar Ouro-Salim	
José Eduardo Machado Barroso	
Marcela Cabral Mendes Barroso	
Fausto Teodoro Neves	
DOI 10.22533/at.ed.81419240420	
CAPÍTULO 21	262
A JORNADA DO HERÓI COMO METODOLOGIA DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA	
Ítalo Franco Costa	
Cláudia Mariza Mattos Brandão	
DOI 10.22533/at.ed.81419240421	
CAPÍTULO 22	272
A LUTA CONTRA A DITADURA DO TEATRO BRASILEIRO: AUGUSTO BOAL E A <i>PRIMEIRA FEIRA PAULISTA DE OPINIÃO</i>	
Daniele Severi	
DOI 10.22533/at.ed.81419240422	
CAPÍTULO 23	284
A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E A CRÍTICA SOCIAL PRESENTES NA PRODUÇÃO POÉTICA SANTOMENSE DE AUTORIA FEMININA	
Susane Martins Ribeiro Silva	
DOI 10.22533/at.ed.81419240423	
CAPÍTULO 24	296
O TEATRO DE FANTOCHES COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA PARA CONTEXTUALIZAR O TEMA SOLO EM SALA DE AULA	
José Ray Martins Farias	
Josiele Carlos Fortunato	
Paulo Cesar Batista de Farias	
Ivson de Sousa Barbosa	
Francisco Laires Cavalcante	
Adriana de Fátima Meira Vital	
DOI 10.22533/at.ed.81419240424	

CAPÍTULO 25	307
CANTO CORAL COMO AGENTE DE INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO	
Karen Zeferino	
Andréia Anhezini da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.81419240425	
CAPÍTULO 26	312
DANÇA DE SALÃO E NOVOS CONCEITOS DE CONDUÇÃO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA SEXUALIDADE, COMUNICAÇÃO PROXÊMICA E RELAÇÕES DE PODER	
Bruno Blois Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.81419240426	
CAPÍTULO 27	325
TECENDO A IDENTIDADE PARA POTENCIALIZAR A SUSTENTABILIDADE DAS EMPRESAS LOCAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
Mercedes Lusa Manfredini	
Bernardete Lenita Sisuin Venzon	
DOI 10.22533/at.ed.81419240427	
CAPÍTULO 28	334
“O MENINO QUE SOBREVIVEU”: O FENÔMENO <i>HARRY POTTER</i> NA ERA DIGITAL	
Fellip Agner Trindade Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.81419240428	
CAPÍTULO 29	342
CAMINHAR, UM MÉTODO POÉTICO (BRASÍLIA)	
Tatiana Vieira Terra	
Karina e Silva Dias	
DOI 10.22533/at.ed.81419240429	
CAPÍTULO 30	354
O CABRA E A QUESTÃO CULTURAL NAS METÁFORAS ANIMAIS	
Fernanda Carneiro Cavalcanti	
DOI 10.22533/at.ed.81419240430	
SOBRE O ORGANIZADOR	366

O LETRAMENTO NA DEFICIÊNCIA VISUAL E AS QUESTÕES DE REVISÃO TEXTUAL EM BRAILLE

Ivan Vale de Sousa

RESUMO: O tema central deste estudo é o letramento da pessoa com deficiência visual, bem como sua profissionalização. Os objetivos que regem estas reflexões são os seguintes: discutir o letramento das pessoas com deficiência visual na escola e na sociedade; refletir sobre a atuação do profissional Revisor de textos em Braille e apresentar as discussões que problematizem o lugar de atuação e de valorização do Revisor de textos em códigos em Braille. Assim, este estudo é de caráter reflexivo utilizando-se das contribuições de muitos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Deficiência visual. Braille. Revisor de textos em Braille.

INTRODUÇÃO

O processo de leitura e escrita tem sua gênese com o reconhecimento das letras do nosso alfabeto. Todos nós passamos pela decodificação de letras, sinais gráficos e números, isso faz parte do procedimento de aquisição da escrita e da leitura. A primeira experiência que temos com a linguagem é realizada na família, porém, quando somos inseridos no contexto formal de ensino-

aprendizagem, a escola, nossos saberes passam a ser sistematizados.

O início de formação de leitor e cidadão perpassa pela processualização da alfabetização que vai sendo ampliada e nos insere nas atividades de promoção à leitura, à reflexão, à escrita e à produção de sentidos. Lado a lado ao processo de alfabetização encontra-se a discussão acerca do letramento que é realizado mediante a nossa interação com o meio e com o conhecimento internalizado que nos faz perceber e compreender o mundo.

Nesse processo de compreensão e de percepção do mundo estão as possibilidades estratégicas de alfabetização e letramento das pessoas com deficiência, de serem inseridas nos mesmos espaços e contextos que as demais pessoas. As reflexões destacadas neste trabalho incutem nos leitores a relevância necessária de repensar o processo de escolarização das pessoas com deficiência visual, destacando, ainda, a carência e, ao mesmo tempo, a importância do profissional Revisor de textos em Braille.

Assim, estas ponderações estão divididas em dois tópicos discursivos, a saber: no primeiro são destacadas algumas concepções de alfabetização, letramento e as especificidades da deficiência visual, demonstrando ao leitor

os contextos de efetivação da gênese da Educação Especial no Brasil. Na segunda parte, a relevância do profissional Revisor de textos em Braille é enfocada a partir de um olhar ampliado e dialógico de realização dessa profissão. E, finalmente, nas considerações finais são enaltecidos alguns apontamentos-síntese da temática realizada neste capítulo.

FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DA DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

Inserir os sujeitos no campo da linguagem não é uma tarefa fácil de ser realizada, pois há que se considerarem as suas peculiaridades no processo de aquisição e desenvolvimento das capacidades da língua. Sendo assim, cabe destacar que o primeiro contato com a comunicação é realizado na família, a partir daí, passamos para os contextos de formalização do ensino a começar pelo processo de alfabetização e, de acordo, com as intervenções se vai mantendo um olhar dialógico com as propostas de letramentos.

Entre as concepções e os contextos de alfabetização e letramento há muitas diferenças que precisam ser destacadas no processo de formulação do conhecimento. Nesse sentido, toma-se, neste trabalho, o conceito específico de alfabetização que é “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2017, p. 16), com a intenção de diferenciar as relações que há entre alfabetização e letramento.

O que se pode destacar, ainda, é que a alfabetização não é a representatividade de uma habilidade, mas um conjunto de competências que precisa ser desenvolvido pelos sujeitos, de modo que alfabetizar é uma ação complexa e, ao mesmo tempo, multifacetada por assim apresentar diferentes fases na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, não apenas de reconhecimento das letras, e sim de um processo amplo dos propósitos inerentes a todo e qualquer projeto de ensino.

Nesse sentido, as facetas da alfabetização são a *psicológica*, a *psicolinguística*, a *sociolinguística* e a *linguística*, por isso, que alfabetizar se torna uma proposta completa.

A perspectiva psicológica é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre alfabetização. Sob essa perspectiva, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. [...]. Estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, interação entre informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc. A perspectiva sociolinguística da alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. Finalmente, o processo de alfabetização é, também, e essencialmente, um processo de natureza linguística. (SOARES, 2017, p. 20-23)

Mediante as facetas do processo de alfabetização, surgiu a invenção do letramento. Há, nesse sentido, uma diferença entre alfabetização e letramento. Pode-se dizer que o letramento é um processo mais amplo inserido nas propostas de alfabetização, por exemplo, os papéis que as mídias assumem socialmente contribuem para a efetivação do processo de letramento. Ser letrado não significa necessariamente saber ler e escrever, mas, saber interagir com os contextos nos quais as relações sociais se efetivam do mesmo modo em que o letramento se realiza em uma proposta socioconstrutivista e sociointeracionista.

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito construídos pela criança. (ROJO, 1998, p. 121)

A gênese de todo processo de ensino-aprendizagem que tome a linguagem como norteadora das reflexões parte da construção de um grande mosaico de ideias, ideologias, concepções e propósitos. Assim, tanto na processualização da alfabetização e do letramento faz-se necessário ouvir a voz do outro e trazer para o campo discursivo essa voz na proposta de ensinar e aprender, tornando o processo dialógico e, sobretudo, inserir o sujeito no mundo da escrita, amparado pelas políticas educacionais implementadas.

A política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo, com deficiência visual teve seu ponto de partida no Brasil na década de 1950, século XIX em que houve uma preocupação com a formação e a inserção dos sujeitos que apresentavam alguma limitação. Algumas iniciativas oficiais e particulares começaram a despontar no campo do processo de ensino-aprendizagem, visto que “foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*” (MAZZOTTA, 2011, p. 28, grifos do autor), atualmente, conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC).

Nesse período, Rio de Janeiro era a grande via de investimento da Coroa Portuguesa, sendo ainda elevada ao título de capital do Brasil, por isso todos os investimentos realizados pela Coroa enxergavam o nosso país como uma colônia do Governo Português. Além disso, a função do Instituto teve grande parcela de contribuição de José Álvares de Azevedo, cego brasileiro que havia tido uma experiência e formação no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado no século XVIII por Valentin Haüy, a partir desse diálogo, incentivo e persistência a implementação de um instituto em terras brasileiras fazia-se necessário.

Hoje, o Instituto Benjamin Constant é o grande expoente no que se refere ao processo de formação de educadores e pessoas na área da deficiência visual, que após sua criação, outros incentivos foram, aos poucos, mostrando-se necessários

pelo Brasil a fora, por exemplo, a instituição Dorina Nowill. Assim, o Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo “Decreto 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães” (MAZZOTTA, 2011, p. 29).

Com a implementação do Instituto dos Meninos Cegos, doravante, Instituto Benjamin Constant, outras instituições que objetivavam o atendimento às pessoas com necessidades especiais foram sendo criadas nos demais estados do Brasil. Assim sendo, a gênese de atendimento aos sujeitos com algum tipo de limitação partiu da criação dos decretos imperiais assinados. Nesse sentido, no quadro, a seguir, há uma síntese das políticas de atendimentos às pessoas com deficiência visual.

Instituição	Cidade	Data de fundação
Instituto Benjamin Constant	Rio de Janeiro	17/09/1854
Instituto de Cegos Padre Chico	São Paulo	27/05/1928
Fundação para o Livro do Cego no Brasil	São Paulo	11/03/1946
Instituto Nacional de Educação de Surdos	Rio de Janeiro	26/09/1857
Instituto Santa Terezinha	Campinas (SP)	15/04/1929
I Núcleo Educacional para Crianças Surdas ¹	São Paulo	13/10/1952
Instituto Educacional de São Paulo (IESP)	São Paulo	18/10/1954
Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	São Paulo	01/08/1931
Lar-Escola São Francisco	São Paulo	01/06/1943
Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)	São Paulo	14/09/1950
Instituto Pestalozzi de Canoas	Porto Alegre (RS)	1926
Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	Belo Horizonte (MG)	05/04/1935
Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1948
Sociedade Pestalozzi de São Paulo	São Paulo	15/09/1952
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	11/12/1954
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo	São Paulo	04/04/1961

Quadro 1: POLITIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Fonte: Adaptado de Mazzotta (2011)

A síntese do registro realizada a partir da investigação do autor, nos mostra como as políticas voltadas ao atendimento às pessoas com limitação representa um marco na História da Educação Especial em nosso país. Claro que muita coisa ainda precisa ser revista, adaptada, implementada e repensada para que tais sujeitos se sintam partes integrantes e essenciais na construção de uma sociedade melhor, mais igualitária, menos excludente e mais humanitária.

A partir dessas iniciativas a Educação Especial no Brasil vem passando por mudanças que efetivem a participação das pessoas com deficiência. Hoje, há uma

1. Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller.

corrente ideológica que alimenta as políticas públicas, a proposta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de modo que focalize as possíveis habilidades que as pessoas com algum tipo de limitação podem desenvolver, tendo seus direitos garantidos, muitas vezes, por força da lei.

As políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades especiais das pessoas tocam no nosso lado mais humano, de poder possibilitar a todo e qualquer indivíduo as mesmas possibilidades de acesso aos bens sociais e culturais inerentes a todo cidadão; a viver sua cidadania e não ser enxergado apenas mediante as limitações, mas a partir de um processo igualitário, é isso que agencia a proposta de Educação Inclusiva a começar pela instituição escolar.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (ROPOLI, 2010, p. 8)

Todas as propostas que valorizem as habilidades do ser humano são ações inclusivas. A obrigatoriedade do processo de inclusão, nesse sentido, tem recaído, quase sempre sobre as práticas escolares; construir, pois uma sociedade inclusiva é função de todos os órgãos que amenizem as distâncias entre as reais necessidades dos sujeitos e a efetivação de seu processo de construção da identidade ética e cidadã.

Muitas são as propostas e políticas de incentivo à efetivação do processo de inclusão. Assim, podemos, por meio de pequenas e de grandes estratégias e atitudes, aproximar as pessoas e enxergar que todos têm os mesmos direitos e deveres de usufruir os benefícios sociais, logo, a escola regular se torna inclusiva quando readéqua suas intervenções, principalmente, enxerga as habilidades que os sujeitos podem desenvolver e reconhece as “diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”, embora assumir essa postura não é uma ação que ocorre de um momento para outro ou no campo vago dos discursos, mas de práticas eficazes de modo que concretize a “necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão” (ROPOLI, 2010, p. 9).

A proposta de construção da escola comum para a inclusiva precisa basear-se na promoção e na reformulação do Projeto Político Pedagógico da instituição, de modo que o Projeto seja capaz de promover a autonomia a partir de seu caráter político, democrático e cidadão. A promoção das práticas cotidianas se vale de pequenos detalhes e mudanças na prática pedagógica, pensando nesse quesito é que as políticas de educação especial têm sido muito ampliadas, como a inserção do aluno com deficiência no ensino regular e da formação de professores capazes de dialogar com as transformações sociais, uma delas, é prática do atendimento educacional especializado.

Todas as pessoas com deficiências inseridas no contexto escolar carecem de uma atenção mais redobrada. Porém, as reflexões deste trabalho se destinam à deficiência visual e, por isso, restringiremos, agora, as discussões para o processo de escolarização das pessoas com deficiência visual. O que boa parte dos educadores precisa saber é que a deficiência visual se categoriza em duas classificações: alunos com baixa visão (visão subnormal) e alunos com cegueira (congenita e adventícia).

Os sujeitos categorizados com visão subnormal (baixa visão) utilizam o resíduo visual a partir de recursos óticos, carecendo de uma adaptação para enxergar o que o professor propõe. Já os estudantes com cegueira precisam se utilizar do Sistema Braille para realizar a leitura por meio de caracteres em Braille. A cegueira pode ser adventícia, isto é, adquirida e congênita, esta acomete às pessoas quando nascem cegas ou a adquirem nos primeiros meses de vida.

A criança com cegueira precisa ter acesso para explorar, manusear, tocar, bem como receber explicações verbais a respeito dos conceitos tateáveis, parcialmente tateáveis, não tateáveis e abstratos que o cercam, para que consiga apropriar-se adequadamente destes conhecimentos na escola e fora dela. Assim, os conteúdos escolares são os mesmos para os alunos cegos que necessitam de recursos didáticos adequados e condizentes com as vias de percepção não visual. (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 37)

O processo de alfabetização de uma criança com deficiência visual se constitui de uma proposta mais lenta de aprendizagem, já que alguns recursos são mais específicos ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é relevante que as crianças com incidência visual tenham as mesmas possibilidades das pessoas que não apresentam nenhuma deficiência.

Do mesmo modo, pensar o letramento do sujeito com deficiência visual significa refletir a partir das possibilidades que são oferecidas a ele. Alfabetizar e, ao mesmo tempo, possibilitar o letramento das crianças com deficiência visual são questões que se mostram necessárias. Assim, o processo de letramento na concepção da inclusão pressupõe oferecer o acesso aos sujeitos, instrumentalizando-os na formulação de novos conhecimentos, daí o papel essencial da família na escolarização das crianças.

Os conhecimentos de mundo e de todas as relações sociais da pessoa que enxerga são praticados pela interação e aproximação com o campo visual. E para o deficiente visual cego, o que significa perceber e enxergar o mundo? É exatamente aí em que são acionados os demais sentidos perceptuais como a audição, o tato, o olfato, o paladar e o sentido cinestésico no acesso à informação e ao conhecimento.

Para compreender a pessoa com deficiência visual e sua maneira de relacionar-se com o mundo que a cerca, há sempre a considerar sua estrutura perceptual e cognitiva, que exprime ao mesmo tempo sua generalidade e especificidade (o conteúdo e a forma, e a dialética entre ambas). O ponto de partida é, pois, saber de sua experiência perceptiva. (MASINI, 2007, p. 23)

A palavra-chave para a compreensão da pessoa com deficiência visual chama-se *experiência*. É necessário que o estudante vivencie as etapas do seu aprendizado mediante a utilização dos sentidos remanescentes. São denominados *sentidos*

remanescentes porque o sujeito se utiliza e desenvolvem os demais sentidos diferentes da visão, assim, as informações são organizadas a partir da veracidade do conhecimento que é oferecida.

Uma criança com deficiência visual cegueira precisa ter as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento e às brincadeiras que uma que não apresenta tal incidência, por isso, a relevância da utilização do lúdico na sua formação. É, nesse sentido, que alguns questionamentos referentes ao brincar da criança com deficiência visual são propostos por Sousa (2016) no que diz respeito à relevância da ludicidade na efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

De que maneira são pensados os momentos de interação e brincadeira para essas crianças? Há um processo de interação com outras ou apenas elas brincam sozinhas? Como elas se apropriam dos benefícios proporcionados pela ludicidade? Quais são os significados que as brincadeiras atribuem à formação da criança com deficiência visual? Como possibilitar-lhe esse acesso? Como têm acontecido os momentos das brincadeiras? Em quais momentos são permitidas as intervenções de um adulto? Qual a importância de interação com outras crianças que não apresentem limitação visual? (SOUSA, 2016, p.103)

O lúdico na vida da criança com deficiência visual apresenta inúmeras vantagens, como a manipulação de objetos que a direcionem para o desenvolvimento e a aquisição específicos da leitura em Braille, o que requer a realização de um trabalho de melhoramento da coordenação motora fina para que possa, posteriormente, identificar os pontinhos na folha e perceber que a combinação deles formaliza letras, numerais, frases e textos.

A sugestão para que seja fortalecida a coordenação motora é disponibilizar alguns recursos simples, como amassar massinhas de modelar, bem como a ação de amassar e enrolar pedaços de papel, sendo, pois, necessário adaptar propostas às crianças com necessidades educacionais especiais “exige conhecimento, cautela e pré-disposição de permitir o acesso e o envolvimento tanto das crianças com e sem deficiência aos momentos lúdicos, constituindo o espaço escolar como palco de propostas e ações de inclusão” (SOUSA, 2016, p. 101).

No contexto escolar, as concepções relacionadas ao processo de alfabetização, de letramento e o conhecimento das especificidades da deficiência visual precisam estar inseridas em uma proposta de planejamento capaz de pensar formas como os sujeitos podem ser inseridos na produção do conhecimento. Nesse sentido, a promoção das práticas de conhecimento se insere em um trabalho de cooperação entre todos os sujeitos da equipe pedagógica.

EM BRAILLE

A realização da leitura de textos em Braille exige o desenvolvimento de técnicas que podem ser ensinadas como a utilização coordenada das mãos. Isso possibilita desenvoltura no ato de ler a partir do tato, visto que antes de inserir o sujeito no mundo da leitura e da escrita Braille o processo de alfabetização faz-se necessário.

Sendo assim, alguns autores denominam de *pré-braille*, embora eu prefira a expressão *introdução a decodificação e codificação do Sistema Braille*. Mas, o que fazer antes de iniciar o processo de reconhecimento, escrita e leitura do texto em Braille? Bom, o que nos parece é que o processo de alfabetização leva mais tempo, por ser mais lento, cuidado e estruturado de reconhecimento e treinamento do tato.

Para iniciar o braille, é necessário que o aluno esteja apto a movimentar os dedos com uma certa precisão e coordenação. Além do sistema tátil, que encontra consonância com o que está sentindo, há também outro sistema em ação: o sistema hepático, uma interpretação que fazemos com os nossos músculos e outros sistemas para reconhecer o que estamos tocando. É uma sensibilidade mais profunda. Por esse motivo, a criança cega deve ser estimulada a exercitar a coordenação motora fina. (MOSQUERA, 2010, p. 72)

Iniciar o processo de alfabetização em Braille significa possibilitar todas as possibilidades para que a ampliação desse processo se transforme em uma proposta de letramento e repensar o letramento das pessoas com deficiência no contexto da educação inclusiva é uma questão necessária. Nesse sentido, a inserção da criança na peculiaridade da leitura e escrita em Braille mantém a identidade de cada sujeito na promoção de estratégias éticas e cidadãs.

O desenvolvimento de técnicas de leitura de textos em Braille representa a identidade do sujeito com cegueira de acessar o conhecimento e produzi-lo sem intermediário, visto que o Sistema Braille é universalmente reconhecido e permite formular conceitos pelo sujeito com deficiência visual, além disso, as peculiaridades inerentes à leitura e à escrita do Sistema possibilita aos indivíduos transitarem com independência nas propostas de produção do conhecimento, reabilita o sujeito, amplia a autoestima e propicia prazer inigualável à leitura escolarizada e de prática da cidadania sem intermediários.

No contexto do ensino de textos em Braille para as pessoas com deficiência visual cegueira, encontra-se a formação de um profissional que cumpre a função de revisar as produções Braille antes de serem redirecionadas aos leitores. Assim, a profissionalização do revisor de textos em Braille é uma característica que exige do profissional algumas habilidades tais como: conhecer os processos semânticos, linguísticos e os léxicos da Língua Portuguesa, já que revisar um texto é muito mais que identificar partes que estejam faltando; é perceber os sentidos e os propósitos que são produzidos na efetivação da escrita.

A leitura por meio do Sistema Braille não apresenta muita dificuldade em relação à leitura em tinta. Os elementos básicos do processo de aquisição da leitura são os mesmos para os cegos e videntes. A criança, possuindo ou não visão,

vai se deparar com símbolos gráficos que, no começo, carecem totalmente de conteúdo, variando unicamente as vias sensoriais (visão ou tato). **Compreender, experimentar, perceber e conceituar** são fatores fundamentais no processo de ensino-aprendizagem da leitura. (ABREU, 2008, p. 39, grifos das autoras)

É exatamente a noção dialógica entre as ações de compreender, experimentar, perceber e conceituar que o ensino de Braille no processo de alfabetização e letramento dos sujeitos se intensifica, visto que a escrita e a leitura em Braille representa a raiz identitária da comunidade que apresenta a incidência. A utilização da identidade inserida na escrita e na leitura em Braille apresenta algumas características que lhes são próprias, pois, diferentemente, da leitura em tinta, a realizada em códigos Brailles é feita por um processo de reconhecimento de caracteres individualmente e somente a partir da compreensão de cada letra é que são redescobertas as palavras.

A relevância destinada à leitura tátil não se materializa por “meio do reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura em tinta. Trata-se, portanto, de uma tarefa lenta, a princípio, que requer grande concentração. Conseguir maior velocidade não é apenas questão de esforço, mas também de técnica e prática” (ABREU, 2008, p. 40).

Destacar a relevância do revisor de textos em Braille é, ao mesmo tempo, considerar as propostas discutidas e formatadas pela Comissão Brasileira do Braille (CBB), criada em 26 de fevereiro de 1999, mediante a implementação da Portaria 319/99, assegurando as Normas Técnicas para a produção de textos em Braille, visando à unificação do Sistema Braille, especificamente para as línguas portuguesa e espanhola.

Entre os principais objetivos da elaboração do documento pela CBB está a padronização, a oferta aos profissionais que produzem textos em Braille e a permissão de as informações inseridas nos livros didáticos sejam adequadas em caracteres em Braille.

Nesse sentido, para a realização da leitura tátil, três técnicas são empregadas, conforme elucidadas no quadro, a seguir.

Técnicas	Descrição
Primeira técnica	Utiliza-se apenas uma das mãos e a leitura é feita com a “polpa” do dedo indicador da mão direita, que desliza sobre a linha, explorando o texto. O dedo indicador da mão esquerda é utilizado apenas para indicar a mudança de linha.
Segunda técnica	Ambos os indicadores exploram juntos a linha, movimentando-se um dedo ao lado do outro.
Terceira técnica	Os dedos realizam movimentos independentes ao longo da linha, sendo que cada mão explora diferentes segmentos da mesma. A pessoa explora a primeira metade da linha com os dedos juntos, depois o indicador da mão direita desliza até o final da linha, enquanto o indicador da mão esquerda vai para o início da linha seguinte a fim de auxiliar no reconhecimento das primeiras palavras, encontrando-se com o indicador da mão direita quando este passa para essa linha com a finalidade de continuar a leitura.

O desenvolvimento das técnicas de leitura representa a ampliação das habilidades de um exímio leitor e na promoção de uma sociedade mais igualitária. Igualitária no que se referem aos direitos e aos deveres inerentes a todo e qualquer cidadão. Além disso, desenvolver a habilidade de escrita e leitura de códigos em Braille requer dos órgãos competentes transcrever textos para o Sistema Braille e quando se tratar da produção de obras sem fins lucrativos estão amparadas na “Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Portanto, a edição em braille de qualquer texto, quando sua finalidade for para distribuição gratuita a pessoas cegas, independe de autorização de quem detenha os direitos autorais - autor(es) ou editora(s)” (LEMOS et al, 2006, p. 13).

A formação do profissional em revisão de textos em Braille no Brasil é oferecida pelo Instituto Benjamin Constant (IBC), Rio de Janeiro, destinada à pessoa com deficiência visual, embora que para isso ela apresente no mínimo o domínio da Língua, questões de gramática e produção de sentido. Mas quem é de fato o revisor de textos em Braille? Com a intenção de responder a esse questionamento, o revisor de textos em Braille é o “profissional responsável pela verificação de possíveis incorreções cometidas no processo de transcrição de textos em braille, em qualquer meio físico de transcrição porventura existente” (BRASIL, 2017, p. 1).

Ainda assim, algumas características do revisor de textos em Braille são inerentes, bem como a carga horária de trabalho. O profissional, revisor de textos em Braille, deve ser capaz de se comunicar com fluência em Língua Portuguesa para que possa, de fato, encontrar os possíveis percalços cometidos na transcrição, além disso, desenvolver a habilidade de leitura autônoma, isto é, apresentando a velocidade média de cem palavras por minuto e, nesse sentido, entre as técnicas apresentadas, a mais adequada é que permite a autonomia de ambas às mãos na receptividade do texto, pois, assim, obtêm-se “melhores resultados em velocidade de leitura, levando a uma melhora na compreensão do que está sendo lido, graças à supressão do tempo empregado na troca de linhas” (ABREU, 2008, p. 41).

Com a promulgação da profissão de revisor de textos em Braille diversificam-se as propostas de trabalho inseridas nas ações de uma sociedade mais igualitária. Estima-se que haja, aproximadamente, mais de 640 mil pessoas com deficiência visual cegueira, por isso é necessário repensar propostas e ações capazes de atender às necessidades desses sujeitos.

De tal modo, a revisão de textos em Braille deve ser realizada por uma “pessoa cega, usuária do sistema e que domine algumas de suas diversas aplicações” e precisa demonstrar um certo conhecimento de “gramática da Língua Portuguesa contribuir favoravelmente para a eficiência do trabalho de um revisor” (LEMOS et al, 2006, p. 23).

A formação do profissional revisor de textos em Braille precisa ser mais divulgada e efetivada na produção do conhecimento, na valorização profissional e na equiparação dos direitos e deveres inerentes à escolarização dos sujeitos com deficiência visual cegueira. Revisar um texto em Braille não é uma tarefa fácil como muitos acreditam, tampouco, revisar não significa apenas a realização de leituras, mas, compreender as adequações sugeridas pelo profissional na ampliação ou na omissão das informações destacadas e, nesse sentido, a revisão textual brailista perpassa por duas etapas.

Primeira revisão: confronto do texto copiado com o original em tinta. Geralmente realizado por uma pessoa vidente e uma pessoa cega. **Segunda revisão:** normalmente feita por uma pessoa cega, de forma solitária. Permite assinalar no próprio texto em braille ou em papel à parte, as modificações que se devam efetuar, posteriormente, pelo transcritor, ou levantar dúvidas pertinentes sobre o texto verificado. (LEMOS et al, 2006, p. 23, grifos meus)

O papel do revisor durante o processo de verificação do texto é corrigir alguns erros, destacar as dúvidas e esclarecer os possíveis questionamentos que possam ser adaptados mediante o processo de readequação do texto, como a grafia de palavras, a concordância de períodos para que as informações inseridas no texto sejam divulgadas aos leitores.

A formação e a publicação de trabalhos referentes à formação do profissional revisor de textos em Braille precisam ser efetivadas, mostrando à sociedade a carência de valorização desse profissional. Dessa forma, revisar um texto é muito mais que realizar apenas a leitura das informações e encontrar os possíveis erros inseridos no texto, visto que todo aquele que se aventura a se tornar um revisor de textos precisa, primeiramente, ser um exímio leitor e que compreenda as inferências inseridas na tipologia textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento que se tem do processo de alfabetização é que este perpassa por quatro perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística em que são valorizados os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos às peculiaridades que cada grupo social apresenta na interação com escrita.

Compreendemos, assim, que a alfabetização vai muito além de apenas saber ler e escrever, o que mantém uma relação dialógica com o processo de letramento. Tanto as concepções de alfabetização e letramento inserem os sujeitos nos contextos de desenvolvimento cognitivo, humano e social.

Entender as concepções de alfabetização e letramento significa propor uma reflexão dialógica e ampla capaz de inserir todos os sujeitos nos propósitos comunicativos subsidiados pela linguagem. Enxergar, por exemplo, como as pessoas com deficiência constroem seus saberes, bem como entender como as propostas metodológicas têm sido discutidas e oferecidas na efetivação da aprendizagem, pois,

aprender à sua maneira é uma questão de direito.

O modelo de ensino destinado às pessoas com deficiência sempre teve por base o utilizado dos sujeitos que não apresentam nenhuma característica capaz de inseri-los no contexto da Educação Especial. É preciso pensar e com urgência como as propostas de ensino-aprendizagem têm sido realizadas na escolarização dos indivíduos público alvo do atendimento educacional especializado, ampliando o contexto inclusivo das estratégias educativas e formativas.

A educação inclusiva não é exclusividade das pessoas com deficiência. Educação inclusiva é prioridade de todos os sujeitos que se encontram no contexto escolar, já que inclusão significa inserir, acolher e formalizar conhecimentos.

Estreitando as reflexões estabelecidas neste trabalho, os representantes do Instituto Benjamin Constant, da União Brasileira de Cegos e da Fundação Dorina Nowill para Cegos entre outras instituições representam um grande passo para a construção de uma sociedade inclusiva de fato, além disso, é preciso rever alguns conceitos e implementações voltadas à formação do revisor de textos em Braille, de modo que a identidade dos sujeitos com deficiência visual tenha acesso aos mesmos bens culturais, linguísticos e sociais inerentes a todo cidadão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Elza Maria de Araújo Carvalho et al. **Braille!? O que é isso?** São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

BRASIL. **Projeto Lei do Senado**. Brasília: Senado Federal/ Gabinete do Senador Paulo Paim, 2017.

LEMOS, Edison Ribeiro et al. **Normas técnicas para a produção de textos em Braille**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MASINI, Elcie F. Salzano. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Aquisição e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Crenças, mitos e concepções acerca da cegueira. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Ivan Vale de. Possibilidades e intervenções no brincar da criança com deficiência visual. In: **Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 12, num. 2, 2016. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/7898/pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

FÁBULAS, PROVÉRBIOS: TECITURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Jean Brito da Silva

Faculdade Luso Brasileira

Carpina – Pernambuco

Lindalva José de Freitas

Faculdade Luso Brasileira

Carpina – Pernambuco

RESUMO: Este artigo aborda as dificuldades detectadas no que se refere à leitura e produção textual nas turmas de 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública. Devido a essas dificuldades, é que surgiu a iniciativa de se trabalhar o gênero fábula, contextualizando-o com os provérbios. De acordo com as atividades vivenciadas nas salas de aulas, a leitura e a produção textual apresentam-se como aspecto crítico, ou seja, o nível de compreensão e interpretação textual é insatisfatório e, por isso, a necessidade de uma atenção especial nesses aspectos no que se refere à proficiência da linguagem no desempenho das atividades escolares e avaliativas, quanto à leitura e à produção textual. Para que a leitura seja usada e compreendida em diferentes contextos, é necessária a compreensão das esferas discursivas em que os gêneros são produzidos e circulam, assim como o reconhecimento das intenções e dos interlocutores em cada discurso. Esse artigo teve como objetivo instigar a leitura

e a produção textual através das fábulas e provérbios como elementos favorecedores do ensino aprendizagem. Para fundamentação da pesquisa, entre os teóricos utilizados, destacam-se Lima e Rosa (2012), Ferreira e Vieira (2013), Santana (2016). A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa ação com recorte qualitativo, a fim de instigar o aluno no desenvolvimento da oralidade e sobretudo da produção textual. Os resultados, a partir desse trabalho, demonstraram que a leitura e a escrita, sob diferentes estratégias, promoveram avanços significativos nos discursos dos alunos, na escrita e (re) escrita dos diversos textos e interpretações despertadas pelas fábulas e provérbios.

PALAVRAS-CHAVES: Fábulas, Provérbios. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article addresses the difficulties detected in reading and textual production in the 6th and 8th grade classes of Elementary School, from a public school. Due to these difficulties, it was the initiative to work the genre fable, contextualizing it with the proverbs. According to classroom activities, reading and textual production are critical, meaning that the level of comprehension and textual interpretation is unsatisfactory and, therefore, the need for special attention in these aspects in the which refers to the proficiency of language in the

performance of school and evaluative activities, in reading and textual production. For reading to be used and understood in different contexts, it is necessary to understand the discursive spheres in which the genres are produced and circulate, as well as the recognition of intentions and interlocutors in each discourse. This article aimed to instill reading and textual production through fables and proverbs as elements conducive to teaching learning. Among the theorists used, Lima and Rosa (2012), Ferreira and Vieira (2013), Santana (2016) stand out. The methodological approach used was the action research with qualitative cut, in order to instigate the student in the development of orality and especially of textual production. The results, based on this work, showed that reading and writing, under different strategies, promoted significant advances in students' discourses, writing and (re) writing of the various texts and interpretations awakened by fables and proverbs.

KEYWORDS: Fables, Proverbs. Portuguese Language.

1 | INTRODUÇÃO

Com a evolução dos estudos linguísticos, constatou-se um redimensionamento do ensino de línguas. Entre outras discussões, consideradas importantes para uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das práticas linguísticas, merece destaque o fato de a linguagem passar a ser considerada uma atividade interativa em que nós nos constituímos como sujeitos sociais.

Desse modo, a linguagem oral, a leitura, a produção de textos orais ou escritos, e a reflexão sobre a língua tornam-se objetos de estudo da disciplina Língua Portuguesa e devem ser trabalhados para que o aluno saiba usá-los em diferentes situações ou contextos, como ferramenta semiótica essencial para que o ser humano transcenda os limites de sua experiência imediata e possa refletir sobre os textos e os seus contextos.

Um dos grandes problemas encontrados no dia a dia, na sala de aula, é a dificuldade que os alunos têm em ler, interpretar e de o professor fazer com que leiam e usem a leitura a seu favor. Partindo desse pressuposto, temos percebido, nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente na segunda fase desse ensino, uma grande parte dos alunos desmotivados, quando é solicitada pelo professor alguma produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Erros de ortografia, pouca criticidade e o discurso insuficiente, ocasiona um desafio para os professores em busca de possibilidades que despertem neles um interesse pela escrita.

Assim, esse artigo traz os resultados de uma atividade de produção textual desenvolvida por um professor de Língua Portuguesa, na qual utilizou como instrumento a Fábula “A Raposa e as Uvas” e alguns provérbios populares, acreditando que esses gêneros são instrumentos facilitadores para a escrita, como também responsáveis pela compreensão e interpretação por levá-los a terem visões sociais e críticas em determinadas situações no que tange às respectivas temáticas presentes nos gêneros.

2 | A FÁBULA E O SEU VALOR PEDAGÓGICO

Atualmente, no Brasil, o ensino de língua portuguesa muitas vezes ainda tem sido voltado para o trabalho com textos isolados, sem levar em consideração as necessidades linguísticas e conhecimento dos alunos. Desse modo, percebe-se que as aulas de língua materna ainda têm sido vítimas do ensino descontextualizado da gramática normativa, em que muitos professores de português ainda visam a um ensino homogêneo dessa língua. Contudo, com o avanço das pesquisas sobre linguagem, cultura e ensino, percebe-se que esse ensino normativo não tem sido proveitoso para atender às necessidades sociais, visto que a norma culta, ensinada na escola, está afastada da realidade dos discentes.

De acordo com Oliveira (2010):

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática da língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. (OLIVEIRA, 2010, p.37).

Todos os professores devem repensar na sua prática pedagógica, principalmente os de Língua Portuguesa, quando se deparam com muitos dos alunos com dificuldades na absorção de conteúdos e até mesmo com aqueles que não sentem interesse pela disciplina. Certamente muitos fatores contribuem para isso, mas, para que haja um progresso, é preciso também que o profissional faça uma pausa, onde possa buscar alternativas para que as aulas sejam mais interessantes.

Santos e Carneiro (2013, p.6) afirmam que

É fundamental que o professor modifique o seu foco de preocupação sobre o que, quando e como ensinar para a reflexão sobre o que fazer para que a criança aprenda de modo a se propiciar verdadeiramente, de nosso sistema de leitura e escrita, e não apenas reproduzi-lo. Nesse sentido o professor precisa ter clareza de que “o que ele ensina é diferente daquilo que o aluno aprende”, pois cada criança vai assimilar as informações que circulam no seu meio e aquelas trazidas pelos colegas e pelo professor, de acordo com as concepções que ela tem sobre a escrita naquele momento.

Seguindo esse pensamento, a fábula pode ser utilizada como instrumento facilitador no ensino da língua Portuguesa. O caminho é que se sintam atraídos inicialmente pela leitura, acreditando que por esse gênero ter caráter lúdico, possa envolvê-los a se apropriar pela narrativa, surgindo da concepção que possa vir atrair e dinamizar o ensino de Língua Portuguesa, pondo em prática gêneros que os façam melhorar a oralidade e conseqüentemente a escrita, permitindo, assim, uma aprendizagem significativa.

Segundo Nelly Coelho (2000, p. 165), fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. Desse modo, definem-se as fábulas como um texto curto com linguagem simples em que os personagens são animais e possuem um ensinamento moral de caráter instrutivo.

Seguindo esse pressuposto, com a moral que poderá despertar o prazer pela leitura, isso favorecerá também no bom desenvolvimento da escrita posteriormente. E discutindo especificamente sobre a Língua Portuguesa, há, no entanto, um esforço maior para que o exercício em classe tenha um efeito positivo para que possam compreender os conteúdos relacionados à leitura e à escrita em questão.

Segundo Lima e Rosa (2012, p.9):

As fábulas, por exemplo, trazem à tona características narrativas diferentes de cartas e biografias, dentre outros tipos de textos, deixando explícito o discurso direto e indireto. E por serem concisas, centradas em um só conflito e apresentarem belas expressões são ideais para explorar diversas questões, com turmas das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se direcioná-las a crianças porque além de apresentar imagens e características que despertem o prazer pela leitura do público infantil, também lhe proporciona atratividade, desperta sua imaginação através do caráter lúdico e fantasioso, desenvolve sua criatividade e também seu espírito crítico. Isto é, o trabalho com esse gênero nas aulas de língua materna é de suma importância, pois além de oferecer uma leitura prazerosa aos alunos, também os ajudará na sua formação de valores.

Dessa forma, isso favorecerá a relação entre a imaginação e o que é fantasioso, gerando um prazer mais intenso principalmente para o ensino fundamental, por ser um texto breve, já que todas as crianças ouve historinhas de personagens que se refletem em animais com características humanas. Naturalmente, farão um link com o seu mundo real desde suas experiências vividas até com as quais serão condicionados a viver, assim como também das que já conhecem por outras pessoas e que agora, o professor poderá transformá-la e adequá-la ao ensino, construindo uma aprendizagem significativa, contribuindo para a sua atuação dentro da sociedade (MENON, 2013).

O gênero aqui proposto tem como prerrogativa a “moral da história” de procurar uma solução para determinadas situações que acontecem na nossa vida ou na de outras pessoas que, no final, acabamos tirando uma lição positiva. Essa prática precisa fazer com que eles enxerguem a dimensão do sentido dos textos, levando-os a ter consciência dos ensinamentos da fábula que indubitavelmente serão ponto chave de discussão (SANTANA, 2016).

Enquanto discurso, a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inteligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta capacidade dos alunos de analisar e julgar. As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas. (LIMA; ROSA, 2012, p. 7-8).

Com um caráter dinâmico e inanimado, ou seja, personagens com comportamentos humanos, a narrativa apresenta uma sintonia com a imaginação

e o fantasioso, o que faz a leitura ser mais atraente, principalmente para o ensino básico (SANTOS, 2016), podendo adaptar ao mundo real às experiências humanas presentes a partir dos relatos. Assim, estará colaborando, sobretudo, na atuação dentro da sociedade (MENON, 2013).

Em suma, a fábula proporciona aos discentes o conhecimento de mundo e de si mesmo, ampliando os seus horizontes. Além de inseri-lo no mundo da leitura, elas despertam seu interesse e a sua atenção por meio de personagens fictícios, como animais, apresentam uma lição de moral e facilitam a compreensão de certos valores de conduta humana ou convívio social, tais como: a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a ganância, o ser bondoso etc.

De acordo com Dezotti (2003, p.28), “a fábula é uma fala mentirosa que retrata uma verdade”, ou seja, é um texto fictício, mas que mostra a realidade social. Dessa forma, o referido gênero traz ensinamentos morais para que as pessoas aprendam a conviver no meio onde estão inseridas, visto que é através dos animais, como personagens, que elas mostram realidades inerentes à sociedade.

2.1 Contextualizando Provérbios

Quem já não ouviu alguma expressão como ‘Filho de peixe, peixinho é’, ‘A mentira tem perna curta’, ‘Quem tem boca vai a Roma’? Os provérbios são caracterizados como frases de estilo popular, com texto curto, de autor geralmente anônimo, e que se baseiam no senso comum de uma determinada situação e nas características culturais, econômicas e sociais de cada comunidade de origem. (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 4).

Xatara e Succi (2008, p. 35) afirmam que

...provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

Ou seja, todo provérbio é oriundo de alguma experiência vivida por um sujeito, que as suas características que os qualificam como um gênero textual com configurações organizacionais peculiares, com funções específicas e com conteúdos temáticos abrangentes.

Com isso, um trabalho pedagógico com os provérbios, por ser algo próximo e circular na vida do estudante, contribui para o senso crítico, fazendo-o olhar para si, agregando novos saberes e valores humanos. Assim, utilizar os gêneros textuais como facilitadores da oralidade é uma fonte essencial para discussões, abrindo espaço para que os alunos sejam provocados a investigar situações de conflito.

Atividades envolvendo provérbios, sem dúvida, contribuem para o desenvolvimento da competência lexical e discursiva dos alunos, além de valorizar seus costumes, a sabedoria popular, sua língua, seu folclore e sua cultura, aproximando, assim, o

trabalho desenvolvido em sala de aula com a sua realidade, com o mundo do qual eles fazem parte, conectando o que é desenvolvido na escola às suas práticas sociais, de forma a tornar o estudo mais prazeroso e significativo para os alunos.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho foi construído à luz da abordagem metodológica da pesquisa-ação com recorte qualitativo, a fim de instigar o aluno no desenvolvimento da oralidade e escrita.

Para análise de dados, utilizamos Bardin, por compreender que a análise de conteúdo é a que mais se aproxima para esta investigação e a análise dos seus dados. (BARDIN, 2011).

Pesquisa-ação segundo Tozoni Reis (2010.pag.180) “não é apenas uma etapa do processo da pesquisa realizada, mas parte essencial, porque comunica o resultado da investigação e suas originais interpretações, tornando, então, o conhecimento socializado”.

A pesquisa qualitativa deste trabalho parte da sala de aula como uma espécie de laboratório, onde se percebem as necessidades e a realidade dos educandos.

“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” (LUDKE/ ANDRE, 1996, p.11).

Na construção deste artigo, foram sorteados dois textos de alunos do 6º e 8º anos do ensino fundamental, ambos frutos de uma atividade desenvolvida em classe. Inicialmente, foi apresentada a fábula “A Raposa e as Uvas”, no entanto, propositalmente elas estavam incompletas, sem a moral como desfecho.

A proposta da atividade foi que, após a leitura-deleite, para que pudessem dar um novo rumo àquele final, deveriam selecionar um dos provérbios populares já discutidos em classe, para conclusão da fábula. Em seguida, cada aluno pôde compartilhar suas interpretações e produções escritas, as quais geraram uma série de discussão acerca das temáticas apresentadas. Assim, tendo como aporte da atividade proposta, foi utilizada a seguinte fábula “A Raposa e as Uvas” de Esopo:

“Uma Raposa, morta de fome, depois de um jejum não intencional, viu, ao passar diante de um pomar, penduradas nas ramas de uma viçosa videira, alguns cachos de exuberantes Uvas negras, e o mais importante, maduras. Não pensou duas vezes, e depois de certificar-se de que o caminho estava livre de intrusos, resolveu colher seu alimento. Para isso não poupou esforços. E usando os seus dotes, conhecimentos e artifícios, resolveu pegá-las. E, embora fora do seu alcance, não desistiu sem antes tentar de todas as formas. Desolada, cansada, faminta e frustrada com o insucesso de sua empreitada, suspirando, deu de ombros, e finalmente se deu por vencida. Por

fim, ...”

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para mensurar os efeitos da leitura e da escrita em relação ao conhecimento do gênero Fábula numa contextualização com os provérbios e os efeitos provocados nos alunos, propomos a (re) escrita de um novo final para as fábulas levando em consideração alguns provérbios propostos nas atividades.

As imagens dos textos são apenas uma mostra de como os alunos evoluíram mediante as leituras realizadas e as atividades propostas. Assim, analisaremos textos de dois alunos.

ALUNO 1:

PROVERBIO ESCOLHIDO: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando
NOVO FINAL:
Por fim, ao virar-se para ir embora pensando ter fracassado, ouve um barulho como de algo caindo. De imediato, retornou à videira vendo que o que havia caído seria um cacho de uvas, o único que único que não estava maduro.
“O que eu realmente queria eram vários cachos de uvas negras por apenas estarem bonitas e maduras, mas sem pensar naquilo que realmente nascia minha fome!”

Analisando o texto do Aluno 1, percebe-se que ele alcançou a interpretação da fábula “A Raposa e as Uvas”, quando traz um novo direcionamento da moral através do provérbio escolhido, conseguindo, assim, fazer uma contextualização da fábula com o provérbio, atingindo completamente a proposta da atividade.

Na seleção do provérbio ‘Mais vale um pássaro na mão do que dois voando’, nele, encontra-se a valorização do seguro em relação ao inseguro, a segurança, a certeza em relação à incerteza, o fato em relação à hipótese, a realidade em relação à promessa. Assim, pretende dizer que vale mais o que está seguro na nossa mão, embora de menor valor, do que algo melhor, mas que não é seguro e que pode ser apenas uma hipótese, um desejo não realizado: assim, não se deve trocar o certo pelo incerto.

E ao relacionar com a nova moral dada, nos leva ao entendimento que a Raposa, mesmo desapontada, desenganada a ponto de desistir, ainda havia esperança de atingir sua expectativa. No entanto, é pega de surpresa com um barulho, levando-a

acreditar que seriam de fato as uvas maduras, quando na realidade, cai o único cacho que não estava maduro. Fazendo a reflexão e reconhecendo que estava sendo levada apenas pela beleza da fruta e que não havia tido a noção de que, mesmo as que caíram verdes, poderiam saciar a sua fome.

ALUNO 2:

PROVERBIO ESCOLHIDO: Deus ajuda quem cedo madruga.
NOVO FINAL:
Por fim, a raposa deu meia volta e foi embora. Caminhando pela floresta a raposa encontrou um coelho, que se ofereceu para ajudá-la. Eles voltaram até a videira e o coelho tentou pegar como antes porém não conseguiu. Desapontado, a raposa percebeu o seu caminho, mas para sua sorte encontrou um leão que também se ofereceu para ajudá-la. Então, os dois voltaram mais rápido e o leão também pegou mas não conseguiu. A raposa foi embora desistindo, mas quando ela foi dar meia volta, muitas uvas tinham caído no chão e para alegria da raposa teve a chance de comer tudo, e vencer a fome.

O Aluno 2 também conseguiu corresponder completamente à proposta da atividade, quando, na escolha do provérbio, percebe-se uma harmonia com a moral, ou seja, houve coerência na contextualização dos dois gêneros. ‘Deus ajuda quem cedo madruga’ faz uma alusão à preguiça: entende-se que Deus ajuda, em primeiro lugar, às pessoas trabalhadoras, ativas, que “não deixam para depois o que podem fazer agora”. Logo, Deus recompensa o esforço, mas não abandona quem se atrasa!

Assim, neste novo rumo à moral, percebe-se a persistência e o companheirismo, fraternidade de uma forma expressa. Quando a raposa recebe o auxílio de outros animais como o coelho, leão, na tentativa dos cachos de uvas caírem. Mas por não ter alcançado, segue indo embora, mas para sua surpresa, ao olhar para trás, se depara com muitas uvas caindo sobre o chão, levando-a saciar sua fome.

5 | CONCLUSÕES

No decorrer da pesquisa, percebemos que o gênero fábula traz grandes contribuições para o ensino da língua portuguesa, pois há uma diversificação das aulas através de gêneros textuais, uma vez que contribui com o estudante no desenvolvimento em vários campos de conhecimento: pessoal, social e cultural, sobretudo, favorecendo nos processos de comunicação e construção do saber. (MENON, 2013).

O gênero fábula como instrumento de ensino é uma oportunidade de o aluno despertar seu prazer pela leitura, visto que esse gênero está relacionado à sua

realidade. Desse modo, isso facilita que ele continue entusiasmado em ler outros textos. É através dessa leitura que o aprendiz desenvolve seu pensamento lógico e torna-se capaz de compreender o mundo que está ao seu redor. Além de o gênero supracitado trazer uma linguagem simples e características que chamem a atenção das crianças, ele também mostra uma moral educativa, a qual ajuda o público infantil a fazer seu papel diante da sociedade.

Diante das ideias apontadas, fica ainda mais clara a importância do trabalho com as fábulas nas aulas de língua materna, uma vez que, além desse gênero ensinar-lhes a cumprirem seu papel de cidadãos, também fará com que eles tenham contato direto no mundo da leitura e da produção de texto, desenvolvendo, assim, seu conhecimento discursivo e seu pensamento cognitivo.

A implementação de diferentes estratégias de leitura contribuiu para o posicionamento reflexivo e crítico sobre o gênero e sobre os textos, propiciando a capacidade de avaliar os problemas, os conflitos, apresentar soluções, o que permite uma transposição para os contextos atuais, de acordo com a sociedade e o tempo que vivemos.

No entanto, durante a análise dos textos, percebe-se que há uma apatia e conformismo por parte de um dos alunos, se limitando ao necessário e uma limitação na abordagem dos provérbios. Sendo necessário um trabalho mais intensificado em classe de uma forma mais reflexiva, de debate, acerca da compreensão textual, para que eles possam refletir, se colocando e trazendo experiências próximas de suas realidades vividas. Dessa forma, esse trabalho dá luz a outras pesquisas que darão continuidade posteriormente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DEZOTTI, Maria Celeste Cansolin (organizadora). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

FERREIRA, Helena; Vieira, Mauricéia. **O trabalho com o gênero provérbio em sala de aula**. Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 14, 2013.

LIMA, Renan; ROSA, Lúcia. **O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. CIPPUS – REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO UNILASALLE. Canoas – RS, v. 1 n. 1, p.153-169, maio/2012.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

MENON, Gislainne. **A importância das fábulas no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa**. 2013. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. Paraná, v. 1, p. 1-13, 2013.

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

SANTANA, Rônia. **A fábula como instrumento para iniciação à literatura no Ensino**. 2016. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, Dangelá; CARNEIRO, Stânia. **Dificuldades de escrita diagnosticadas em alunos do ensino fundamental**. Exitus, n. 02, p. 195-205, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Do projeto ao relatório de pesquisa**. In: PINHO, S. Z. (Org.). Cadernos de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thaís Marini. **Revisitando o conceito de provérbio**. Juiz de Fora: Veredas, 2008.

FANTASIA BRASILEIRA PARA PIANO E ORQUESTRA DE RADAMÉS GNATTALI: RELATO DO PROCESSO DE REDUÇÃO ORQUESTRAL

Cláudia de Araújo Marques

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato do processo de redução orquestral para piano da *Fantasia Brasileira* de Radamés Gnattali, composta em 1936. A investigação mostrou a existência de três diferentes versões de manuscritos, a última de 1937. Optou-se pelo método da edição prática em uma versão para fins didáticos, para dois pianos. O artigo contém uma síntese da teoria sobre o assunto, além de apresentar um breve levantamento de dados da obra e um relato do processo do trabalho de redução orquestral e critérios escolhidos para a sua realização. Como resultado obtém-se uma edição prática de uma importante obra brasileira para piano solo com orquestra, material raro e de difícil acesso para alunos e professores do instrumento, além das considerações que se apresentaram relevantes para a conclusão do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Fantasia brasileira; Radamés Gnattali; Redução orquestral; Edição prática.

ABSTRACT: This paper aims to present a report on the orchestral reduction process for the piano of the *Fantasia Brasileira* (Brazilian

Fantasy) by Radamés Gnattali, composed in 1936. The investigation showed the existence of three different manuscript versions, the last one from 1937. We opted for the method of the performance edition of a version for pedagogic purposes, for two pianos. The paper contains a brief discussion on music edition studies as well as the biography of the composer. In addition, it presents a historical overview about the composition and considerations on the orchestral reduction process and criteria chosen for its realization. The work results in a performance edition of an important Brazilian piece for solo piano with orchestra, a kind of material which is rare and difficult for students and teachers of the instrument to access. This paper also brings up considerations that proved to be relevant to the completion of the work.

KEYWORDS: Brazilian Fantasy, Radamés Gnattali, Orchestral reduction; Practical edition.

1 | INTRODUÇÃO

Radamés Gnattali participou de forma ativa no desenvolvimento musical brasileiro no século XX. Excedendo os limites da fronteira existente entre a denominada música erudita, ou de concerto, e a música popular, Gnattali produziu em ambos os formatos, tanto a música de concerto com elementos da popular, quanto

esta, com claros elementos daquela, de tal modo que sua produção musical é, às vezes, difícil de ser enquadrada num gênero ou noutra, principalmente considerando-se, também, sua atuação como arranjador.

Mas, de fato, pode-se observar que Gnattali promoveu uma convergência das várias vertentes da música, mediante os consistentes estudos do piano clássico (ou erudito), durante todo o período em que sonhava com a carreira de concertista. Por outro lado, devido à necessidade de subsistir, desenvolveu grandes habilidades e versatilidade musical como músico popular, seja como maestro, compositor, arranjador ou pianista de cinema. Conciliou as diferentes linguagens musicais, deixando um legado de extrema riqueza contrapontística, inspiração melódica, invenção harmônica, vitalidade, complexidade de ritmo e segurança no preparo de estruturas de grandes e pequenas obras. Dentre suas composições para concerto que incluem o piano, encontra-se a *Fantasia Brasileira*¹ para piano e orquestra, que é o objeto deste artigo, no qual será apresentado um relato do processo de redução² da parte de orquestra para um segundo piano da referida *Fantasia Brasileira*, trabalho realizado com o intuito de tornar possível o estudo e a execução desta obra.

2 | A FANTASIA BRASILEIRA

A *Fantasia Brasileira* para piano e orquestra, peça de um único movimento, é mencionada na obra *Radamés Gnattali, o Eterno Experimentador* de autoria de Valdinha Barbosa e Anne Marie Devos (1984), e foi publicada na primeira edição da revista *Turismo*, em julho de 1936, e executada em 1937 – pelo próprio compositor – no programa *Meia hora de música brasileira*, na Rádio Nacional, com regência de Simon Bountman.

Foi reapresentada, quase oito décadas depois, no dia 19 de junho de 2006, no Museu de Ciências da Terra (RJ), dentro da programação da série *UNIRIO MUSICAL*, tendo como solista a pianista Maria Teresa Madeira e a regência de Roberto Gnattali, sobrinho do compositor. Há também um único registro fonográfico cedido pelo cantor e produtor musical Almirante, detentor da gravação da *Fantasia Brasileira* para piano e orquestra efetuada pelo próprio Radamés, a doou ao pesquisador Humberto Francheschi que, por sua vez, passou às mãos do professor Roberto Gnattali que, gentilmente, cedeu uma cópia à autora deste trabalho. Assim, a peça em questão, interpretada pelo próprio compositor, gravado especialmente para a Feira Mundial de Nova York de 1939 e a Golden Gate International Exposition, com a Orquestra do Sindicato Musical do Rio de Janeiro e regência de Romeu Ghispman. *Fantasia Brasileira* é uma obra que revela uma concepção de construção única do autor, uma das obras da primeira fase de Radamés, quando este empregava o folclorismo direto, com

1. A *Fantasia Brasileira*, objeto do presente estudo, por vezes é mencionada por outros autores como *Fantasia Brasileira* nº1. (BREIDE, 2006; CORREA, 2007; AMORIM, 2012).

2. A referida redução foi publicada pela Editora Fames em Dezembro de 2015.

diversos motivos populares brasileiros, harmonizado à maneira do jazz – influências de seus trabalhos nas rádios. Segundo o musicólogo Andrade Muricy:

Essa Fantasia brasileira, de Radamés Gnattali, está cheia de jazz, e entretanto não podemos condená-la por isso. A obra destina-se à vulgarização mundial de elementos (pelo menos) de música brasileira. [...] Radamés Gnattali sabe, como poucos, usar do nosso ambiente instrumental próprio. [...] Após uma introdução francamente jazz, os temas brasileiros esfuziam com acerto e vivacidade, nos violinos, nas flautas, numa atuação complexa de metais e madeiras, sustidos por uma parte de piano escrita como poucos, muito poucos, no Brasil podem fazer. Radamés Gnattali é um pianista nato de técnica rica e fácil, invulgarmente seguro e brilhante, no jogo das oitavas, o que bem transparece na sua escrita pianística. Todo o episódio em oitava e acordes é magnífico (MURICY apud BARBOSA E DEVOS, 1984, p.42).

As observações precedentes sobre a *Fantasia* confirmam as características mais marcantes de seu estilo composicional, que combina os modelos tradicionais da música de concerto com a inventividade da música popular e do jazz, numa linguagem ricamente híbrida. Foi um compositor que atuou intensamente na história da música brasileira, deixando um legado de mais de trezentas obras de música de concerto, dentre tantas outras populares.

3 | CONSTRUÇÃO DA REDUÇÃO

Yan Mikirtumov define o termo *redução para piano* como o significado de uma “partitura, originalmente escrita para um ou vários solistas – instrumentistas ou cantores, e/ou coro e conjunto instrumental grande (normalmente, orquestra), onde a parte de orquestra é adaptada para execução no piano” (2013, p. 12). A utilização prática e necessidade de reduções para piano são conhecidas como o apoio para a repetição conjunta “e a encenação da ópera, no caso dos cantores; os ensaios, no caso de instrumentistas e o coro; os ensaios de bailado no caso de bailarinos”, além do uso frequente das reduções no ensino da música e da dança, inclusive, “quando a utilização de uma orquestra não é útil ou, financeiramente, viável” (MIKIRTUMOV, 2013, p. 14).

Os motivos pelos quais compositores e intérpretes optam pela transcrição ou redução são significativos. Obras adaptadas são mais frequentemente executadas, devido à facilidade de acesso ao material e de meios de realização (basta uma sala com dois pianos). As reduções são necessárias para estudo, recitais, gravações. Muitas vezes não há uma orquestra disponível para a execução de ensaios, concertos, e até mesmo gravações ou sua disponibilidade é excessivamente onerosa e se justifica, apenas, para os ajustes finais da apresentação, conforme já mencionado. Desta feita, o trabalho de redução é imprescindível, pois, além de ferramenta didática frequentemente utilizada no ensino do piano, a redução contribui para uma melhor difusão da obra escolhida (MIKIRTUMOV, 2013).

O processo de redução de uma partitura de orquestra implica na escolha do

material musical e a sua distribuição eficaz e exequível como escrita pianística. Existem alguns fatores essenciais que geram a criação ou a adaptação de todo o conteúdo musical contido na partitura orquestral. Ficar atento à tessitura dos variados instrumentos; analisar a orquestração; distribuir, adaptar e aproximar as sonoridades, timbres, texturas e nuances pensadas pelo compositor; explorar as possibilidades técnicas e sonoras do piano, criando a intenção de ideias apresentadas pelo compositor, são tarefas que devem ser consideradas cuidadosamente para que se obtenha uma boa redução (MIKIRTUMOV, 2013).

É necessário ter conhecimento da estrutura da obra escolhida, para que a redução possa ser eficaz. Neste sentido, pode-se dizer que, em qualquer estudo e trabalho de revisão e resgate performático, as análises, nas suas distintas possibilidades, são imprescindíveis à performance, à seleção do repertório.

4 | REDUÇÃO E EDIÇÃO PRÁTICA

Assim como a *Fantasia Brasileira (1936)*, um percentual significativo da produção composicional de Gnattali é encontrado em manuscritos autógrafos ou em fotocópias, alguns dos quais em más condições de leitura. Diante de situações como essa, o intérprete pode ser facilmente conduzido a compreensões ambíguas da música, pois quando uma notação musical não se apresenta suficientemente clara, geralmente algumas correções, não necessariamente precisas, são efetuadas no decurso de práticas cotidianas. Tais correções são visíveis em partituras que incluem anotações a lápis, realizadas pelos próprios instrumentistas, como mostra Carlos Alberto Figueiredo, quando cita Cambraia.

[...] o editor [...] pode e deve corrigir os descuidos da pena do autor, mas não pode e não deve em nenhuma hipótese substituir a cultura do autor pela sua. Se um autor fornece dados objetivamente inexatos [...] o editor advertirá em nota ao leitor, mas não corrigirá o texto (CAMBRAIA apud CUNHA apud FIGUEIREDO, 2012, p. 112).

Daí a escolha do modelo de “Edição Prática”, pois, dentre os diversos tipos de edições, este é o que mais se adequa aos objetivos do trabalho, já que, segundo Figueiredo, “a Edição Prática, também chamada de Didática, é destinada exclusivamente a executantes, sendo baseada em uma única fonte - na verdade qualquer fonte - com utilização de critérios ecléticos para atingir seu texto” (FIGUEIREDO, 2000, p. 79).

Três foram as fontes da *Fantasia Brasileira* para piano e orquestra, nas quais se baseou o trabalho de edição prática e redução aqui apresentado: dois manuscritos (1ª e 2ª versões, de 1936) e uma editada pela revista *Turismo* (3ª versão, de 1937), com partes cavadas, piano solo e grade orquestral.

A primeira versão é um manuscrito autógrafo e pertence a Sra. Nelly Gnattali, cuja cópia foi oportunamente adquirida para esta pesquisa. Trata-se de um documento não datado, mas, segundo apurado na entrevista, composto em 1936. Não existe armadura de clave, indicando a tonalidade inicial. Segundo a Sra. Nelly Gnattali, ele costumava

não usar armadura de clave, fazendo ao longo do caminho as devidas alterações de tonalidades, se preciso fosse. Todas as páginas desse manuscrito apresentam, no canto superior direito, a sigla “D2213”, provavelmente uma espécie de catalogação feita pelo próprio compositor. Sua instrumentação é seguida de piano, duas flautas, um flautim, dois oboés, dois fagotes, dois clarinetes, um clarinete baixo, quatro trompas, três trompetes, dois trombones, tuba, bateria, pratos, bombo, chocalho, reco-reco, violinos 1 e 2, violas, violoncelos e contrabaixos. Trata-se da primeira versão desta obra.

A segunda versão é um manuscrito autógrafo cedido também pela Sra. Nelly Gnattali. Trata-se de um documento não datado, mas, também segundo as informações da entrevistada, a peça foi composta em 1936. A instrumentação desta versão consiste em piano, duas flautas, dois sax alto, dois sax tenor, um sax barítono, quatro trompetes, quatro trombones, tímpano, bateria, duas guitarras elétricas, baixo, vibrafone, violinos um e dois, violas, violoncelos e contrabaixo.

A terceira versão é um documento impresso e distribuído em tiragens da revista *Turismo* de julho de 1937. Sua instrumentação consiste em piano, duas flautas, um flautim, dois oboés, dois fagotes, dois clarinetes, um clarinete baixo, quatro trompas, três trompetes, dois trombones, tuba, bateria, pratos, bombo, chocalho, reco-reco, violinos 1 e 2, violas, violoncelos e contrabaixos.

5 | PARÂMETROS PARA UMA BOA REDUÇÃO

Os procedimentos que implicam uma redução consistente e bem produzida requerem o atendimento a certos requisitos gerais e fundamentais. Alguns dos principais requisitos apontados por Mikirtumov (2013) serão abordados e discutidos nas subseções seguintes.

a) Aspectos fisiológicos

Ao preparar uma redução para piano, exige-se o cuidado da quantidade de notas escritas para cada mão, além da extensão limitada aos intervalos de nona, sendo o de décima já desconfortável para alguns pianistas. O uso do pedal deve ser analisado, para que não ocorram problemas com melodias contrapontísticas acompanhadas, que podem perder a clareza de condução harmônica, devido ao uso exagerado do pedal.

Exemplos ilustrativos de adaptações para a redução relativas aos aspectos fisiológicos podem ser observados, nas páginas de *Fantasia Brasileira*, nas quais se apresentam indicações de intervalos de oitavas ou maiores que oitavas, usados de maneira tal, que a linha de cada mão possa ser executada numa extensão confortável para o pianista (Exemplo musical 1).

Assim, tomando-se o compasso 61 (Exemplo musical 2) para efeito de análise e exemplificação, pode-se verificar que, iniciado com intervalo de oitava na mão direita, tem a primeira nota Si bemol 2 executada e ligada, fazendo-se soar o Si bemol 3 ainda no primeiro tempo, retornando ao Si bemol 2 em uma finalização de frase com

uma escala descendente. O Exemplo musical 2 mostra que se segue, nos compassos 62, 63 e 64 na mão esquerda, com os acordes em colcheias, sempre respeitando os intervalos de oitavas e nonas entre suas extremidades.

c. 63-66

Exemplo musical 1: Gnattali, Radamés. *Fantasia Brasileira*, compassos 62-67, grade orquestral. Fonte: editoração da autora.

Exemplo musical 2: Gnattali, Radamés. *Fantasia Brasileira*, compassos, 61-66, redução. Fonte: editoração da autora.

b) Aspectos da transcrição

A redução deve ser entendida pelo arranjador ao piano, para que a partitura não transcenda as possibilidades pianísticas. Nos Exemplo musical 4, que segue, as indicações de *staccato* na parte do piano transpõem a ideia de *pizzicato* nas cordas (Exemplo musical 3). Essas modificações muitas vezes funcionam, dando ênfase ao objetivo musical que a obra compreende.

c. 116-119

Exemplo musical 3: Gnattali, Radamés. *Fantasia Brasileira*, compassos 116-119, grade orquestral. Fonte: editoração da autora.

Exemplo musical 4: Gnattali, Radamés. *Fantasia Brasileira*, compassos 115-118, redução. Fonte: editoração da autora.

c) Aspectos rítmicos

As figuras rítmicas dos instrumentos de percussão podem ser traduzidas pelo piano, principalmente quando estes possuem altura definida, como é o caso do xilofone, *glockenspiel*, vibrafone, metalofone, tímpano e outros. O procedimento indicado é sempre buscar uma oitava favorável, próxima ao timbre produzido pelo instrumento original. O Exemplo musical 5 e o Exemplo musical 6 demonstram os procedimentos adotados na redução da peça para orquestra, descritos em termos práticos.

c. 191-193

Exemplo musical 5: Gnattali, Radamés. *Fantasia Brasileira*, compassos 191-193, grade orquestral. Fonte: editoração da autora.

Exemplo musical 6: Gnattali, Radamés. *Fantasia Brasileira*, compassos 190-192, redução. Fonte: editoração da autora.

No Exemplo musical 5, destaca-se a melodia utilizada no vibrafone nos compassos 191 a 193, reproduzida pelo piano na mesma altura (Exemplo musical 6).

Monteiro (2009), ao tratar do entendimento da obra e das intenções do autor, mostra o paradoxo que muitas vezes se enfrenta nas edições de partituras:

[...] quem pode afirmar, com total certeza, quais são as verdadeiras intenções de um compositor? Estas estarão sempre, em algum grau, no terreno das suposições. A natureza do trabalho do intérprete pressupõe a tradução dos símbolos musicais. E como diz o ditado, “tradutor, traidor...” Nesse sentido, o trabalho de edição, tanto quanto o de interpretação, está sujeito à visão que seu autor tem do compositor e da obra. E, por mais que se queira manter a imparcialidade, o resultado será sempre uma tradução pessoal (MONTEIRO, 2009, p. 67).

O texto acima transcrito mostra que, mesmo buscando a imparcialidade e o conhecimento do autor, o intérprete imprimirá inevitavelmente parte de sua interpretação subjetiva, tanto na transcrição quanto na redução ou na execução da peça.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se debruçar sobre a tarefa de transcrever uma orquestra para um único instrumento, o piano, percebe-se com clareza quantas decisões o compositor deve tomar em seu processo criativo. Cada escolha de timbres, registros, planos de dinâmicas, dentre outros aspectos, estabelece a atmosfera sonora de determinada obra. Fazer com que o piano reproduza minimamente esse universo sonoro é tarefa árdua, porém necessária, no sentido de produzir material acessível para o estudo efetivo de uma obra para piano solo e orquestra, e esse foi o objetivo deste trabalho. A escolha do modelo de Edição Prática (ou Didática), na forma de partitura de uma redução da orquestração, é uma ferramenta facilitadora para o estudo, para a preparação e divulgação da obra e contribui, neste contexto, também para um melhor conhecimento das características da peça e do seu autor. Espera-se que essa publicação atenda principalmente aos pianistas e professores de piano, no sentido de ter às mãos mais uma obra brasileira no repertório de estudo do instrumento, e que também sirva de fonte de pesquisa para estudiosos da obra de Radamés Gnattali e da música brasileira em geral.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Bruno Barreto. **A trajetória do saxofone no cenário musical erudito brasileiro sob o enfoque do representacional**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia, 2012.

BARBOSA, Valdinha e DEVOS, Anne Marie – **Radamés Gnattali: o eterno experimentador**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional de Música/Divisão de Música Popular, 1984.

BREIDE, Nadge Naira Alvares. **Valsas de Radamés Gnattali: um estudo histórico-analítico**. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CORREA, Márcio Guedes. **Concerto Carioca nº1 de Radamés Gnattali: a utilização da Guitarra Elétrica como Solista**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. **Editar José Maurício Nunes Garcia**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro. 2000.

_____. **Os erros textuais: aspectos e atitudes**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro/RJ. Anais ... Rio de Janeiro: Simpom 2012. p. 102 – 120.

GNATTALI, Radamés. **Fantasia brasileira para piano e orquestra** (1ª versão): manuscrito autógrafo, 1936.

GNATTALI, Radamés. **Fantasia brasileira para piano e orquestra** (2ª versão): manuscrito autógrafo, 1936.

GNATTALI, Radamés. **Fantasia brasileira para piano e orquestra** (3ª versão): publicação revista Turismo, 1937. Arquivo biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

GNATTALI, Radamés. (1939). ***Fantasia brasileira para piano e orquestra*** [gravado por Radamés Gnattali e a Orquestra do Sindicato Musical do Rio de Janeiro, com regência de Romeu Ghispman]. Fantasia Brasileira [Meio da gravação: disco em vinil]. Local: Rádio Nacional, s.d.

GNATTALI, Nelly. Depoimento cedido à autora em 14 de Abril de 2015.

GNATTALI, Roberto. Depoimento cedido à autora em 14 de Abril de 2015.

MIKIRTUMOV, Yan. **Redução para piano: três especificidades**. 2013. Tese (Doutorado em Música e Musicologia) – Universidade de Évora, Portugal, 2013.

MONTEIRO, Eduardo Henrique Soares. **Edição crítica do Quintetto op. 18 de Henrique Oswald**. Livre docência, USP, 2009.

FRUIÇÃO NA RECEPÇÃO POÉTICA E OS IMPACTOS DA SONORIDADE NESSE PROCESSO

Lavínia dos Santos Prado

vinia.sp29@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO

Letícia Gottardi

l.gottardi@hotmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO

Wilker Ramos Soares

rammoswillker@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO

RESUMO: Esse artigo tem como intenção observar a recepção do leitor/receptor com a poesia, na leitura de poemas escritos e multimodais e como a sonoridade interfere na interpretação dos poemas e a proximidade do leitor com tal tipologia. Para tal investigação, pautamos em uma pesquisa de etnográfica com fundamentos nos dados coletados. O arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa se pauta em Compagnon (1998), Jauss (1977), Iser (1996) e outros. Observamos, ao longo deste estudo que o leitor toma o papel de dialética e não coadjuvante no texto. Concluímos, portanto, que a interpretação se modifica de forma expressiva quando exposta à sonoridade, mostrando como a sonoridade e a fruição da poesia, quanto ao leitor/ receptor, andam na mesma via.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da recepção; Estética da poesia; Leitor receptor; Fruição;

1 | INTRODUÇÃO

“O conhecedor tem razões para não desprezar o julgamento do amador, pois seu conhecimento só é autêntico, enquanto ele continua também amador.” (STAIGER, 1974)

A ideia desse trabalho surgiu com uma experiência pessoal. Um dos autores deste artigo, assim como muitas pessoas, tinha (e talvez ainda tenha) muita dificuldade em entender, em sentir e em se identificar com os poemas em geral. Assim, havia uma resistência em ter contato com esse gênero. No entanto, isso mudava ao conceber a poesia recitada e/ou declamada.

Fazendo uma analogia com a teoria de comunicação de Jakobson, colocamos a fruição com um “canal” entre o emissor e o receptor (JAKOBSON, 2010), ou seja, percebemos que a fruição acontecerá de qualquer maneira, mas o que fará ela ser prazerosa para o receptor, dependerá de uma série de fatores no processo entre esse emissor e o receptor. Esses fatores que afetarão a forma como essa fruição será recebida são filtros afetivos, como idade, capital cultural, dentre outros, e podem (ou não) interferir em na fruição da poesia. A partir disso, surge a ideia de entender como (e se) a

sonoridade interfere no processo de afetividade, culminando no processo de recepção e fruição do leitor na poesia.

Para testar essa hipótese, utilizamos duas oficinas: uma realizada em um colégio da rede estadual de Anápolis - Goiás, com turmas de 6º e 9º ano; e a outra em um simpósio sobre leitura promovido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Instituto Federal de Goiás (IFG). Os poemas escolhidos foram, primeiramente, lidos e discutidos, com foque em como receberam aquela poesia: se eles se sentiram muito ou pouco “tocados”, etc. Logo depois, apresentamos os mesmos poemas, mas, dessa vez, recitados (recurso sonoro) ou declamados (recurso sonoro-visual) e fizemos novamente as perguntas de antes.

Como fundamentação teórica, utilizamos a teoria da recepção de Compagnon (2001) Jauss (1977), Iser (1996); a teoria da sonoridade de Massini-cagliari e Cagliari (1998), Antunes (2011); a teoria sobre fruição Oberg (2007); a teoria sobre poética de Aristóteles (2000) e Staiger (1974); Platão (2000); Antunes (2011); Prado (2008); e outras demais que sentiram necessidade durante o processo de escrita deste trabalho.

2 | ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 Fruição

Pode-se definir fruição como uma ação ou ato de fruir, sendo “fruir”, desfrutar, estar de posse de; gozar (FIGUEIREDO, 1913, p. 922). Esse processo é subjetivo e ocorre quando se tem relação com objeto a ser fruído, ou seja, quando há certo tipo de vínculo, já que a fruição se articula com a ideia de vontade, prazer. A “vontade” pode ser definida como a atividade humana que se opõe ao instinto, comportando processos psíquicos conscientes (ABBAGNANO, 2003) e o prazer, na estética kantiniana, significa um sentimento que não visa fins utilitários (*apud* OBERG, 2007).

Para Barthes, o prazer e a fruição não podem ser considerados sinônimos completamente, já que, o prazer é dizível, enquanto a fruição é um processo mais profundo, indizível. A fruição seria, portanto, um dos níveis do prazer. Assim, conclui-se, com OBERG (2007, p. 20) “o ato de fruir, a *fruição*, como um processo que pressupõe diferentes gradações de intensidade na experimentação do prazer, demandando determinadas formas de atuação do sujeito que frui, além de implicar duração” (grifo da autora). Independente da distinção de Barthes, Oberg (2007) postula que o teórico não coloca maior ou menor peso no leitor/fruidor: na verdade, considera que há sempre uma relação recíproca entre um e outro. E é nessa relação, nessa transação, que se encontra a fruição. Embora a fruição não seja um aspecto específico da arte e da literatura, é principalmente nessa última área, na fruição literária, que colocaremos nosso foco.

A fruição literária nasce na linguagem literária, também chamada de estética, que é o tipo de linguagem que, de acordo com Oberg (2007):

(A linguagem literária) é vazada: articula-se apresentando *vazios*, *poros* que permitem uma *respiração*, uma movimentação de sentidos. Estes vazios convidam o leitor a preenchê-los. [...] Porém, devido ao seu caráter polissêmico [...], a linguagem literária permite diferentes possibilidades de leitura, não determinando completamente uma leitura de fruição, uma vez que sua recepção é individual e a leitura literária, portanto, tem sempre uma dimensão de liberdade”. (p. 42) (grifo da autora).

Oberg ainda cita Escarpit (s.d), que defende que, quanto mais fortes, determinadas e funcionais as obras são, menor é a margem dada ao leitor e, portanto, menos literária sua obra é. A obra literária, nesse sentido, é aquela que apresenta a linguagem vazada já mencionada, cheia de poros, com maior abertura para que ocorra a transação entre leitor, obra e autor, abrindo caminho, também, para a fruição literária.

A recriação implicada no ato da fruição literária é, principalmente, de ordem linguística imaginativa: é preciso recuperar aquilo que, sugerido no texto, não está dado completamente - o que vive no texto precisa ser reencarnado pelo leitor, ganhando, assim, sentido e concretude (OBERG, 2007, p. 41).

Oberg (2007), sobre a fruição literária, acrescenta:

A fruição literária nem sempre se apresenta como um campo seguro e nem sempre está vinculada a sentimentos tranquilos e agradáveis. Ao contrário, pode ser terreno movediço, que possibilita deslocamentos, experiências impactantes e complexas e, ainda assim (talvez por essas razões) é prazer/gozo/fruição (2007; p. 45).

Outra característica dessa fruição é sua dependência de aspectos culturais e naturais (biológicos), únicos do sujeito. De acordo com a teoria de Jauss (1979) o leitor é ativo, ou seja, é um leitor que atua sobre o texto reconstruindo seus sentidos, imprimindo à experiência da fruição literária,

Uma fruição ‘transgressora’, encontrada nos caminhos clandestinos da literatura ficcional, assim como no caminho real dos processos literários (...) que permitem desvios em relação às manipulações do mercado (JAUSS, 1979, p. 59).

Para Iser, o autor até pode ter uma influência considerável sobre a imaginação do leitor, afinal, ele possui as técnicas (narrativas) necessárias, mas cabe a imaginação do leitor ver a imagem que ele quiser no texto. “Nenhum autor tentará colocar o quadro *completo* diante dos olhos do leitor” (ISER, 1987, p. 226; *apud* OBERG, 2007, p.35) (grifo de Iser). O autor até pode contribuir para a fruição, conforme afirma Eco (1981), ao apresentar uma obra acabada e definida, em que ele usou suas habilidades para levar o leitor a ter o tipo de fruição que ele, o autor, deseja. No entanto, tudo aquilo que foi construído socialmente, historicamente e culturalmente pelo indivíduo interfere na sua relação com o objeto, no seu prazer, na sua fruição. Logo, podemos concluir que a fruição é uma transação que depende de vários aspectos fora do controle do autor.

Ao mesmo tempo em que concluímos isso, também concordamos com Barthes (1989), que a literatura (em sala de aula) faz com que o conhecimento escrito se torne uma festa, ou seja, um prazer. De acordo com o teórico, o leitor faz um processo de

degustação com as palavras. Oberg (2007) defende que “*a degustação dos sabores* (grifo da autora) do texto realizada pelo leitor apresenta um caráter singular e único, implicando tempo e *condições adequadas* (grifo nosso)” (p. 41). “Sendo assim, *diferentes linguagens e diferentes organizações de linguagem, pedem diferentes formas de aproximação e apropriação*” (OBERG, 2007, p. 41; grifo nosso).

Entendemos que alguns poemas apresentam *condições adequadas de aproximação e apropriação* que, ao serem contempladas, interferem no processo de fruição literária.

2.2 Poética e Poesia

Sabendo que a função poética é a preocupação com a forma do discurso, já conseguimos entender sua importância para o trabalho em questão. Para se observar o modo utilizado para transmitir uma mensagem, como a poesia de forma declamada e/ou recitada, é necessário falar sobre a função dessa linguagem. Muitas vezes confunde-se essa função com a função emotiva, porém a função emotiva tem a preocupação voltada para o transmissor da mensagem, enquanto a função poética se preocupa com a mensagem em si (PEREZ, 2005). A atenção desse trabalho volta-se para a fruição, ou seja, o canal entre a mensagem e o leitor/ receptor.

A poesia pode se relacionar com o surgimento do homem, visto que sem poesia não haveria também o homem (ANDRÉ, 2005). Pois, ao ligarmos a história e o surgimento do homem a partir da tomada de consciência sobre si e vincularmos esse fato à linguagem, consegue-se entender o surgimento da poesia que nasce junto à necessidade de memorização da fala, sem ainda a presença da escrita.

Na verdade, todas as coisas do homem surgem a partir de um mesmo princípio, que é o agir do homem enquanto agir-se. Na Grécia antiga, havia um termo para isso: Poiesis.¹ Princípio pelo qual se dava a criação. Acontece que a instrumentalidade da linguagem acarreta uma instrumentalidade do homem, e este perde o que existe de essencial no fazer, que é o criar, tornando-se, assim, mero repetidor em função do sistema. (ANDRÉ, 2005, p.1)

Quando o assunto é recitação ou declamação de poesia temos que pensar que aquelas palavras, versos, estrofes escritas, passam por um processo de memorização do indivíduo que for recitá-la e/ou declamá-la. Ativando, possivelmente suas emoções, visão de mundo e experiências passadas.

Pensando na carga existente dentro da poesia não se pode ignorar o belo, vinculado não somente à poesia como as obras de arte em geral. A necessidade de identificar o que “é” belo acompanha a história da humanidade. A *Filosofia da Estética* consegue dimensionar o campo do belo, saindo da nossa concepção do senso comum sobre esse conceito, desvinculando a noção de estética relacionada à aparência física e produtos cosméticos. Assim, lembramos da epistemologia da palavra, que vem do grego *aisthesis* que significa *faculdade de sentir* ou *compreensão pelos sentidos*.

1. Poiesis é uma palavra de origem grega que significou inicialmente criação, ação, confecção, fabricação e depois terminou por significar arte da poesia e faculdade poética. (SPINOLA, 2014, P. 6)

Epistemologia essa, que se vincula ao nosso trabalho com a fruição.

As definições dos conceitos de belo concebidos ao decorrer da história, como os de Platão, Aristóteles e entre outros, nos dá “instrumentalização” da poesia. Elas restringem a arte da realidade, mostrando, por exemplo, a poesia sem o contato com a história, física, biologia, economia e até mesmo a política.

Martin Heidegger (1889), afirma que a poesia é a linguagem primogênita de um povo. Essa afirmação nos permite refletir um pouco sobre a história, como dito ser uma das variantes que devem ser levadas em consideração no surgimento da poesia. Os primeiros físicos eram poetas, os matemáticos também, mas na época não havia essa separação entre os físicos, poetas e matemáticos, pois ainda haviam se rotulado com tais.

Na modernidade, depois de todo o avanço da ciência, fica cada vez mais difícil vincular ciência com poesia, mas “conhecimento científico é uma interpretação do mundo tão ‘fantástica’ e falha quanto qualquer outra” (ANDRÉ, 2005) que é exatamente o que a poesia faz,

[...] a arte não é um jogo subjetivo de gênios excêntricos. Sua essência sagrada está na física moderna e clássica, está nas habitações, na matemática, em todos nós. A poesia é a linguagem primordial de todo espanto e está na essência de tudo que produzimos, enquanto ato criador não alienado [...] é o que permite o real, ainda que hoje o real a oculte, entulhado na rotina dos sistemas. (ANDRÉ, 2005, p.1).

O instinto de imitação está no homem desde a infância, sendo uma das principais diferenças entre nós e os outros animais. Somos os seres imitativos, através da imitação que aprendemos nossas primeiras lições, como andar, falar e comer (ARISTÓTELES, 2000). Aristóteles (2000) defende que o aprendizado é o que nos proporciona os mais vívidos dos prazeres, ainda que essa capacidade de aprendizado seja limitada, a razão porque os homens apreciam a imitação é porque podem ver a si mesmo aprendendo e/ou compreendendo o mundo a sua volta. Como na poesia, que desfruta desse espelho com a realidade através da linguagem, seja escrita, oral ou até mesmo gestual.

Esse trabalho tenta explicar as questões externas e se vivências individuais interferem na fruição da poesia. Para isso, devemos levar em consideração questões como capital cultural, escolaridade, idade, vivência de mundo, filtro afetivos, dentre outras variáveis como a sonoridade.

É verdade que uma ideia pode ser imutável e, apesar disso, falsa. Um daltônico não tem ideia correia do “vermelho”. De acordo. Apenas essa questão refere-se exclusivamente à conveniência terminológica. Minha ideia de “vermelho” terá que corresponder ao que se considera no consenso geral como “vermelho”. Do contrário, estou usando a palavra erroneamente. Do mesmo modo a ideia de “lírico”. (STAIGER, 1974, p.5)

Os poetas cantavam lendas e tradições populares ao som de liras e/ou cítaras instrumentos musicais muito comuns na Grécia antiga. Os poemas eram cantados, geralmente acompanhados por esses instrumentos, por isso se diz que a poesia

pertence ao gênero lírico. Os poemas são divididos em épico, didático, dramático e lírico. As linhas de um poema são chamadas de versos e o conjunto desses versos são chamados de estrofes. Os versos podem ter rimas e obedecerem a alguma métrica. A rima é um recurso que se utiliza da musicalidade nos versos, explorando assim a sonoridade presente no poema. Rimadas e ritmos e métricas são características de alguns poemas mas podem ter modificações dependendo da época e escola literária.

O verso do português metrificado é uma linha de sílabas com lugares fixos para as sílabas acentuadas e para as pausas. O verso é uma unidade rítmica complexa, em geral contendo unidades rítmicas menores. O verso como unidade rítmica é marcado pela rima ou pela pausa de fim de linha. A estrutura interna do verso é marcada pelos acentos e pelas cesuras ou pausas. (CAGLIARI, 1984/2016, p.70).

Assim como diz Eric Havelock (1996), elucidando a importância sonora no processo de memorização, “Um poema é mais memorizável que um parágrafo em prosa; uma canção é mais memorizável que um poema”. Com a necessidade de criar recursos para uma memorização, dado que a poesia surgiu antes da escrita, os versos eram passados de pais para filhos durante várias gerações, como é o caso do poema *Beowulf* épico, escrito em língua anglo-saxã que é um dos grandes clássicos da literatura inglesa.

Ao mesmo tempo que essa poesia está vindo com a carga emocional de quem está usufruindo dela como remetente da mensagem, ela chegará aos ouvidos do receptor dessa mensagem com uma carga de emoção pessoal somada a ela. Fica então, a hipótese de que essas somas de carga afetivas/emocionais, através da fruição com ênfase na sonoridade, podem intensificar o prazer do consumo da poesia. Sendo que a definição de poesia como obra de arte, em a arte de escrever em versos para serem lidos em voz alta, a poesia tem o poder humanizador, faz do simples algo surpreendente, como posto por Adélia Prado (2008). Acreditamos que a sonoridade, também faz do simples algo surpreendente, dentro da poesia.

2.3 Sobre a Sonoridade

Pensando nas *condições adequadas de aproximação e apropriação*, mencionadas e em como elas podem interceder à uma fruição mais proveitosa para leitor, nos deparamos com a *Sonoridade*. Através da experiência pessoal de um dos autores desse texto, que conseguiu fruir a poesia com mais prazer em sua forma declamada, não somente lida. Percebemos que, essa sonoridade tem papel de extrema importância na apresentação da poesia e no processo de fruição (ou não) do leitor.

A poesia é um fruto da língua falada, assim como outros gêneros literários, porém, tem um caráter prosódico e deve “[...] satisfazer primeiro aos ouvidos e depois aos olhos.”, segundo Cagliari (1984/2016, p. 14). Como professor de linguística especializado na área de fonética, Cagliari tem estudos voltados para a análise fonética dos ritmos em poesias. Deste modo, pretende-se aqui, entender a sonoridade dentro da poesia.

Com pressuposto de que a poesia é para ser declamada, lida em voz alta, pode-se observar que ela possui um ritmo próprio e repetitivo. A teoria métrica tradicional aplicada ao português (que priorizava a estrutura de outras línguas que possuem bases diferentes para formação das poesias) estava sempre forçando a forma a se adequar a língua escrita e não oral (CAGLIARI, 1984/2016), provocando um distanciamento entre o leitor e a fruição. Mesmo com essa pressão sobre como deveria se estruturar a poesia, temos autores como Gonçalves Dias, que consegue aliar as regras da métrica tradicional com componentes rítmicos da linguagem oral, citado por Cagliari (1984/2016).

Os teóricos métricos tradicionais, como aponta Cagliari (1984/2016), reconhecem que há três bases diferentes sobre quais se monta uma poesia: sílaba, quantidade e acento, formando o verso.

É importante ressaltar essa noção mais estrutural dando conceitos para os componentes de um poema. Entendendo a estrutura podemos apontar a sonoridade dentro da poesia, que é marcada com o ritmo. Como citado acima, o verso é uma unidade rítmica composta por acentos e cesuras, os acentos podem ser equivalentes às marcações de sílaba tônica e as cesuras às pausas.

O olhar sobre a poesia, no âmbito de análise, muda de acordo o tipo de método utilizado para decantar/analisar a poesia em questão, como posto por Cagliari (1984/2016) nos métodos: Quantitativo que prioriza a marcação de sequência de sílabas, é usado por línguas que usam sílabas longas e breves com valores fixos (latim e grego); acentual, a língua portuguesa tem uma longa tradição nesse sentido, basear-se na marcação de sílabas tônicas, a isócrona² causa o ritmo; Musical é o método que a duração do pé (têsis³) é mais importante que a duração individual da sílaba para marcar o compasso; e o Estatístico, distribuição das sílabas tônicas e atônicas num gráfico, assim se dá o ritmo do poema (CAGLIARI, 1984/2016).

Consequentemente não podemos ignorar esse assunto dentro da *Sonoridade Poética*. Porém, deve-se lembrar de que cada língua possui seu sistema de formação de palavras referentes ao som. As teorias métricas tradicionais são fundamentadas em textos antigos greco-latinos, derivando-se de línguas como o português, francês e o latim. Sabemos que mesmo com essa base (greco-latina) as línguas, na questão rítmica, são bem diferentes umas das outras. No entanto, usamos o português para análise feita aqui, posteriormente pode-se observar em oficinas que exemplificam especificamente o fator sonoridade como variável dentro da fruição.

Para a análise da sonoridade dentro da poesia, mais especificamente dentro da língua portuguesa, é necessário “considerar as propriedades fonéticas da língua e se preocupar com as características essenciais rítmicas da fala em que ela se realiza” (CAGLIARI, 1984/2016). Precisamos entender que cada língua tem suas

2. Isócrono adj. Que se realiza em tempos iguais, ou ao mesmo tempo. (FIGUEIREDO, 1913, p. 1131).

3. Têsis substantivo feminino de dois números; na dança e na música dos antigos gregos, tempo forte (aquele em que o ritmo era marcado com os pés batendo no chão); *mús* na música medieval, abaixamento da voz.

particularidades, nesse caso, os acentos na fala do português são diferentes da fala do francês, assim como português de Portugal tem acentos diferentes do português falado no Brasil. Podemos ir ainda mais além, pois dentro do próprio Brasil temos muitas variantes que interferem no som das palavras.

Por exemplo, ocorre o fonema [ʃ] em início de sílabas (posição de onset⁴): xícara, chapéu, etc. Em alguns dialetos, como o carioca, ocorre também no final de sílabas (posição de coda)⁵: paz, mas, etc. Como não se escreve com dígrafos essa pronúncia da coda, mas apenas com as letras Z e S, nunca se poderá ter certeza sobre sua realização fonética, a não ser que se tenha uma descrição baseada na observação da fala de indivíduos. Apenas através da escrita (por exemplo, de textos medievais) é, praticamente, impossível detectar esse tipo de variação. (MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 1998, p. 87)

Essa, também, pode ser uma variável na poesia, fazendo com que um som pronunciado de forma diferente não faça “sentido” para outra pronúncia que não seja aquela em que a poesia se realiza.

O português tem o ritmo da fala pautado no acento, como já mencionado. Então, as poesias devem seguir esse ritmo, partindo do ponto que ela deve ser falada/ declamada não somente escrita. A poesia exige que o recurso oral seja explorado, para que a fruição aconteça.

O ritmo poético deve ser analisado através da fala de uma língua, considerando que a área da linguística que estuda o som é a fonética, usamos elementos fonéticos para explicar e entender como é a interferência do som dentro da poesia. E assim, percebemos que a cada língua tem sua característica, então cada indivíduo tem sua particularidade também. Dentro de um canal (fruição) cheio de variáveis, inconstâncias e singularidades transita a poesia.

Desde a entonação à formação de uma língua, pode-se notar que há sinuosidade, como já dito acima, ou seja, todo esse fluxo de ritmo é que produz a sensação rítmica do texto que é sentida pelos falantes e mencionada pelos críticos de arte literária (CAGLIARI, 1984/2006).

A essas saliências chamei de ársis, e as atenuações de tésis, redefinindo velhos termos[...]. É a ársis e a tésis, por exemplo, que fazem com que a batucada de samba seja entendida de um modo todo próprio e não simplesmente por aquilo que a representa numa partitura de música. (CAGLIARI, 1980, 1981, 1984/ 2006, p. 91-92)

Usando os termos redefinidos pelo estudioso, podemos dizer que o causador

4. O uso dos termos Onset (O), Rima (R), Núcleo (N) e Coda (C), estão vinculados à teoria e os princípios que elas defendem, e sujeitos, em todas as línguas, a restrições quanto aos segmentos que podem ocupar estes espaços. Uma sílaba s pode ser representada por dois ramos. O primeiro, chamado onset contém até duas consoantes. O segundo, chamado rima, pode ser preenchido por vogais e consoantes, cujo número e seqüência serão dados por especificidades da própria língua, como o molde silábico e filtros, como será visto mais adiante. A rima, por sua vez, pode ser dividida em núcleo e coda. O núcleo, no português, é formado somente por vogais e se constitui no pico silábico. Em outras línguas, entretanto, algumas consoantes podem preencher esta posição. O coda também pode ser ocupado por consoante. O número, porém, de consoantes que se encontra neste lugar, em comparação ao de onset é bastante reduzido. (WORKING PAPERS EM LINGÜÍSTICA, UFSC, N.7, Mendonça, 2003)

5. Coda f. Período musical, vivo e brilhante, que termina a execução de um trecho. Ant. O mesmo que cauda. (It. coda, cauda). (FIGUEIREDO, 1913, p. 469).

da fruição na poesia no receptor é a sensação de ritmo, que só é percebido e sentido pela a ársis⁶ e pela a tésis. Assim, a sonoridade é um fator primordial para a fruição na poética, pois sem ritmo não poderíamos acompanhar as ações propostas nas poesias.

Um exemplo claríssimo desse processo descrito, é o poema de Manuel Bandeira, *Trem de Ferro* (1936):

- Café com pão
- Café com pão
- Café com pão
- Virge Maria que foi isto maquinista? [...]

A estrofe mostra palavras que sintaticamente e semanticamente estão fora do contexto de um trem de ferro, exceto a palavra maquinista, mas o efeito que a poesia causa ao ser lida em voz alta nos remete a memória do som de um trem, formando assim, a imagem de um trem. Sem o som esse ritmo, essa imagem não se formaria, impossibilitando o receptor de fruir aquela poesia.

Observando essa condicionante, sonoridade, depois de entende lá dentro da poesia, vamos comprovar (ou não) essa hipótese.

Por essa razão ao lermos uma poesia, não temos um fluxo de ritmo único, como a sequência de elementos fonéticos enunciados. Na fala ocorrem várias correntezas de ritmos concomitantemente, cada uma com uma forma de fluxo muito particular. Se nós ativermos somente a um dos fluxos, desprezando a necessidade de realização exata e simultânea dos demais, produziremos uma fala poética completamente artificial e falsa, bastante semelhante à leitura que alguns alunos aprendem a fazer na escola. (CAGLIARI, 1984/2006, p. 91)

Baseando-se nessas questões, elaboramos três oficinas para coletar dados e comprovar se a sonoridade tem impacto na fruição do leitor e/ou se modifica seu prazer/ afinidade com a poesia.

3 | METODOLOGIA

Duas das três oficinas realizadas foram em salas de aula de Ensino Fundamental II Regular, de uma escola pública estadual do município de Anápolis, com o 6º e 9º ano, e uma no congresso “9º Café com leitura e 4º seminário de leitura, espaço e sujeito”, chamado de “Leitura: informação, técnica e sociedade” e realizado no Instituto Federal de Goiás (IFG), em Aparecida de Goiânia. O evento contou com a parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e os participantes eram adolescentes e adultos.

Os poemas escolhidos para o sexto e nono ano foram os mesmos, “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, “Ausência”, de Vinícius de Moraes, e “Notas sobre ela”, de Zackmagjezi. No entanto, escolhemos poemas diferentes para o evento. De início,

6. ársis: *substantivo feminino de dois números.*; elevação da voz ou do tom; *musparte* (tempo) não acentuada de um grupo rítmico que conduz para a parte (tempo) acentuada seguinte; *anacruse*.

selecionamos dez poemas, mas trabalhamos com apenas esses quatro devido ao tempo: “Poema de Sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade, “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, “Na língua”, de Amanda Lima Oliveira e “Amar”, de Carlos Drummond de Andrade.

As oficinas seguiam um roteiro padrão, que apenas se adaptava ao ambiente em que estávamos. As salas são arrumadas em círculo e sempre começamos com uma dinâmica, para quebrar o gelo e para recolher algumas informações dos participantes. Tal dinâmica consiste em uma caixa com perguntas relacionadas à poesia, como “você gosta de poesia?”, “você costuma ler poemas?”, e outras do gênero. Os participantes pegam uma pergunta da caixa e a respondem em voz alta, gerando uma conversa entre nós e eles.

Depois desse momento, entregamos um papel com vários poemas. Primeiro, propomos que eles lessem silenciosamente um poema específico do papel. Em seguida, perguntamos o que entenderam e o que sentiram ao ler o poema e pedimos para eles resumirem em uma palavra esse sentimento. Então, pedimos alguém presente na sala para ler em voz alta e, por fim, passamos o áudio de alguém recitando e o vídeo de alguém declamando, seguido das mesmas perguntas já feita relacionada ao poema.

Por fim, entregamos um questionário, quantitativo e qualitativo, contendo o resumo do nosso projeto e algumas perguntas tanto relacionadas à identificação do participante (idade, sexo e escolaridade), quanto relacionadas à oficina:

- Você já teve contato com a poesia? Como?
- Você já participou de algum sarau, oficina, café com leitura, ou algo do gênero, com exceção de hoje?
- A sua experiência hoje interferiu/modificou na sua visão/interpretação anterior de poesia? Como?
- Você acha que as diferentes modalidades da poesia vivenciadas nessa oficina mudaram a sua forma de interpretação na poesia? Por quê?

4 | RESULTADOS

Na sala do 9º ano, no momento da dinâmica, tivemos uma grande participação de todos da turma e conseguimos tirar disso que poesia está totalmente ligada ao estudo de poesias na escola, apenas estrutural e rasa. Direcionamos as perguntas mais para o lado do sentimento, emocional das crianças. Observamos que nesse momento começamos a ambientação necessária para começar a oficina.

Pedimos que primeiro fizessem uma leitura silenciosa do primeiro texto que foi “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira e depois pedimos que todos lessem em voz alta; nas perguntas que direcionamos a eles, percebemos as mudanças, como a questão de ritmos e entonações que foram mais perceptíveis no segundo momento. Ao ouvirem o poema declamado por outra pessoa, os comentários mudaram e percebemos que

eles se sentiram mais tocados com esse último formato de interpretação da poesia. Ao repetir o mesmo processo com as outras três poesias, e notamos a mesma situação acontecer novamente: os alunos se sentiam mais tocados e em alguns casos até entendiam a poesia depois dela declamada.

Os alunos ficaram empolgados porque nunca haviam visto um estudo de poesia voltado mais ao emocional do que ao estrutural, pois as aulas de português seguem essa linha muito estruturalistas o que naturaliza esse processo aos alunos. A oficina foi tão intensa que alguns alunos sentiram vontade de escrever alguns versos depois, o que achamos muito interessante, pois além de um estímulo a leitura vimos que atingimos um estímulo à escrita. Os comentários finais de um aluno foram muito satisfatórios, já que ele falou que achou que a oficina ia ser “muito chata” e foi muito boa, se sentiu emocionado. Acredito que o objetivo foi cumprido e a tese confirmada nessa faixa etária.

Com a turma de sexto ano foi diferente. Por ser uma turma com a faixa etária menor, os participantes conversaram muito e estavam muito agitados. Mesmo assim, essa participação foi alta e a maioria das respostas foi que não gostavam de poesia, mas tiveram contato com ela dentro e fora da escola. Uma minoria declarou que gostava de poesia e que escrevia poemas.

Eles tiveram mais afinidade com os dois primeiros poemas do que com os dois últimos, mas continuaram interessados na oficina até o fim. Foi interessante notar como eles pareciam entender o poema quando recitado. Suas respostas não mudavam radicalmente, mas eles pareciam ter mais certeza da sua análise e pareciam gostar mais de ouvir do que de ler.

Observamos que as respostas escritas foram um pouco pobres, mas a participação e o interesse deles foram muito valiosos para nosso projeto. De acordo com eles, quando se escuta um poema declamado ou recitado, consegue-se fruir e através do filtro afetivo ter mais afinidade com ele. Outro momento, que já tinha se repetido no nono ano, e que foi igualmente precioso, quando dois alunos entregaram poemas que escreveram na oficina, para nós. Nota-se novamente que, a experiência os marcou de tal forma que eles sentiram necessidade de escrever algo. Também, pode-se destacar que o estudo é diferente da análise estrutural de poema da qual eles já estão acostumados.

No evento “Leitura: informação, técnica e sociedade”, embora as 20 vagas estipuladas para a oficina já estivessem esgotadas, apenas uma pessoa inscrita compareceu. Os outros participantes não tinham sido inscritos, mas participaram devido a divulgação dos organizadores do evento. No total foram 12 participantes, em sua maioria mulheres, sendo a maior parte do MedioTec e o restante, universitários.

A dinâmica das perguntas nos fez observar que muitos participantes relacionaram poesia com arte, sentimento, belo. Alguns já haviam participado de sarais antes, mas outros não. Uns se disseram tão ligados à poesia que inclusive declamavam e escreviam poemas. Um dos participantes defendeu que poesia é se expressar, chorar,

rir, etc. É a essência do ser humano, para ele.

No “Poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade, que foi o primeiro poema da oficina, alguns participantes identificaram angústia com a leitura silenciosa, outros alegaram não entender a primeira parte do poema. Depois de ouvir recitado, aqueles que tinham se sentido angustiados confirmaram seu sentimento e aqueles que não tinham entendido disseram não sentir nada de diferente, ou seja, continuaram sem entender bem o que o eu-lírico quis dizer.

O segundo poema, “Na língua”, de Amanda Lima Oliveira apresentou um quadro mais positivo para nossa tese, porém ainda não foi o suficiente para confirmá-la, pois alguns não se sentiram diferentes ao ver declamada, ou seja, com sonoridade. “Eu sei, mas não devia”, de último poema a ser trabalhado, provocou sentimentos de conforto, referência, identificação, rotina, cotidiano, etc., nos participantes. Ao ouvir uma versão adaptada sendo declamada, eles alegaram sentir protesto, e defenderam que a pontuação e a expressão facial agregam mais sentimento, o que, de acordo com eles, ajuda na fruição.

Foi no terceiro poema, “Amar”, de Carlos Drummond de Andrade, que a sonoridade interferiu mais claramente. Da leitura silenciosa para o poema recitado, uma participante mudou a palavra que tinha dito para definir o poema de “bondade” para “amargura”. Ela disse que entendeu muito melhor quando ouviu e outra participante até mesmo mencionou que a intensidade muda quando se ouve. Em geral, sentimento de todos mudou depois de ouvir recitado.

Devido ao nome da oficina ser “Vivenciando a Poesia” percebemos a necessidade dos participantes em produzir além da vivência proposta, assim precisavam desabafar os sentimentos acumulados advindos do contato com diversos poemas. Prova disso, foi que, nas últimas duas oficinas em que não fizemos nenhum tipo de atividade de produção, alguns alunos nos entregaram poemas que eles produziram naquela experiência. Assim, para essa oficina, depois de entregue e recolhido os questionários, realizamos algumas dinâmicas de produção. Os participantes nos agradeceram e elogiaram, dizendo que nossa paixão pelo que fazíamos fez a oficina ser especial.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado ao longo dessa pesquisa, tivemos como motivação, em princípio, uma experiência pessoal de uma das autoras deste artigo, como já citado anteriormente, mas tivemos o cuidado de entender se isso atingiria da mesma forma outras pessoas. E foi pensando nisso que fizemos as oficinas em lugares onde o público seria de idades diferenciadas, até para entendermos se a idade, escolaridade, etc. influenciaria no resultado final.

Ao término das oficinas e coletas de dados, percebemos uma falha em nosso questionário, dado que as perguntas poderiam abranger mais diretamente a sonoridade, pois, com o tempo que tivemos na escola, nesse caso um tempo curto, precisávamos

explicar questão por questão para que os alunos compreendessem o que se pedia a pergunta. Porém, não conseguimos executar essa ação.

Pelo exposto, acreditamos que conseguimos superar as expectativas que tínhamos referente aos resultados encontrados. Com as três oficinas realizadas nós pudemos comprovar, ou pelo menos se aproximar bastante dessa comprovação, a influência que tem a sonoridade na fruição da poesia. Com um olhar voltado mais em como essa poesia chegava até as pessoas de forma emocional e sentimental, sem se apegar a análise estrutural ou literária dos versos, conseguimos ver a diferença que tinha na percepção individual na leitura silenciosa para a declamação do mesmo poema.

Graças às interpretações singulares e muito pessoais, conseguimos ver a visão sobre o poema mudar, algumas vezes até drasticamente, que também foi explicado por STAIGER (1974) “se colocamos o “rauscht” (murmura), a frase ganha uma nitidez muito diferente da ideia do autor”. É o caso de uma das participantes da terceira oficina, que na primeira leitura ainda silenciosa do poema definiu com seus sentimentos com a palavra “bondade” e ao ouvir o mesmo poema de forma declamada o sentimento mudou para “amargura”

Assim, colocamos em questionamento, ao fim dessas vivências, o mesmo de Compagnon (2010) postula sobre como se estuda em geral essa teoria literária, pois “a teoria não pode se reduzir a uma técnica e nem a uma pedagogia”, lembrando que deve ser “[...] essencialmente crítica, opositiva ou polêmica.” (COMPAGNON, 2010 p. 15). O ensino estruturalista, em suas vertentes principais, muitas vezes deixa de lado todas as variantes que citamos importantes para a fruição da poesia e desconsidera os filtros que pertencem a esse canal, além de ignorar a autonomia do leitor sobre o texto.

Mesmo quando as perguntas eram direcionadas a questões sentimentais, os alunos não conseguiam desvincular daquelas como “o que o autor quis dizer?”, “Onde está a beleza do verso?” e “Em que a visão do autor é original?”, também mostradas por Compagnon (2005, p.16), essas questões lancinantes, permanecem no ensino, não elucidando as perguntas dos alunos, reafirmando que a forma como aprenderam consumir poesia é engessada, estrutural.

Com esse olhar para a teoria literária, menos técnico, tentamos encontrar respostas diferentes das respondidas à essas perguntas, apelando para o que há de genuíno dentro saber afetivo de cada um que participou das oficinas, porque, ao elucidar algo, a natureza humana faz surgir novas questões, desencadeando o processo do conhecimento. E o fator elucidador para nós foi a sonoridade, que, como diz Vinicius de Moraes, em seu poema Sonoridade (1993) “[...] Pouco a pouco todos os ruídos se vão penetrando como dedos[...]”, são ruídos que transformam-se em palavras e as palavras viram versos e esses versos para ser ouvidos e quem sabe transformar pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio financeiro recebido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio do Programa de Auxílio Evento (Pró-Evento).

REFERÊNCIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGUILAR, Gonzalo Moisés. **Poesia concreta brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista**. Edusp, 2005.

AMAR. Intérpretes: Marília Pêra. Roteiro: Carlos Drummond de Andrad. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles (ims), 2012. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G3LIMueC124>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ANDRÉ, Márcio. **A Origem da Poesia**. Disponível em: <<https://www.confrariadovento.com/revista/numero4/marcioandre.htm>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

ANTUNES, Arnaldo. “Sobre a origem da poesia”. Incluído no libreto do espetáculo 12 Poemas para dançarmos, dirigido por Gisela Moreau, São Paulo: 2000. Disponível em: <http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_textos_list.php?page=1&id=27>. Acesso em: 18 mai. 2018

ANTUNES, Carlos Leonardo Bonturim. **Ritmo e sonoridade na poesia grega antiga: uma tradução comentada de 23 poemas**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Tradução de: Eudoro de Souza. Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/09/Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-Aristoteles-Vol.-II-04-1987.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise fonética do ritmo em poesia. **Estudos Portugueses e Africanos**, v. 3, 2016.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria. **Belo Horizonte: UFMG**, 2001.

DE SA, Olga. O leitor protagonista. **Kaliópe. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. ISSN 1808-6977**, v. 3, n. 5, 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/kaliópe/article/viewFile/3734/2435>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo dicionário de Língua Portuguesa**. [s.l.]: Portugal Brasil Limitada Soc, 1913. Disponível em: <<http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FILOSOFIA Estética. Direção de Jackson Pollock. [s.i.]: Estudos Vestibular, Concursos e Vida, 2014. Son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iy0Ygfvq1Wg>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Editora Cultrix, 2008. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1277893/mod_forum/attachment/309034/Jakobson%20-%20Lingu%C3%ADstica%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

JÚNIOR, Antônio Fernandes. **“Zonas de vizinhança” entre Poesia, Pensamento e Infância**. 2015. Universidade Federal de Goiás

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **De sons de poetas ou estudando fonologia**

através da poesia. Revista da ANPOLL, v. 2, n. 5, 1998.

NA língua. S.I: Amanda Lima Oliveira, 2016. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-aLRrLauNCQ>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

OBERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação: a fruição literária em questão.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde23072009161746/publico/1368444.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

PLATÃO, Anon. **A República**; São Paulo: Nova Cultural, 2000. 352 págs. Tradução de Enrico Corvisieri. Disponível em: <<http://revistaliteraria.com.br/PlataoRP.pdf>>. Acesso em 18 mai. 2018.

SPERBER, Suzi Frankl; MELO-FRANCO, Lenon Rogério de. Hermenêutica e estética da recepção: uma leitura produtiva. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: tessituras, interações, convergências.** 2008.

TRAGNO, Arnon. **O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural.** Revista Mosaicum, n. 18, p. 25, 2013.

STAIGER, Emil; GALEÃO, Celeste Aída. **Conceitos fundamentais da poética.** Edições Tempo brasileiro, 1974.

PRADO Adélia no Sempre um Papo. Coordenação de Afonso Borges. Belo Horizonte: **Sempre Um Papo - Cultura Para A Educação, 2008.** (40 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA NO APRENDIZADO DE INGLÊS: UM “INGLÊS BRASILEIRO”

Victor Carreão

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem
Campinas – São Paulo

RESUMO: O objetivo desse artigo é refletir acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa no Brasil partindo de uma perspectiva que contemple os fatores socioculturais e, também, os fatores linguísticos que podem influenciar o aprendizado de uma língua estrangeira. Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) veem quaisquer mudanças linguísticas como fruto de um processo de encaixamento linguístico entre variáveis internas ao sistema linguístico e aquelas externas a ele (i.e. fatores socioeconômicos). A ideia é, dessa maneira, verificar como diferentes fatores podem estar interligados favorecendo a variação linguística na variedade de inglês falada por brasileiros, especialmente aqueles que estão no processo de ensino-aprendizagem dessa nova língua. Questões como o sistema de ensino básico brasileiro, avaliação de proficiência, uso do inglês com outros falantes e questões de alfabetização e letramento podem ser considerados como fatores extralinguísticos (externos à língua, mas que nela exercem influência) que junto a fatores do sistema linguístico, como a questão da Interlíngua, podem levar os falantes brasileiros

a desenvolver um “inglês brasileiro” (cotejando termos conhecidos como “inglês britânico” ou “inglês americano”), ou ao uso desse idioma como “língua franca”, de forma a garantir que o propósito de qualquer mensagem seja passado adiante. Considerar que existe uma variedade de “inglês brasileiro” é considerar que determinados traços linguísticos da variedade brasileira do português podem ser transferidos para a produção oral dos brasileiros que falam inglês. O trabalho que segue é um resumo desses pontos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa. Variação Linguística. Ensino.

ABSTRACT: This article aims on reflecting on the teaching process of the English language in Brazil starting from a perspective that contemplates the sociocultural factors and also the linguistic factors that might influence the learning of a foreign language. Weinreich, Labov and Herzog (2006 [1968]) see any linguistic changes as the result of a process of linguistic fit between variables internal to the linguistic system and those external to it (i.e. socioeconomic factors). The idea is, therefore, to verify how different factors can be interlinked favoring linguistic variation in the variety of English spoken by Brazilians, especially those who are in the learning process of this new language. Issues such as the Brazilian basic

education system, proficiency evaluation, use of English with other speakers, and literacy issues can be considered as extralinguistic factors (external to the language, but which exert influence in it) that along with linguistic system factors, such as Interlanguage, can lead Brazilian speakers to develop a “Brazilian English” (in comparison to terms known as “British English” or “American English”), or to use this language as “lingua franca”, to ensure that the purpose of any message is passed on. To consider that there is a variety of “Brazilian English” is to consider that certain linguistic traits of the Brazilian variety of Portuguese can be transferred to the oral production of Brazilians who speak English. The work that follows is a summary of these points.

KEYWORDS: English language; Linguistic Variation; Teaching

1 | INTRODUÇÃO

Kachru (1982 e 1985), assim como citado por Schmitz (2014), reconhece que a globalização é o fenômeno por que a expansão da língua inglesa deu-se mundialmente. Esta extensão poderia ser vista na analogia de três círculos: o primeiro seria aquele em que a língua inglesa funciona como língua nativa de seus falantes; o segundo estaria presente nos países e comunidades em que a língua inglesa foi imposta como idioma obrigatório, como o caso da Índia e da Nigéria na época da colonização inglesa; e o terceiro seria aqueles em que a língua inglesa é estudada como língua estrangeira – círculo em que o Brasil encontra-se inserido.

De acordo com um relatório do British Council (2014a), dominar a língua inglesa pode levar a 40% maiores possibilidades de crescimento na carreira e no salário. Ainda que a recompensa por dominar a língua inglesa seja atrativa, este mesmo estudo também aponta apenas 5% dos brasileiros como confiantes em relação a seu desempenho comunicativo em inglês.

Reportagens (G1, 2014; EXAME, 2013 e 2015) apontam o nível de inglês dos brasileiros como “ruim”, estando mais da metade dos executivos de alta e média gerência do país no nível “básico” de inglês. Em termos mais abrangentes, um estudo da Education First (2014) aponta 80% da população de classe média brasileira como sem conhecimento de qualquer língua estrangeira e classifica o Brasil na 38ª posição de um total de 60 países no que se refere à proficiência em língua inglesa.

Outro estudo do British Council (2013) aponta que ter o domínio da língua inglesa é primordial para 48% das empresas que contratam um novo colaborador. Apenas 38% das organizações encontram-se satisfeitas com o nível de inglês de seus colaboradores, o que faz com que rígidos procedimentos de contratação sejam tomados. Muitas companhias (70%) avaliam seus candidatos quanto a seu desempenho comunicativo em inglês em suas entrevistas de emprego e, caso necessário, posteriormente através de testes escritos (54%). Apenas 4% das empresas utilizam-se de exames oficiais para medir este desempenho.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) veem as mudanças linguísticas como

decorrentes de fatores externos e internos à língua em um processo de “encaixamento linguístico”: fatores extralinguísticos, condicionados a variáveis socioeconômicas como renda, classe social, nível educacional, entre outros; e fatores linguísticos, partindo do pressuposto de que a língua mudaria por si mesma dentro de seu “sistema linguístico”.

2 | OBJETIVOS

Objetiva-se refletir acerca de como fatores socioeconômicos podem influenciar fatores próprios do sistema linguístico dos aprendizes de inglês. Em especial, esse olhar volta-se para o contexto de ensino de língua inglesa no Brasil. Não há a intenção de apontar para características linguísticas específicas dos alunos de língua inglesa no Brasil, apenas busca-se verificar o cenário que se encontra no país atualmente.

3 | MÉTODOS

A metodologia de pesquisa pautou-se em uma pesquisa bibliográfica sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, com foco na questão da Interlíngua, e procurou apresentar dados referentes ao cenário educacional brasileiro também, explorando itens como o contexto da educação brasileira e o uso da língua inglesa no mercado de trabalho no Brasil.

4 | RESULTADOS

Pensando nas forças externas e internas à língua, podem-se citar alguns fatores que incidem influência na produção linguística dos indivíduos.

4.1 Fatores externos à língua

O ensino brasileiro e a avaliação da proficiência no Brasil em um segundo idioma são exemplos levantados neste resumo.

4.1.1 *Ensino brasileiro*

É importante verificar qual é o papel da educação básica no ensino de línguas estrangeiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estabelecem como objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Isso poderá ser feito por meio de processos

de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo **desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa** (BRASIL, 1998b, p. 19. Grifos nossos)

Como salientam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: “verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 90). O que se observa, em relação aos cursos de idiomas, é um crescimento constante em termos de faturamento e expansão de franquias dedicadas ao oferecimento desse serviço (SUAFRANQUIA, 2016 e ABF, 2017).

4.1.2 Avaliação de proficiência

Conforme relatório do British Council (2014b, p. 07), apenas 5,1% da população brasileira de 16 anos ou mais afirmam possuir algum conhecimento no idioma inglês. Dentro da porcentagem de falantes com conhecimento do idioma: 47% consideram-se falantes de nível básico; 32% de nível intermediário; 16% de nível avançado e 5% não sabem definir seu nível (BRITISH COUNCIL, 2014b, p. 08).

4.1.3 Uso da língua inglesa com outros falantes não-nativos

Apenas 10% dos alunos de cursos de idiomas de inglês (BRITISH COUNCIL, 2014b, p. 23) utilizariam habilidades relacionadas à fala, escrita ou compreensão de inglês falado diariamente. Esta porcentagem sobe para 15% para atividades que envolvam leitura. Com que falantes estes alunos desenvolvem estas interações? Seriam falantes nativos de língua inglesa ou falantes de outras línguas que utilizam a língua inglesa como ferramenta de comunicação? A pergunta é válida uma vez que estes outros falantes podem apresentar variação linguística em sua comunicação em inglês. Caso este seja o cenário, pode-se pensar que ocorre o uso da língua inglesa como uma língua-franca para comunicação comercial.

4.2 Fatores internos à língua

Questões relacionadas à aquisição de linguagem podem ser vistas como fatores linguísticos, inatos aos indivíduos, que podem influenciar os atos de fala dos indivíduos. Dentre esses fatores, ressalta-se a questão da Interlíngua.

4.2.1 Interlíngua

Entende-se a aquisição de linguagem por meio de Dispositivo de Aquisição de Linguagem, que funcionaria dentro do Período Crítico para que uma segunda língua fosse aprendida:

O primeiro significado de HPC [Hipótese do Período Crítico] corresponde a uma hipótese empírica segundo a qual os seres humanos são mais eficientes na aprendizagem de línguas nos primeiros anos de vida. Em outras palavras, o HPC afirma que a idade de aquisição é um importante preditor de proficiência final: quanto mais velhos começam a aprender uma língua, menores as probabilidades de alcançar a proficiência nativa. (PALLIER, 2007, p. 01. Tradução nossa)

Durante o período de aprendizado de uma nova língua, existiria um nível intermediário entre a língua materna do indivíduo e aquela que se deseja aprender: a Interlíngua. Para Tarone (2006, p. 747. Tradução nossa), a interlíngua é vista como “um sistema linguístico separado, claramente diferente da língua nativa e da língua-alvo a ser aprendida por um estudante, mas ligada a ambas por identificações interlinguais em sua percepção”. Em casos de jovens que já tenham passado pela puberdade e cuja janela do Dispositivo de Aquisição de Linguagem já esteja fechada, por exemplo, a aquisição da linguagem seria governada por uma estrutura psicológica latente, podendo apresentar um estágio de fossilização, em que há maior dificuldade de se desvincular de traços linguísticos pertinentes à língua mãe de um indivíduo.

5 | CONCLUSÃO

Em suma, observa-se:

i. Em muitas situações corporativas, a língua inglesa é imposta em reuniões, documentos e correspondências utilizadas diariamente. Ainda que haja a presença da língua inglesa a nosso redor (por meio de músicas, filmes, ou nomes de produtos, por exemplo), não há como interagir em um ato de fala com estas “amostras”. Trudgil (1986) nos mostra que nesse caso só seria possível haver uma “mímica” do que é dito/visto, mas que, sem interação por meio de atos de fala, dificulta-se a “cópia” do que se ouve/lê;

ii. Aqueles que se encontram no mercado de trabalho, salvo exceções, já teriam idade superior ao Período Crítico para a aquisição de uma segunda língua;

iii. Os dados dos relatórios sobre ensino-aprendizagem da língua inglesa (BRITISH COUNCIL, 2013, 2014a e 2014b; EDUCATION FIRST, 2014) mostram a pouca porcentagem de colaboradores em corporações que possuem conhecimentos intermediários e avançados em língua inglesa. A presença, ou ausência, de capacitação em língua inglesa é outro fator determinante de seu uso em situações de comunicação.

Tal cenário pode levar à percepção dos brasileiros como uma comunidade de fala em que a língua inglesa nem sempre encontra modelos linguísticos com que se possa interagir, bem como para um cenário educacional que nem sempre atua nos gargalos linguísticos necessários para a prática de uma segunda língua. Um “inglês brasileiro” seria, assim, permeado por influência da língua portuguesa. Resta saber o quanto isso pode interferir em comunicações internacionais.

REFERÊNCIAS

ABF (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRANCHISING). **Pesquisa de desempenho**: 1º Trimestre de 2017. Disponível em: < <http://www.abf.com.br/wp-content/uploads/2017/05/2017-Desempenho-do-Franchising-1-Trimestre.pdf> >. Acesso em 20 mai. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. 2014b. Disponível em: < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf >. Acesso em 30 dez. 2016.

_____. **Learning English in Brazil**. 2014a. Disponível em: < <https://br.live.solas.britishcouncil.net/pesquisas-infograficos> >. Acesso em: 18 de Agosto de 2015.

_____. **O estudo latino-americano de habilidades profissionais**. 2013. Disponível em: < <https://br.live.solas.britishcouncil.net/pesquisas-infograficos> >. Acesso em: 18 de Agosto de 2015.

EDUCATION FIRST. **English Proficiency Index**. 2014. Disponível em: < <http://www.ef.co.uk/epi/spotlights/latin-america/brazil/> >. Acesso em: 18 de Agosto de 2015.

G1. Cai o total de alunos na rede pública, apontam dados da Pnad 2014. **G1**, São Paulo, 13 de novembro de 2015. Educação. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/cai-o-total-de-alunos-na-rede-publica-apontam-dados-da-pnad-2014.html> >. Acesso em 07 jan. 2017.

GASPARINI, C. Veja como anda o nível de inglês dos executivos brasileiros. **Revista Exame Online**, 16 de junho de 2015. Carreira. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/veja-como-anda-o-nivel-de-ingles-dos-executivos-brasileiros> >. Acesso em 17 de agosto de 2015.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World**: Teaching and Learning the language and the literature. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. *The Other Tongue*. English Across Cultures. **Urbana, III**. University of Illinois Press, 1982.

MORENO, A. C. Com proficiência baixa em inglês, Brasil fica estagnado em ranking. **G1**, São Paulo, 12 de novembro de 2014. Educação. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11/com-proficiencia-baixa-em-ingles-brasil-fica-estagnado-em-ranking.html> >. Acesso em 17 de agosto de 2015.

PALLIER, C. Critical periods in language acquisition and language attrition. *Language Attrition: Theoretical perspectives*. In: **Studies in Bilingualism**, n. 33, pp. 155–168, 2007.

SCHMITZ, J. R. Looking under Kachru's (1982, 1985) Three Circles Model of World Englishes: The Hidden Reality and Current Challenges. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

SUAFRANQUIA. **Apesar da crise, setor de idiomas continua sendo um mercado promissor no Brasil**. Escolas de idiomas, 21 jan. 2016. Disponível em: < <https://www.suafranquia.com/noticias/escolas-de-idiomas/2016/01/apesar-da-crise-setor-de-idiomas-continua-sendo-um-mercado-promissor-no-brasil.html> >. Acesso em mai. 2017.

TARONE, E. Interlanguage. In: BROWN, K. **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Boston: Elsevier. pp. 747–751, 2006.

TRUDGIL, P. **Dialects in contact**. New York: Basil Blackwell, 1986.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

INSTALAÇÃO ARTÍSTICA E OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELO PÚBLICO: O CORPO COMO LÓCUS DE POSICIONAMENTO POLÍTICO E ESTÉTICO

Adriana Vaz

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Expressão Gráfica
Curitiba – PR

Rossano Silva

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Expressão Gráfica
Curitiba – PR

RESUMO: Este artigo tematiza sobre o sentido da arte para o público que agiu como coautor de uma instalação artística realizada no espaço expositivo da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. A instalação artística constava de 12 silhuetas de imagens femininas. A escolha das imagens fundamentou-se na ideia de apropriação de Arthur Danto e no conceito de estética relacional de Nicolas Bourriaud. Conceitualmente a instalação artística também seguia as ideias da estética da formatividade e estética da produção de Luigi Pareyson. Considerando o caminho delineado pela própria arte, para tratar das interferências realizadas pelo público durante a mostra, em hipótese, entende-se que parte delas coincide com as respostas encontradas na apreciação do objeto artístico com base nos estudos realizados por Michel Parsons e Abigail Housen. Seguindo as argumentações de Fernando Hernández, diferentes racionalidades

foram elaboradas para justificar a importância do conhecimento artístico na educação escolar. Constatou-se que racionalidade cultural como fundamento para cultura visual não está presente apenas no processo criativo do artista, mas também na produção de sentido por parte do público. Nota-se que, graficamente, houve uma preocupação por parte do público com o aspecto mimético da imagem, e textualmente, os assuntos recorrentes tratam do combate ao racismo e a violência contra a mulher, pedem respeito à liberdade sexual e manifestam temas políticos e sociais. Pela participação do público, os valores agregados à instalação conectaram-se com o repertório cultural que cada pessoa adota para si em seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: artes visuais; educação estética; cultura visual; gênero.

ABSTRACT: This article has as its thematic the meaning of art for the public who acted as co-author in an art installation held in the Faculty of Education exhibition space at Federal University of Minas Gerais. The art installation consisted of 12 female silhouette images. Images choice was based on Arthur Danto's appropriation idea and on Nicolas Bourriaud's relational aesthetic concept. Conceptually, the art installation also followed the ideas of Luigi Pareyson's formativity aesthetics and production aesthetics. Considering the way outlined by art itself, in

order to deal with the interferences carried out by the public during the exhibition, hypothetically, it is understood that some of them are coincident with the answers found in the artistic object appreciation based on the studies of Michel Parsons and Abigail Housen. Following Hernández's arguments, different rationalities were elaborated to justify the artistic knowledge importance in school education. It is verified that cultural rationality as a foundation for visual culture is not present only in the artist creative process, but also in the production of meaning by the public. It is noteworthy that, graphically, there was a concern from the public about the image mimetic aspect, and textually, the recurrent issues deal with the fight against racism and violence against women, respect for sexual freedom and manifest political and social themes. As through the public participation the values added to the art installation were connected to the cultural repertoire that each person adopts for himself/herself in his/her daily life.

KEYWORDS: visual arts; aesthetic education; visual culture; genre.

1 | A IDEIA DE APROPRIAÇÃO E AS CONEXÕES SOBRE O CONCEITO DE ESTÉTICA

Este artigo tematiza sobre o sentido da arte para o público que agiu como coautor de uma instalação artística denominada “Dupla exposição: silhuetas e formações” vigente durante o período de 7 a 28 de março de 2018. Realizada no Espaço ArtEducação da Faculdade de Educação (FAE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela parceria com o Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE). Mesmo que a instalação aparente uma cronologia linear aos moldes tradicionais da história da arte: arte antiga, arte clássica, arte moderna e arte pós-histórica, salienta-se que o corpo feminino como tema de representação é o que une as silhuetas e permite a conexão da poética dos artistas com as ações do público. Os transeuntes da FAE atuaram como coautores interferindo dentro e fora das silhuetas, em similitude ao modo como apreciam esteticamente os objetos artísticos na acepção de Abigail Housen e Michel Parsons, como alude Fernando Hernández ao elucidar os caminhos que as pessoas articulam para a compreensão das obras de arte.

Seguindo as argumentações de Hernández, diferentes racionalidades foram elaboradas para justificar a importância do conhecimento artístico na educação escolar, constata-se que a racionalidade cultural como fundamento para cultura visual está presente no processo criativo dos artistas e na produção de sentido por parte do público. Visto que,

a arte é uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significado em cada época e cultura. A compreensão (em sua dupla dimensão de interpretação e produção) desses significados é o objetivo prioritário do ensino de arte para alguns docentes desde o início dos anos 90. (HERNÁNDEZ, 2000, p.45).

Com isso, questiona-se: De que modo o conhecimento artístico pode ser abordado

para educação estética? Quais os sentidos produzidos pelo público na posição de coautores?

A exposição em si constava de 12 silhuetas de imagens de mulheres, auto referenciando artistas mulheres e artistas homens de diferentes períodos da história da arte. Na figura 1 observa-se o panorama geral do espaço expositivo da FAE, um corredor em que as silhuetas feitas em adesivo preto fosco foram fixadas em ambas as paredes, e dois painéis centrais com as informações sobre as obras originais.

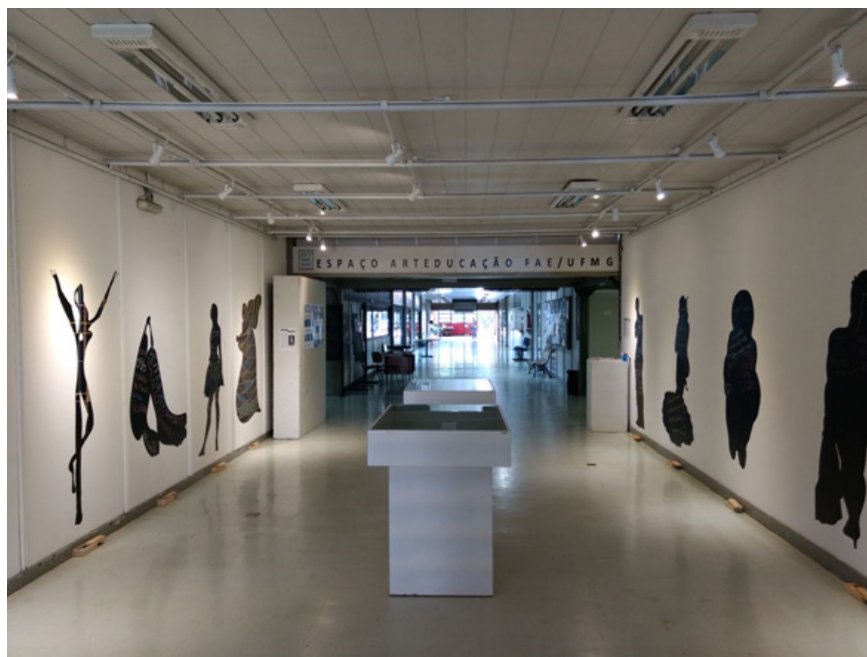


Figura 1: Espaço Arteducação FAE/UFMG. Registro em 9/3/2018.

O conjunto de silhuetas que compõem a mostra foi articulada em quatro eixos: o corpo pudico e impudico, o corpo como matéria pictórica, o corpo como empoderamento, o corpo como locus de posicionamento político e valores do mundo. A ideia da representação do corpo da mulher como uma imagem pudica ou impudica se constrói associada a concepção da Vênus, retratada na exposição por três obras: a Vênus de Milo, o Nascimento da Vênus de Botticelli e a Vênus de Willendorf – as três primeiras silhuetas fixadas na parede 1, a direita do observador, do fundo para frente (figura 1). A qualidade pictórica da obra de arte corrobora com os aspectos formais das correntes artísticas da arte moderna o que possibilita a conexão entre as obras de Edgar Degas, Pablo Picasso e Gustav Klimt – também na figura 1, parede 2, a esquerda, observa-se quatro silhuetas do fundo para frente: a obra o Anjo e Flor de Djanira, a obra A pequena bailarina de 14 anos de Degas, a obra Abaporu de Tarsila do Amaral, e a obra As três dançarinas de Picasso. Do mesmo modo, o termo empoderamento permite articular a produção de artistas de diferentes nacionalidades como Diego Velázquez, Paula Rego e o grupo Guerrilla Girls; assim como, as obras do colombiano Fernando Botero e das brasileiras Tarsila do Amaral, Djanira da Motta e Silva, e Rosana Paulino. O quarto eixo, foco desse artigo, apresenta a análise de

como o público interagiu com a instalação artística.

A escolha das imagens fundamentou-se na ideia de apropriação de Arthur Danto e no conceito de estética relacional de Nicolas Bourriaud, bem como, no que Luigi Pareyson define como estética da formatividade e da produção. Pela estética da formatividade a obra de arte engloba o fazer e o inventar, na reciprocidade entre a forma e o conteúdo, “a atividade artística consiste propriamente no ‘formar’, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir” (PAREYSON, 1997, p.26).

O que de certo modo condiz com o aspecto híbrido da arte pós-histórica de Danto, o autor elucida que a pintura moderna teorizada por Clement Greenberg difere da arte pós-histórica ao assinalar o uso da apropriação de imagens pelos artistas, em especial, os que produzem a partir das décadas de 1970 e 1980. Com isso, a história da arte se torna tema e repertório imagético da própria arte no aspecto auto referencial. Outro argumento trazido por Danto a favor da arte pós-histórica é que a pintura como linguagem pura e plana não assume mais o papel principal delineado por Greenberg – em uma narrativa que teve início com o Impressionismo e culminou no Expressionismo abstrato – consequentemente, a produção artística na contemporaneidade engloba diferentes modalidades: instalação, performance, vídeo, fotografia, etc. A mostra mescla a linguagem do desenho com a da instalação, processo criativo que condiz com a estética da produção. De acordo com Pareyson (1997, p.156):

as obras de arte são figuras espirituais: imagens que tem significado humano, que falam à mente e ao coração, que transmitem sentidos interiores e profundos. Mas o aspecto espiritual e interior das obras de arte não é alguma coisa que transcenda o seu aspecto sensível e a sua realidade física, porque, antes, coincide imediatamente com eles.

A materialidade da obra remete a montagem e desmontagem da instalação no espaço expositivo que incluía a fixação das silhuetas na parede e dos estojos de apagador com giz escolar no chão, e a disposição dos elementos textuais, etapa executada pelos próprios proponentes: Adriana Vaz e Rossano Silva, e com a colaboração de Nádia Rezende. Ainda a respeito do termo formação, esse conceito sustenta à estética relacional de Bourriaud, segundo o autor:

observando as práticas artísticas contemporâneas, deveríamos falar mais em ‘formações’ do que em ‘formas’: ao contrário de um objeto fechado em si mesmo graças a um estilo e a uma assinatura, a arte atual mostra que só existe forma no encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não. (BOURRIAUD, 2009, p.29-30).

Pelas ações do público no ato interativo de escrever, desenhar e apagar, observa-se que a instalação proposta suplantou o aspecto formal a que se refere Bourriaud, o que Hernández define como racionalidade perceptiva que se estabeleceu a partir dos anos 60, cujo enfoque “defende a necessidade de que, por meio da Arte, os meninos e as meninas possam desenvolver sua percepção visual, na dupla dimensão estética e para o meio” (HERNÁNDEZ, 2000, p.45).

Assim como na racionalidade cognitiva que antecede a perceptiva, a arte tinha como objetivo: “(...), mediante a observação e a análise dos elementos formais, desenvolver as habilidades plásticas dos alunos” (HERNÁNDEZ, 2000, p.45) – paradigma que se modifica a partir de década de 1980 e 1990. A ideia de “formações” de Bourriaud se assemelha com as colocações de Hernández sobre o universo de significados produzidos pela cultura visual.

As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e, na vida da sociedade, representada nesses objetos. (HERNÁNDEZ, 2000, p.53).

A arte como parte da cultura visual e pelas interferências do público na exposição exibem a não separação entre a arte e a cultura usual, e revelam, ao concordarmos com o autor, “que os objetos artísticos se produzem num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.54).

A afinidade entre quem realiza a obra de arte e o mundo esteve presente durante a pré-seleção das imagens para exposição, um dos critérios de escolha das imagens era que os artistas produzissem na linguagem de artes visuais. Nessa fase notou-se uma invisibilidade de artistas mulheres pela pouca representatividade de suas obras nos livros clássicos de história da arte. A ausência de obras de artistas mulheres é potencializada quando os fatores raça e classe se somam ao gênero. Contudo, o público colaborou para mostrar a atuação de mulheres negras no âmbito da música e da política, ao registrar um trecho da música de Luedji Luna e citar a morte da vereadora carioca Marielle Franco.

Em sintonia com a poética dos artistas, os coautores da instalação construíram o sentido da obra e trouxeram como tema a violência da mulher e a busca pela sua emancipação, a exemplo dos dizeres na silhueta da Vênus de Milo, silhueta 1 (figura 1): “(...) ‘Não seja o que esperam de você’. (...) ‘No Brasil, a cada 5 min, uma mulher é agredida. A cada 11 min, uma é estuprada. A cada 2 horas, uma é morta’ (...)”. Nessa silhueta houve a inserção de sinais gráficos: o círculo na posição da cabeça com a inscrição: “We”; o coração com o texto “Love” na região do peito; na genitália o triângulo com as palavras “GRL PWR”.



Figura 2: Silhueta 4, apropriação da obra *El estudio*. Registro em 13/3/2018.

Igualmente, na silhueta da obra *El estudio*, figura 2, destaca-se as frases: “(...) ‘Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância’ (...); ‘Queriam que ela fosse do lar, mas ela era do ler com essa liberdade, ela era de onde quisesse ser!’ (...)”.

A obra *El estudio* exhibe o corpo como empoderamento, Botero retrata o nu feminino em que a mulher está de costas em relação ao observador e de frente para o pintor. Pelas interferências do público a mulher foi retratada de frente para o observador, em função da representação dos seios. Durante o período expositivo o penteado do cabelo foi apagado e permanece as linhas curvas do seio, em interlocução com a frase “Feliz 8 de março!”, acrescentou-se o símbolo de interrogação (?). Das mediações textuais novas frases integram a imagem: “Seja vc mesma”, “O que não mata ainda não terminou!”, “#Nenhumamenos”, “a Mulher Mor”, “Por mais mulheres na matemática”, “Rad Fem Resiste”, “Gratidão por ser mulher”, “Mulheres de luta e de guerra”. Poucas alterações de desenho foram realizadas nessa silhueta, a maioria da ação do público aconteceu por meio de textos, as frases das coxas foram apagadas várias vezes e o cabelo também teve novos penteados, com destaque para a franja.

A Vênus de Milo simboliza o corpo pudico, o pudor da Vênus de Milo (silhueta 1, na figura 1) e da Afrodite de Cnido feita por Praxíteles possibilitam perceber o contraste entre a representação simbólica das vênus da Grécia Antiga e as do Paleolítico (silhueta 3, na figura 1). A imagem do pudico se constrói associada a deusa Afrodite e

em diferentes períodos da história da arte sua beleza e sensualidade foi representada de modo idealizado como as obras que tematizam sobre o seu nascimento: de Sandro Botticelli artista do Renascimento (silhueta 2, na figura 1); de William Adolphe Bouguereau e Alexandre Cabanel, ambos do Neoclássico.

Assim, pelos sentidos produzidos pelo público acordamos com Bourriaud que na arte relacional: “o sentido da obra nasce do movimento que liga os signos emitidos pelo artista, mas também da colaboração dos indivíduos no espaço expositivo” (BOURRIAUD, 2009, p.114). Signos que condizem com o foco temático da instalação, cujo intuito era ampliar a representatividade da produção de artistas mulheres no universo artístico, ainda acanhado de acordo com Rui Fonseca (2013 a, 2013 b); problematizar sobre a imagem da mulher no campo artístico, visão que na maioria da vezes segue o padrão masculino associado ao deleite estético no sentido de pura contemplação como menciona Luciana G. Loponte. Reitera-se que a mescla de imagens que compõem a instalação condiz com a arte pós-histórica de Danto, pois o uso da apropriação permitiu criar um repertório imagético com temporalidade estendida.

2 | AÇÕES DO PÚBLICO: OLHARES ESTÉTICOS E POSICIONAMENTOS POLÍTICOS

As ações do público na mostra “Dupla exposição: silhuetas e formações” se adequam ao primeiro e segundo estágio estético de Housen (2011, p.155-156):

(...) os observadores *narrativos* são contadores de histórias. Usando os seus sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas sobre a obra de arte que são entrelaçadas na narrativa. (...), os juízos baseiam-se no que o observador sabe e gosta. (...) os observadores *construtivos* começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando as ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas próprias percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores do seu mundo social, moral e convencional (...).

Esses dois estágios iniciais de Housen ajustam-se ao que Parsons denomina de “Favoritismo” para o primeiro estágio e de “Beleza e realismo” para o segundo estágio de apreciação estético-artística, como alude Hernández (2000, p.115):

1. Favoritismo - define-se como o da valorização empática tanto com a forma como com a narrativa da representação. Nele, busca-se destacar, sobretudo, os elementos reconhecíveis a título de livre associação vinculada a uma narração da qual não estão isentas as experiências pessoais de cada indivíduo. (...).

2. Beleza e realismo - define-se como o da identificação do grau de semelhanças (mimesis) entre a representação e a realidade. Relaciona-se com as convenções resultantes à representação vinculadas à arte figurativa e associadas a uma habilidade formal e temática do autor. (...). (grifo nosso).

Pela narrativa pessoal do público em resposta as silhuetas que compunham a exposição, podemos afirmar que o modo de produzir arte e seus sentidos seguem

os estágios de apreciação estética descritos por Parsons e Housen, tanto pelos desenhos que preservaram nas imagens a sua qualidade mimética quanto pela visão de mundo de cada indivíduo que registrou por meio de textos seus desejos, angústias e reivindicações, ao transformar os corpos dessas mulheres em lócus de posicionamento político.

A bailarina de Degas foi interpretada como uma fada, visível no desenho de asas e meias do tipo arrastão. Na figura 3, interferência realizada na terceira semana da exposição, nota-se que o público adicionou o outro braço na imagem, nessa mesma mão a bailarina segura uma piteira de cigarro. Entre a fumaça, lê-se: “Campos das ideias cooperativas e não individuais”. As asas foram ampliadas e alargam-se pela parede. De modo direto ao primeiro estágio de Parsons o público inscreve a palavra “Empatia” na direção da boca, parte dos textos foram apagados e completados com outras expressões: “Sou fada, Sou bruxa, Sou tudo aquilo q quiser” e “Somos feitos da mesma matéria compartilhamos das mesmas dores e amores”.

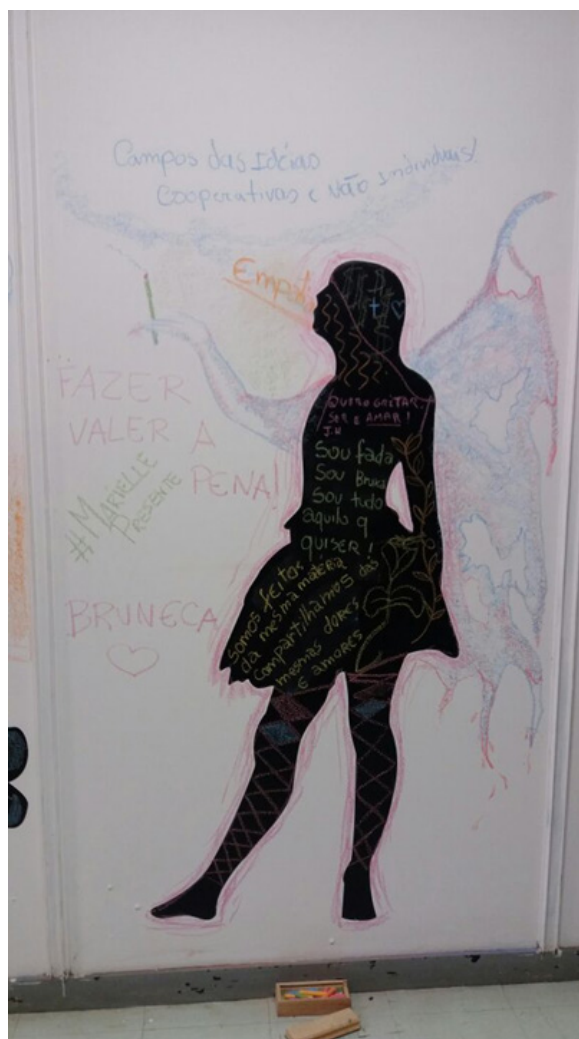


Figura 3: Silhueta 11, apropriação da A pequena bailarina de 14 anos. Registro em 22/03/2018.

Por fim, as outras intervenções são realizadas na parede de fundo, com as frases: “Fazer valer a pena”, “Marielle presente”, “Bruneca”. O segundo estágio de

Parsons referente a *Beleza e realismo* está presente nas ações do público que em diversas silhuetas representaram o rosto das mulheres e outros acessórios, a exemplo das apropriações de Botero, da Vênus de Willendorf e do Nascimento da Vênus de Botticelli. Na apropriação da obra de Botticelli (silhueta 2, figura 1), além do aspecto de apreciação estética referente ao realismo da imagem, o público se manifesta politicamente ao trazer como tema o assédio sexual que as mulheres padecem em seus ambientes de trabalho, expresso nas frases: “Lugar de mulher é no tanque de guerra”, “42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual. # Basta”, “Assédio moral, Assédio por parte de colegas docentes (H a M), Linguagem Videntia!”.

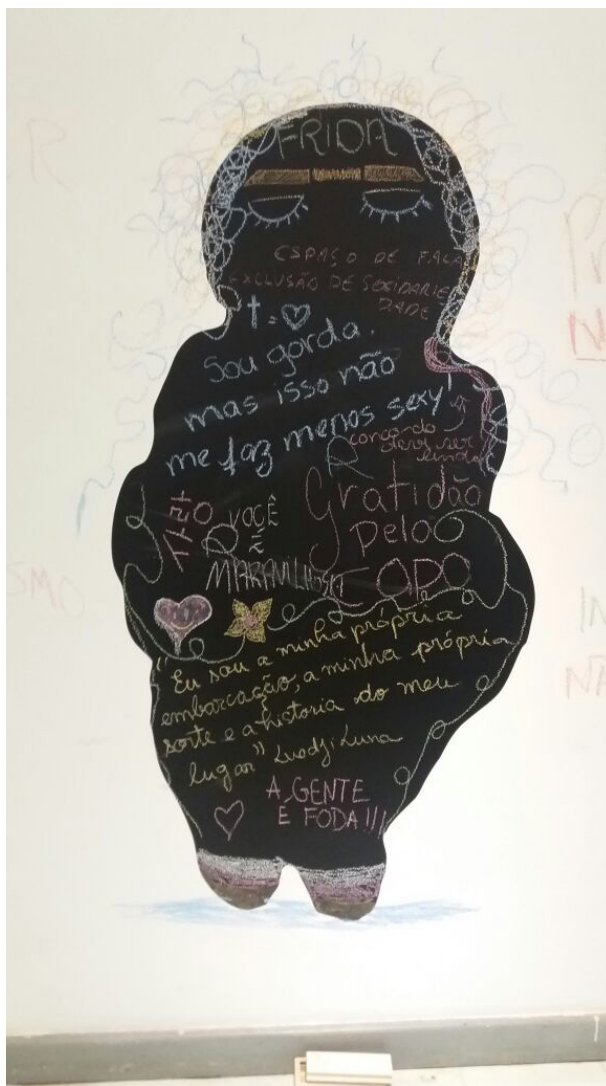


Figura 4: Silhueta 3, apropriação a Vênus de Willendorf. Registro em 16/03/2018.

Na silhueta da Vênus de Willendorf (figura 4), ou vênus impudica como argumenta Carlos Velázquez, o público questiona o estereótipo da beleza feminina: “Sou gorda, mas isso não me faz menos sexy!”, em diálogo com outra pessoa: “Concordo deve ser linda”. Para Velázquez, a Vênus Willendorf tem duas versões: a primeira, trata da escultura encontrada em 1908 pelo paleontólogo Hugo Obermaler cuja descoberta alterou sua denominação original que era vênus impudica; a segunda, fundamenta-se

na descoberta feita em 1864 pelo arqueólogo Paul Hurault, VIII Marquês de Vibraye, na França, que batizou essa escultura de Vênus impudica em contraste com a Vênus pudica, a Afrodite de Praxíteles. O autor estuda essa obra para mostrar a fragilidade epistemológica da história da arte, não devido a ambiguidade do objeto-arte, porém por configurar-se como um campo que desloca o olhar do social e das condições humanas na produção da vida.

O posicionamento de Velázquez coincide com o que o público registra na instalação, ao tematizar sobre outros estereótipos sobre o corpo feminino, isto é, o corpo feminino como sinônimo de corpo biológico e frágil. Em oposição, o público exhibe a força da mulher exibindo um corpo que resulta do construto cultural e social, seguindo o trecho da música “Um corpo no Mundo”, de Luedji Luna, na figura 4, lê-se: “Eu sou a minha própria embarcação, a minha própria sorte e a história do meu lugar”.

Direto na parede, interligando a Vênus de Milo com a de Botticelli temos as seguintes expressões: “Respeita les trans da FaE e de todos os lugares”, “# Marielle presente”. Do mesmo modo, ao fundo e não na silhueta, conectando a obra de Botticelli com a Vênus de Willendorf estão os registros: “Todo poder ao povo negro, # Chega de racismo”.

Além das questões sobre racismo igualmente impresso na silhueta da obra A Rainha, de Rosana Paulino, sintetizada pela frase: “a FaE apaga pixo mas não apaga Racismo”, (...), conforme figura 5, acima. A inscrição marcando a presença de Marielle compõem várias partes da instalação nos limites das duas paredes, explanados nos contornos externos da silhueta da obra de Paulino e do cartaz produzido pelo Grupo Guerrilla Girls.



Figura 5: Silhueta 8, apropriação da obra A Rainha. Registro em 19/03/2018.

Diante desse contexto, com o intuito de tornar público a pouca representatividade de artistas mulheres no campo da arte, o grupo produziu seus primeiros cartazes tematizando a questão. Na imagem escolhida, assim como em outros cartazes produzidos pelo grupo, o rosto da mulher está oculto pelo uso de máscara, um gorila similar ao King Kong. O uso de meia arrastão e mini saia é outra marca que simboliza as mulheres retratadas nos cartazes, na contradição entre o estereótipo de sensualidade feminina e a virilidade grotesca do gorila. As artistas também utilizam codinomes de outras artistas e escritoras já falecidas, com a finalidade de recordar a presença feminina na arte.

No cartaz “*Guerrilla Girls Review The Whitney*”, de 1987, a silhueta selecionada encontra-se no centro da imagem em tonalidades de cinza e exibe uma mulher de perfil encostada em uma banquetta alta. Ao observarmos a imagem vemos uma perna esticada e outra perna dobrada com os pés apoiados na base da banquetta, o rosto está encarando o observador, uma mão aponta para outra, sendo que na mão direita a mulher segura uma banana descascada pela metade. A cor de fundo do cartaz é em amarelo com letras em preto, o texto refere-se à exposição realizada

no *The Clocktower* (108 Leonard St, NY), no período de 16 de abril até 17 de maio de 1987. Nessa silhueta o público desenha a mini saia, o rosto, a banana, e escreve: “Bananas para o Machismo”, “Ser mulher é não se subordinar a ideias prontas”. Nas interferências da terceira semana aparece o desenho de sapatos e outras expressões de ordem política: “Fora Temer”, e de ordem social: “Contra o patriarcado”, “Campos, e abaixo o feminicídio”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento artístico como parte da cultura visual adquire sentido a partir do olhar de cada pessoa atrelado a uma estética relacional, tanto no momento de produzir arte quanto como apreciador da arte, desse modo, a obra de arte para além dos seus aspectos formais permeia questões de ordem cultural, social e política conectando-se com o que cada pessoa constrói para si e valoriza em sua trajetória de vida, conectada a uma temporalidade histórica e social; logo, é por meio da relação arte e vida ou arte e cultura usual que o conhecimento artístico agrega valor estético a prática cotidiana de cada pessoa, seja no ambiente escolar ou em outros espaços de mediação cultural.

Pelas ações do público durante o período expositivo da mostra no Espaço ArtEducação da FAE, nota-se que, graficamente, houve uma preocupação por parte do público com o aspecto mimético da imagem, e textualmente, os assuntos recorrentes tratam do combate ao racismo e a violência contra a mulher, pedem respeito a liberdade sexual e manifestam sobre temas políticos e sociais. Em conexão com as colocações de Housen, os estágios narrativos e construtivos se comprovam pela interlocução do público durante o percurso da mostra; o mesmo ocorre com os dois estágios iniciais de Parsons: Favoritismo, e Beleza e realidade. O conteúdo da arte associado a cultura visual por meio da apropriação de Danto, possibilita propor temas como a representação do corpo cuja abordagem artística não adota a história da arte no sentido linear, visto que pela participação do público os valores agregados a instalação conectaram-se com o repertório cultural que cada pessoa valoriza para si em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BATISTA, V. R. **A desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de licenciatura em arte-educação da Unicentro**. Dissertação. (Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

BOTERO, F. **El Estudio**. Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte-banco-de-la-republica/obra/el-estudio>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. (Coleção Todas as Artes). São Paulo: Martins, 2009.

DANTO, A. C. **Após o fim da arte: A arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus, 2006.

FONSECA, R. P. Condições de produção dos feminismos artísticos em Portugal. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 3, p. 1015-1038, 2013a.

FONSECA, R. P. Carreira, arte feminista e mecenato: uma abordagem à dimensão econômica do circuito artístico principal sob uma perspectiva de gênero. **Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXVI, p. 113-137, 2013b.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUSEN, A. O Olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro; *et. al.* **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p.149-170.

LOPONTE, L. G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Estudos feministas**, 2002.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VELÁZQUEZ, C. Confissões da Madonna: A história da vênus feita arte em Willendorf. In: **XXIX Simpósio Nacional de História – Contra os preconceitos: história e democracia**. UNB, Brasília, 2017. p.1-15.

METÁFORAS METALINGUÍSTICAS DE EUCLIDES DA CUNHA

Carlos Antônio Magalhães Guedelha

Universidade Federal do Amazonas – Faculdade
de Letras – Amazonas

RESUMO: Este artigo apresenta uma leitura das metáforas metalinguísticas do escritor Euclides da Cunha, ou seja, as metáforas que ele utilizou para se referir aos seus dois principais livros, *Os Sertões* (sobre a guerra de Canudos) e *Um paraíso perdido* (sobre a Amazônia). O conceito de metalinguagem estabelecido por Jakobson foi fundamental para a pesquisa, que teve como suporte teórico básico o postulado da metáfora conceitual, proposta por Lakoff e Johnson (2002). As metáforas analisadas neste artigo (VINGAR-SE É ESCREVER e UM LIVRO É UM FILHO) foram colhidas de ensaios do escritor e de cartas que ele escreveu a amigos e familiares, “escurando” a sua escrita por meio da metalinguagem. As reflexões sobre as metáforas assume, com base em Lakoff e Johnson (2002), que a metáfora não é uma questão apenas de linguagem. Ela é também – e fundamentalmente – uma questão de pensamento e ação. As reflexões recorrem a Mota (2003), que também comenta os textos de Euclides.

PALAVRAS-CHAVE: Metalinguagem.
Metáfora. Euclides da Cunha.

ABSTRACT: This paper presents a reading of the metalinguistic metaphors used by Euclides da Cunha, to refer to his two main books, *Os sertões* (about The Canudos’ War) and *Um paraíso perdido* (about Amazonia). The concept of the metalanguage established by Jakobson was fundamental to the research, which had its basic-theoretical support of Lakoff and Johnson’s conceptual metaphor postulate (2002). The metaphors analyzed in this paper (TO REVENGE IS TO WRITE and BOOK IS A SON) were collected from the writer’s essays and letters he wrote to friends and family, rewriting his writing through the metalanguage. Based on Lakoff and Johnson (2002), the reflections assumes that metaphor is not just a matter of language. It is also - and fundamentally - a matter of thought and action. The research uses Mota (2003), which also comments Euclid’s texts.

KEYWORDS: Metalanguage. Metaphor. Euclides da Cunha.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo trata da escrita metalinguística de Euclides, em que ele metaforiza sua produção literária, em cartas que escreveu a amigos e em artigos e ensaios publicados. Reflito aqui a respeito da atitude do autor em

operar a “escrituração” de sua escrita, para utilizar um termo de Gilberto Mendonça Teles (1996).

Foi Jakobson quem primeiro discorreu com clareza sobre a função metalinguística da linguagem, que traz a própria linguagem para o primeiro plano da cena enunciativa. No ensaio intitulado *Linguística e poética*, Ele diferencia a “*linguagem-objeto*, que fala de objetos, e a *metalinguagem*, que fala da linguagem” (JAKOBSON, 2010, p. 162). Assim ele estabeleceu a função metalinguística como aquela em que a linguagem é empregada para falar de si mesma.

Chalhub (2002, p. 32), comentando o que disse Jakobson, observa que “a função metalinguística centraliza-se no código: é código ‘falando’ sobre o código. É linguagem ‘falando’ de linguagem, é literatura sobre literatura, é palavra da palavra”. E acrescenta que uma mensagem de nível metalinguístico “implica que a seleção operada no código combine elementos que retornem ao próprio código. [...] Mensagens de perfil metalinguístico operam, portanto, com o código e o presentificam na mensagem” (CHALHUB, 2002, p. 49).

Portanto, a linguagem se encontra em função metalinguística quando discorre sobre ela própria. Nesse caso, a própria linguagem é posta em questão. O autor lança mão do código linguístico para transmitir suas reflexões sobre esse mesmo código. Em outras palavras, a própria linguagem é questionada e posta em destaque. E o emprego da função metalinguística na literatura põe em evidência a própria criação artística.

Pela ferramenta da metalinguagem, o autor apresenta-se ao interlocutor ou leitor ao mesmo tempo como criador e como crítico de sua obra. O artista mostra-se como construtor e usuário de uma linguagem. Roland Barthes (1970) vê na literatura um duplo movimento de sentido, tendo em vista que ela fala do mundo e fala de si mesma, ao mesmo tempo, e dessa forma torna-se literatura-objeto (ou linguagem-objeto, aquela que se estuda) e metaliteratura (ou metalinguagem, aquela com que se estuda, linguagem instrumental). A metalinguagem, de caráter crítico-analítico, possibilita estudar a linguagem-objeto sem com ela se confundir. Por esse viés, a metalinguagem na literatura é capaz de despertar no leitor a consciência do fazer artístico (processo) que redundará na obra de arte (produto).

Euclides da Cunha parece não abrir mão da ferramenta da metalinguagem em seus escritos. Ele foi um severo (aliás, muito severo) crítico de si mesmo, de seus próprios textos, como se pode perceber nos exemplos que cito na sequência deste capítulo. E essa sua severidade o levava frequentemente a planejar a sua escrita com o rigor avaliativo do engenheiro. Depois do planejamento, vinha a execução, que consistia em escrever. Mas o processo não parava aí: depois da escrita, vinha a “escrituração” dessa escrita. O termo “escrituração”, que aqui utilizo, foi tomado de empréstimo à área contábil e aplicada à literatura por Teles (1996) para comparar a atividade crítica com a arte de escriturar os livros comerciais ou contábeis, tomando por base, especialmente, as personagens contabilistas de Graciliano Ramos, que viviam

às voltas com a “escrituração” de sua escrita. Assim é que tomamos contato com a escrituração que Euclides fazia de seus próprios escritos, no decurso desses escritos ou nas cartas que enviou a amigos e familiares. E no âmago dessa autoavaliação brotam as duas expressivas metáforas sobre as quais reflito aqui: VINGAR-SE É ESCREVER e UM LIVRO É UM FILHO.

2 | METÁFORA “VINGAR-SE É ESCREVER”

Euclides chamou seus dois grandes livros – *Os Sertões* e *Um Paraíso perdido* – cada um a seu tempo, de “meu livro vingador”. Em que consistia essa metáfora? A que vingança se referia em cada caso? É essa questão que procuro responder nos subitens que seguem.

2.1 O primeiro “livro vingador”

Júlio Mesquita, que era editor do jornal Estado de São Paulo, ao convidar Euclides para a tarefa de fazer a cobertura da guerra de Canudos, tinha convicção de que estava apostando na pessoa certa para o projeto que tinha em mente: queria mais que um relato jornalístico bem elaborado. Pretendia receber das mãos do correspondente uma análise aprofundada das causas e consequências daquela guerra. Para tanto, necessitava de alguém que tivesse capacidade de realizar a tarefa completa, nesses termos. E Euclides era a pessoa mais indicada (MOTA, 2003).

Recebendo e aceitando o convite, Euclides começou a se preparar para a empreitada. Após conseguir uma licença do seu trabalho na Superintendência de Obras Públicas de São Paulo, transferiu a família para a fazenda de seu pai, no município de Belém do Descalvado, e passou a recolher o máximo de informações possíveis sobre a região para onde teria que ir em missão.

Partiu para a Bahia no dia 4 de agosto de 1897, como adido do Estado-Maior do ministro da guerra. Em viagem, escreveu para o sogro, general Solon, em 12 de agosto, falando sobre o seu intento:

A minha missão é esta: fui convidado em São Paulo para estudar a região de Canudos e traçar os pontos principais da Campanha. Aceitei-a e vim. Além do assunto ser interessante, além de estar em jogo a felicidade da República, considereis que tñheis um nobre papel em tudo isto e almejo defini-lo bem perante o futuro. Consegui-lo-ei? Anima-me a intenção de ser o mais justo possível; porei de lado todas as afeições para seguir retilineamente” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 107).

Foi movido por esse ideal de justiça que chegou a Salvador, onde se viu obrigado a passar vinte e quatro dias antes de partir para Canudos, tendo em vista os sucessivos adiamentos da partida da tropa por questões operacionais. Na ansiedade desse período extenuante de quase um mês, aproveitou para colher mais informações sobre a realidade do conflito, ouvindo os relatos e testemunhos dos que regressavam do campo de batalha quase diariamente. Juntando esses relatos e testemunhos, pôde

começar a montar um quadro mais realista da situação.

Nesse período também enviava suas interpretações do conflito para o jornal. Nesses artigos que enviava para São Paulo, assim como em sua correspondência ativa, é possível perceber a evolução do seu pensamento em relação à guerra. Nos primeiros textos ainda se pode ver um Euclides cheio de brios republicanos, disposto a desmascarar um grande foco de conspiração monarquista. Era a mesma postura de quando escrevera estas palavras ao amigo João Luís, em abril de 1897, a respeito da guerra: “O que me impressiona não são as derrotas – são as derrotas sem combate – em que o chão fica vazio de mortos e o exército se transforma num bando de fugidos” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 105). Agora, cinco meses depois, estando já em terra baiana, lamentava muito os entraves que o mantinham preso à capital. “Temo não poder ir a tempo de assistir a queda do arraial maldito” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 108), escreveu ao amigo Porchat, de Salvador, em 20 de agosto de 1897.

Mas a sua visão vai se modificando paulatinamente, à medida que “pesquisa, estuda, entrevista, visita os hospitais em companhia de altos oficiais do Exército [...] e em que observa, nas estações de *estrada* de ferro, a chegada dos feridos em combate” (MOTA, 2003, p. 96). Começou a perceber que olhar o Conselheiro como um simples inimigo da República, um ardiloso aliado dos conspiradores monarquistas era um lamentável equívoco e um grande exagero.

Canudos marcaria a vida de Euclides. Em meio às aspirações republicanas que acalentava, apesar de não ter naquela república a República dos seus sonhos, Canudos surgiu como uma surpresa e o acordou para uma realidade que ele não supunha existir. “Lá compreendera melhor o Brasil, na sua realidade física e social. As ilusões e os enganos, que eram da sua geração e que eram seus, desfizeram-se para sempre” (RABELLO, 1966, p. 137).

Apenas dois meses que Euclides passou em Canudos foram suficientes para transformá-lo em outro homem: a tragédia que presenciara pesou fundo em sua alma, porque foi capaz de perceber o sentido humano daquele episódio que para muitos era aparentemente insignificante. Reavaliara o seu posicionamento sobre o confronto, e o seu juízo sobre o Conselheiro e sobre a campanha do exército em Canudos já não era o mesmo. Via a guerra como um encontro fatídico e fratricida entre dois brasis que se desconheciam, o do litoral (desenvolvido) e o do sertão (atrasado, retrógrado). Foi um amadurecimento forçado. “Como na transição das idades, ele voltou de Canudos em verdadeira crise. Despojara-se dos resíduos do passado com a mesma misteriosa tristeza dos adolescentes na antemanhã da vida livre e já grave, dos vinte anos” (RABELLO, 1966, p. 138).

Mota (2003, p. 109) anota que

Daquela campanha, da sua observação cuidadosa, vai surgir uma obra-prima da literatura brasileira. Mas não apenas da literatura. *Os Sertões*, que Euclides a rigor já começara a escrever, sendo os comentários enviados ao Estado o seu embrião, será muito mais que uma obra-prima literária. Esse “livro vingador”, prodígio de síntese de literatura, sociologia, geografia, climatologia, botânica, geologia,

economia e história, será um grito de alerta às descuidadas e frívolas elites do litoral para a necessidade de se lembrarem das injustiçadas e esquecidas populações do sertão e incorporá-las à civilização.

Referindo-se a *Os Sertões*, Rabello (1966, p. 140) comenta que o livro “já estava maduro desde o tempo em que escrevera o *Diário de uma expedição*”, enquanto ainda se encontrava na Bahia. Na verdade, aquele diário continha, em anotações meticulosas sobre a região, um farto material que era o embrião do livro a ser escrito.

Mas ao retornar da Bahia, Euclides jamais pôde dedicar-se à escrita do seu livro como gostaria de fazê-lo. A “obscura” profissão de engenheiro, que ele tanto maldizia em cartas a amigos e parentes, sobrecarregava-o de afazeres e preocupações, não lhe reservando o tempo necessário para o prazer das letras. Dessa forma, *Os Sertões* foram escritos “à prestação”, nas “brechas” de tempo da sua engenharia fatigante e obscura, como confidenciou em carta ao amigo José Veríssimo. Em lamentação semelhante, diz a outro amigo, Pethion de Villar, em maio de 1900:

Levo a mais inútil das vidas em perene conflito com a minha engenharia obscura cujas exigências me afastam de outras ocupações mais atraentes às quais somente dedico um ou outro quarto de hora de folga nos meus dias fatigantes de operário. Por isto o meu livro sobre a interessantíssima luta nos sertões da tua terra ainda não apareceu. Está, porém, agora, – finalmente, pronto e ainda que seja o primeiro a considerá-lo lardeado de defeitos sérios entre os quais avulta certa falta de unidade oriunda das condições em que foi escrito – tem, preponderante, uma qualidade que o nobilita: a sinceridade com que foi traçado. Será seu único valor. Por isto, talvez não faça jus à consagração de uma versão para o francês a que espontânea e cavalheirescamente te propuseste quando aí estive. Transplantado para a mais vibrátil das línguas, por um parisiense dos trópicos, temo que meu estilo, algo bárbaro, não se afeiçoe a tão delicado relevo (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 118).

Nessa carta, Euclides – além de dar curso à constante lamúria a respeito da falta de tempo para se dedicar à ocupação *mais atraente* das letras por força da sua engenharia *obscura* – revela duas preocupações sobre o seu livro que, até a consagração do mesmo, serão também constantes: os erros que o livro porventura continha e a dúvida sobre o seu real valor e sua aceitação. Ressalte-se aí a metáfora metalinguística, na verdade uma antítese, através da qual Euclides contrapõe a “delicadeza” da língua francesa ao seu estilo em *Os Sertões*, que considera “bárbaro” (bruto).

Em 1901 terminou a feitura do livro. Com ele, propôs “vingar-se da chacina dos sertanejos feita pelas tropas do governo, que se haviam batido bravamente, mas que haviam sido também incapazes de se libertarem de uma série de mal entendidos e preconceitos, e de reconhecerem e recompensarem o heroísmo dos jagunços” (MOTA, 2003, p. 118). É o que ele diz quando escreve a Francisco Escobar em abril de 1902:

Alenta-me a antiga convicção de que o futuro o lerá. Nem outra coisa quero. Serei um vingador e terei desempenhado um grande papel na vida – o de advogado dos pobres sertanejos assassinados por uma sociedade pulha, covarde e sanguinária... Além disto terei o aplauso de uns vinte ou trinta amigos em cuja primeira linha estás. E isto me basta.” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 133)

Ao deixar São José do Rio Pardo, Euclides tinha duas obras em que apostou a sua reputação no futuro: o livro e a ponte que construía sobre o rio Pardo. A reputação de escritor e a reputação de engenheiro. Poder-se-ia dizer que, na verdade, tratava-se de duas engenharias, a civil e a literária.

Antes de procurar um editor para o livro recém-escrito, ele remenda várias passagens do texto, corrige erros ortográficos, repara, retoca, emenda. Revela, assim, uma demasiada vigilância em torno da intocabilidade linguística da obra. Era o escritor “escurando” a sua escrita.

Depois viria a difícil tarefa de encontrar uma editora disposta a publicar o livro de um “desconhecido” e com o número de páginas que ele tinha. Porque antes de se tornar um “grande livro”, *Os Sertões* era, seguramente, para os padrões da época, um “livro grande”. Rabello (1966) informa que Euclides chegou a pensar em publicá-lo em forma de colunas no Estado de São Paulo, parceladamente. Imaginava que assim poderia atrair o interesse de alguma editora.

Foi pensando em pôr em ação essa estratégia que entregou os originais ao redator Júlio Mesquita, que os deixou empoeirando na estante da redação. Depois de muito andar de um lado para o outro com seu calhamaço de manuscritos, Euclides conseguiu, com a intervenção de amigos, que a Editora Laemmert – com uma certa relutância – resolvesse publicá-lo.

Considero que, ao metaforizar essa obra como um “livro vingador”, Euclides estava externando uma metáfora conceptual que estava na base de sua concepção a respeito daquela obra e dos fatos que ela apresentava. Cheguei a esta conclusão baseado no fato de que, para a teoria da metáfora conceptual, determinadas metáforas na linguagem refletem determinadas metáforas no pensamento (LAKOFF e JOHNSON, 2002). Assim sendo, parece certo entender que a escrita daquele livro tinha, de verdade, no pensamento de Euclides, o valor de uma vingança.

Vexado, decepcionado e extremamente revoltado com o que presenciara no arraial de Canudos, ele tinha naquele momento corrigido o seu ponto de vista. Não mais via Canudos como um foco monarquista, no entanto via a campanha do Exército ali como um crime. O mesmo Exército que antes fora visto como brioso por abafar o “levante”. Havia prometido vingar os sertanejos desse horrendo crime, um massacre. E a vingança foi o livro que veio à luz, *Os Sertões*.

Detectamos, por meio da expressão linguística “livro vingador”, a metáfora da escrita como vingança que subjaz a essa expressão. O escritor transita do terreno concreto, do observável (vingar-se), em direção a um campo mais abstrato (escrever), guiado pela metáfora de base VINGAR-SE É ESCREVER. Isso significa que as metáforas conceptuais subjazem às expressões linguísticas metafóricas. A forma como Euclides organizou o seu dizer nesse recorte textual pode comprovar que foram organizados diferentes domínios de sua experiência para fazer entender o mundo e dele construir o sentido. No domínio-fonte da escrita, ele projetou o domínio-alvo da vingança, fazendo pensar a vingança em termos de escrita. Isso confirma a hipótese

de Lakoff e Johnson (2002) de que o uso da metáfora é uma questão do processo do pensamento e da ação humana, e não apenas um requisito da linguagem.

2.2 O segundo “livro vingador”

Rabello (1966) informa que dois fatores conjugados determinaram a intensa migração das populações sertanejas para a Amazônia em fins do século XIX e princípios do século XX: as secas fustigantes e a exploração extensiva da borracha natural da seringueira. Consequentemente, as fronteiras amazônicas foram sendo expandidas para além dos limites estabelecidos na época. Mota (2003, p. 154) complementa que

Este movimento que as populações sertanejas, fustigadas pelas secas, fazem em direção à região amazônica, em busca da riqueza da borracha, marca a última etapa da expansão territorial brasileira que, após o acordo com a Bolívia – que nos deu o Acre – e com o Peru, que delimitou com precisão, e definitivamente, as nossas linhas de fronteira nos confins da Amazônia, o Brasil adquire a feição que conserva até hoje. Os nordestinos, fugindo da miséria de suas terras, completam assim, alguns séculos depois, a missão dos bandeirantes.

No entanto, esse processo não se completa sem choques. Pelo contrário, como nos lembra Mota (2003, p. 154),

esses choques vão da luta armada às renhidas disputas diplomáticas com o Peru e a Bolívia, conduzidas, do lado brasileiro, pelo Barão do Rio Branco. O conflito com países vizinhos da América Espanhola fora evitado em grande parte em função do gênio negociador de Rio Branco. Em termos de política externa, os elementos que dominam a cena no Brasil, em fins do século passado e começos do atual, são justamente as disputas de fronteira com aqueles vizinhos – Bolívia e Peru.

A migração para o Acre torna-se mais acentuada por volta de 1870. Imensas levadas de cearenses abandonavam suas terras no Nordeste para se transformarem em seringueiros, principalmente em terras acrianas. Rabello (1966) comenta que na época o Acre era considerado uma terra sem dono. Mas a verdade era bem outra: formalmente o Acre não era terra de ninguém, pois embora seus contornos fossem imprecisos, “a soberania formal sobre a maioria de sua área era da Bolívia, com o Peru diretamente interessado na questão, pois também esse país ainda não havia na época determinado com precisão as fronteiras que o separam do Brasil na Amazônia” (MOTA, 2003, p. 155).

Mas aquela era uma região relativamente esquecida, abandonada. “Os dois países apenas se lembraram de reclamar os direitos sobre ela quando, em 1867, o Amazonas foi aberto à navegação estrangeira, ligando aquela região abandonada ao Atlântico. Subitamente perceberam todos o seu valor”. Com a descoberta das seringueiras nativas da região, as disputas pela terra recrudesceram. “Dentro em pouco, a borracha tirada das seringueiras atingiria preços altíssimos no mercado internacional, transformando a região antes abandonada e relegada ao esquecimento numa das mais potencialmente ricas de toda a América do Sul” (MOTA, 2003, p. 155).

No ano de 1867 foi assinado, entre o Brasil e a Bolívia, um protocolo que previa a demarcação precisa dos limites. Mas enquanto a demarcação se demorava, os

nordestinos, que não tinham a mínima noção de pendências fronteiriças entre países, iam ocupando aquela área em litígio na sua quase totalidade. Como a demarcação das fronteiras se fazia demorar, em 1902 os bolivianos decidiram entrar em ação e ocupar a região, mas foram expulsos pelos brasileiros – armados e treinados pelo gaúcho Plácido de Castro. No ano seguinte o caudilho gaúcho assentaria as bases do Estado Independente do Acre. Num espaço onde os ânimos se acirravam cada vez mais, os enfrentamentos não tinham pausa enquanto as negociações diplomáticas eram ativadas, em busca de um acordo amigável.

A extração da borracha criara um clima de febril agitação, pois era uma riqueza imensa que nenhum dos dois países queria deixar entregue ao outro. O Acre era, então, um dos maiores produtores mundiais do látex oriundo da seringueira. Os conflitos e as batalhas diplomáticas foram se sucedendo até 1903, quando foi assinado o Tratado de Petrópolis. Pelo Tratado, o Acre foi definitivamente incorporado ao Brasil, que por ele pagou de 2 milhões de libras esterlinas à Bolívia, além de outras compensações em territórios e no compromisso de construir a estrada de ferro Madeira-Mamoré (GONDIM, 1994; REIS, 1998; SOUZA, 2009).

Por esses tempos, ainda segundo Rabello (1966), o Peru pleiteava junto ao governo brasileiro a posse de uma grande faixa de terra entre o rio Madeira e o rio Javari. Ali também havia enfrentamentos constantes entre brasileiros e peruanos. Desde 1902, tropas peruanas haviam ocupado os vales do Juruá e do Purus para dar apoio aos seus compatriotas. O Brasil também envia tropas para proteger os brasileiros. O Barão do Rio Branco intervém, pondo em ação mais uma vez a sua grande habilidade como negociador (RABELLO, 1966; MOTA, 2003).

Mota (2003, p. 157) relata que em 1904 os dois governos assinaram um convênio prevendo um prazo de cinco meses para a solução do problema.

Durante esse tempo, o território em litígio ficaria sob a proteção de uma força mista brasileiro-peruana. Reconhece-se, por esse convênio, que o princípio do *uti possidetis* será aplicado ao território em litígio, ocupado por brasileiros ou peruanos, numa solução equitativa: quem ocupa efetivamente a terra ganha a soberania sobre ela. Mas, tratando-se de regiões quase desconhecidas, é necessário, antes de chegar a um acordo definitivo, estudá-las melhor, fazer o trabalho de reconhecimento das cabeceiras do alto Juruá e do alto Purus.

Foi esse quadro beligerante, foi esse clima dominante da política externa brasileira no ano de 1904 que despertou a atenção e o interesse de Euclides, que vivia então a desagradável situação de engenheiro desempregado, apesar da fama que o seu primeiro livro, *Os Sertões*, lhe propiciara. Euclides, na verdade, nunca tivera um emprego fixo, e sua família sofria muitas privações. E assim, as notícias dos acirramentos na Amazônia o encontram na grande fila dos engenheiros desempregados (RABELLO, 1966).

Ainda em 1904, ele escreveria três artigos para o Estado de São Paulo tratando da questão: “Conflito inevitável”, “Contra os caucheiros” e “Solidariedade sul-americana”.

Para levar a efeito o acordo firmado no Tratado de Petrópolis, o Ministério das

Relações Exteriores criou duas comissões de reconhecimento, uma do Juruá e outra do Purus. Euclides valeu-se de amigos influentes para conseguir se integrar a uma dessas comissões. Ele já manifestara interesse pela Amazônia anteriormente. Quais as razões para esse interesse? Resolver seu problema de engenheiro desempregado; vontade de fugir dos problemas que o atormentavam na cidade grande; fascínio que sentia pela região, e tudo isso junto (RABELLO, 1966; MOTA, 2003).

Depois da nomeação conseguida, em confissão a amigos (Oliveira Lima e José Veríssimo, por exemplo), Euclides esclarecia com todas as letras o seu objetivo: “estudar a região e o povoamento que ali se faz, para uma outra obra que, à semelhança de *Os Sertões*, revele ao Brasil mais um pedaço de si mesmo”. Ele “Sente que ainda pode fazer muito. É relativamente jovem e o grande êxito de *Os Sertões* constitui um desafio, a suplantar para não se transformar no autor de um só livro, para provar que o talento nele não é coisa episódica, que floresceu apenas uma vez, como por acaso” (MOTA, 2003, p. 159). Ele sabia que ali estava sua segunda oportunidade de produzir uma grande obra; a primeira acontecera com *Os Sertões*.

Euclides ficou surpreso ao saber que Rio Branco lhe dera não apenas o posto de simples de auxiliar, mas a chefia da comissão de reconhecimento do alto Purus, que deveria ser dividida com o peruano Pedro Buenaño, enquanto a chefia da comissão de reconhecimento do alto Juruá fora entregue ao coronel Belarmino de Mendonça, a ser dividida com o capitão peruano Felipe Espuiar (RABELLO, 1966; MOTA, 2003).

Euclides deixou a família no Rio de Janeiro e partiu para o Amazonas em 13 de dezembro de 1904, chegando no dia 30 desse mês a Manaus, onde passaria três meses hospedado na casa do amigo Alberto Rangel. Uma vez na capital amazonense, ele ficou muito irritado com os embaraços burocráticos e a má vontade de funcionários que deveriam ajudá-lo. Preso numa cadeia de morosidades, sentia-se extenuado (RABELLO, 1966).

Partiu no dia nove de abril rumo às cabeceiras do Purus. A certa altura da viagem, a comissão sofre um acidente em que perdem a embarcação de provimentos para a alimentação. Passam fome e privações no restante da viagem, submetidos a um severo regime de racionamento. Realizam a tarefa e voltam extenuados, irreconhecíveis.

Euclides agiu, em toda a viagem, como um atento observador que tudo anotava, num grande esforço para não deixar passar despercebido o menor detalhe que fosse dos flagrantes que observava. Dessa observação atenta e prolongada ele projetava escrever um livro dando conta do que vira. Após sua passagem pela região, a escrita do livro não era mais encarada como apenas um projeto, mas sim como uma obrigação moral, semelhantemente ao caso de Canudos.

A situação de abandono e miséria absoluta das populações com as quais contactara no interior da Amazônia o deixaram revoltado, comovido “e, tal como em Canudos, tomou como missão, num segundo ‘livro vingador’, denunciar o fato à Nação, e reclamar do governo medidas em favor dos sertanejos que, transformados em seringueiros, garantiam para o Brasil a posse de regiões riquíssimas, e ao mesmo

tempo eram relegados à mais extrema miséria e à mais cruel exploração” (MOTA, 2003, p. 164).

Em carta a Coelho Neto, escreveu de Manaus:

[...] Vivo sem luz, meio apagado e num estonteamento. Nada te direi da terra e da gente. Depois, aí, e num livro: *Um Paraíso Perdido*, onde procurarei vingar a Hiloe maravilhosa de todas as brutalidades das gentes adoidadas que a maculam desde o século XVIII (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 266).

No mesmo dia, escreveu também para José Veríssimo dando conta do projeto do livro, e pergunta ao amigo: “Acha bom o título ‘*Um Paraíso Perdido*’ para o meu livro sobre a Amazônia? Ele reflete bem o meu incurável pessimismo, mas como é verdadeiro?!” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 269).

Referindo-se ao livro em carta ao amigo Escobar, Euclides afirma que está alinhando “as primeiras páginas de *Um Paraíso Perdido*, o meu segundo livro vingador. Se o fizer, como o imagino, hei de ser (perdoa-me a incorrigível vaidade) hei de ser para a posteridade um ser enigmático, verdadeiramente incompreensível entre estes homens” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 306).

À semelhança da maneira como se referira a *Os Sertões*, Euclides lança mão da expressão linguística “livro vingador” para atualizar a metáfora conceptual escrita como vingança.

Percebe-se que as metáforas desse tipo apresentam um conceito ao estruturar um termo *X* em termo de um outro termo *Y*, como: *X SER Y*. E nessa estrutura, *X*, sendo introduzido em termo de *Y*, pode ser compreendido mais facilmente. Silva (2009, p. 106), comentando essa estrutura, explica que “o conteúdo e o sentido de *Y* já estão na cultura, na memória social, de modo que *Y* tem o papel de dar sentido à experiência que *X* mostra”. Por esse prisma, o papel dessa metáfora é o

de sancionar ações; de justificar as inferências para se entender o significado ali estabelecido; de auxiliar a estabelecer as metas do entendimento, propostas pelos interlocutores, participantes, diante da atividade que fomentam; e de trazer mudanças culturais, conforme as tendências socioculturais e sociopolíticas, isto pela introdução dos novos conceitos estabelecidos pelas metáforas (SILVA, 2009, p. 106).

Dessa forma, a metáfora VINGAR-SE É ESCREVER, verbalizada nas expressões “livro vingador” e “segundo livro vingador” (referentes a *Os Sertões* e a *Um Paraíso perdido*, respectivamente) sanciona a concepção euclidiana de que uma vingança era necessária tanto no caso do sertão nordestino quanto no caso dos rincões amazônicos. Uma vingança em nome dos que não tinham condições de se vingar: sertanejos massacrados e seringueiros, também sertanejos, escravizados. Portanto, essa metáfora, longe de ser apenas um recurso de ornamento linguístico, como pretenderiam alguns clássicos retóricos, traz a lume uma visão de mundo enraizada na cultura em que o autor se insere.

Mas no caso da Amazônia, infelizmente o projeto do “segundo livro vingador” não foi concluído, devido a uma série de fatores ligados à vida do autor, especialmente a

sua morte prematura. O que restou do projeto do segundo livro vingador de Euclides foi uma série de artigos, reunidos postumamente sob o título *À Margem da história*, que constituíam o esboço de *Um Paraíso Perdido*.

Evidentemente, não tendo o projeto do livro se completado, não se tem como avaliar o projeto. Todavia, é possível avaliar os textos esparsos publicados em jornais, além daqueles de *À Margem da história*, que certamente fariam parte do grande livro ansiado. São “apenas algumas páginas sobre aspectos da vida amazônica, ligados à terra, às águas, ao clima e ao homem, que ficaram para sempre inacabadas. Ainda desta vez, a Amazônia não teria o seu grande livro” (RABELLO, 1966, p. 279).

3 | METÁFORA “UM LIVRO É UM FILHO”

Numa carta de Manaus endereçada ao pai, Manuel Pimenta da Cunha, no dia 30 de dezembro de 1904, Euclides escreveu: “[...] Em todos os portos onde saltei fui gentilmente recebido graças à influência do seu grande neto – *Os Sertões*. Realmente, nunca imaginei que ele fosse tão longe” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 249).

Percebe-se nessa passagem a materialização linguística da metáfora conceptual UM LIVRO É UM FILHO, equivalente a: o meu livro, sendo meu filho, é neto de meu pai.

E essa metáfora se refina ainda mais quando se pensa que um livro é um filho do espírito, como expressou Euclides em carta a D. Agustín de Vedia, nos seguintes termos: “*Os Sertões* [...] é o primogênito do meu espírito, e há críticos atrevidos que afirmam ser o meu único livro... Será verdade? Repugna-me, entretanto, admitir que tenha chegado a um ponto culminante, restando o resto da vida para descê-lo” (in: GALVÃO; GALOTTI, 1997, p. 384 – grifo meu).

Parece certo que Euclides, aqui, dialoga com o princípio da “*maiêutica*”, estabelecido por Sócrates no século IV a.C. O filósofo ateniense engendrou uma interessante associação do conhecimento com o fenômeno humano do parto, e a partir daí metaforizou a busca do conhecimento e da verdade como um parto, qual seja o “parto das ideias”, que é o significado grego para a palavra “*maiêutica*” (CHAUÍ, 1995; COTRIM, 1997).

Observando atentamente a profissão de sua mãe como parteira, Sócrates deduziu que ocorre com o conhecimento um processo semelhante ao que ocorre com o parto: Primeiramente, vêm as “dores do parto”, quando o indivíduo põe em xeque o seu próprio conhecimento sobre alguma coisa e se põe a perguntar; depois dessa fase de incertezas e questionamentos, ocorre o nascimento de uma nova ideia, um novo ponto de vista a respeito do assunto. Baseado nessa analogia, Sócrates passou a utilizar o termo “*maiêutica*” para se referir ao “parto das ideias”, ou seja, o nascimento de ideias complexas a partir de questões simples. A *maiêutica*, então, é um processo de reconstrução de um conceito, em que o indivíduo vai revisando e reelaborando

suas noções até chegar ao conceito verdadeiro por aproximações (CHAUÍ, 1995; COTRIM, 1997).

O método da maiêutica consiste em perguntar, questionar o que se sabe, com vistas a saber mais. Os questionamentos, muitas vezes, acabam por convencer o indivíduo da esterilidade de suas reflexões, levando-o a admitir seu equívoco. E dessa descoberta vem à luz uma nova vida (ideia). Sócrates via esse processo como uma engenhosa obstetrícia do espírito, que facilitava a parturição das ideias. A verdade é algo que é parido, num parto intelectual. Mas o trabalho de continuar perguntando e continuar encontrando dificuldades, em busca de novas descobertas, na decifração de novos mistérios, é um processo que não cessa nunca (ARANHA e MARTINS, 1992; CHAUÍ, 1995; COTRIM, 1997).

Esse parece ser o caso de Euclides em seus livros-filhos, nascidos do seu espírito: eles vieram à luz num doloroso processo de evolução de ideias. Tanto no caso dos sertões baianos quanto no caso dos “desertos” amazônicos, Euclides se aproxima do lugar com um “olhar” prévio, gestado a partir das muitas leituras que anteriormente fizera. Mas ao sair dos livros e pôr os seus próprios pés no chão desconhecido para aos poucos conhecê-lo, sofre sempre um choque de realidade, responsável pelo desencadeamento de uma série de perguntas e questionamentos que fazem ruir o edifício de certezas que edificara em sua cabeça. E os livros nascem no berço dessas angustiantes dúvidas que geram luminosas (e não menos inquietantes) descobertas. Segundo Euclides deixa claro a amigos e familiares em suas cartas, foi o que aconteceu na escrita de *Os sertões* e também na projeção de *Um paraíso perdido*, que infelizmente foi um projeto que não se completou porque, ainda em plenas dores de parto, a morte prematura colheu o seu autor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, me propus refletir, nos limites da natureza da pesquisa, sobre as metáforas metalinguísticas de Euclides da Cunha, em ensaios do escritor e em cartas que ele escreveu a amigos e familiares, de certo modo “escurando” a sua escrita. Euclides foi, de fato, um grande metaforista, considerando metaforista a pessoa que utiliza metáfora com frequência em seus discursos. As metáforas residem em praticamente todos os seus textos, não apenas os ficcionais mas igualmente os pretensamente não ficcionais, como as inúmeras cartas endereçadas a amigos e familiares e os relatórios técnicos que frequentemente escrevia, em razão do ofício de engenheiro. A cada página, o leitor vai “saboreando” (para usar um termo da lavra de Aristóteles) metáforas, sejam estruturais, sejam orientacionais, sejam ontológicas - utilizo agora termos propostos por Lakoff e Johnson (2002).

Ao falar sobre seus livros, Euclides acionou o domínio-fonte da escrita para atualizar o domínio-alvo da vingança contra a estupidez humana observada tanto nos sertões da Bahia quanto nos seringais amazônicos. Estupidez que se materializava

na carnificina promovida pelo governo contra a gente miserável no sertão e na escravização do sertanejo, igualmente miserável, na selva equatorial. Os livros *Os sertões* e *Um paraíso perdido* seriam os veículos dessa vingança.

Ele aciona também o domínio-fonte da maternidade/paternidade para atualizar o domínio-alvo dos seus livros, primordialmente *Os sertões*, encarando a feitura de um livro como um parto e todas as suas contingências, tanto dolorosas quanto prazerosas, porque para ele um livro é um filho do espírito.

Como se vê, estruturando X em termo Y (X SER Y), Euclides transferiu para X, em cada metáfora, uma série de concepções, conceitos, crenças, etc., relativos a Y. Assim, X poderia ser mais facilmente compreendido, já que o sentido e o conteúdo de Y estão bem assentados na memória cultural e social. Portanto, as imagens da escrita e de um parto (conteúdos de Y) permitem perfeitamente compreender melhor as ideias de vingança e escrita de um livro, respectivamente (ideias de X). Dessa forma, lendo as metáforas metalinguísticas de Euclides pela ótica da teoria conceptual, assumo, juntamente com Lakoff e Johnson, que, longe de ser uma questão apenas de linguagem, a metáfora é também – e fundamentalmente – uma questão de pensamento e ação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. *O enigma de Os Sertões*. Rio de Janeiro: Funarte: Rocco, 1998. 410 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CHALHUB, Samira. *A Metalinguagem*. São Paulo: Ática, 2002. 88 p.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia - Ser, Saber e Fazer*. São Paulo: Saraiva, 1997.

CUNHA, Euclides da. *Amazônia – um paraíso perdido*. Manaus: Valer; Governo do Estado do Amazonas; EDUA, 2003. 379 p.

FRANCISCO, Domingos. *Metáfora da plenitude*. A heteronímia pessoana à luz da teoria da metáfora de Paul Ricoeur. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001.

GALVÃO, Valnice Nogueira; GALOTTI, Oswaldo. *Correspondência de Euclides da Cunha*. São Paulo: EDUSP, 1997. 355 p.

GONDIM, Neide. *A Invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010. 207 p.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana* [Coordenação de tradução Mara

Sophia Zanotto]. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: WDUC, 2002 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada). 360 p.

MOTA, Lourenço Dantas. *Euclides da Cunha*. São Paulo: Editora Três, 2003 (A Vida dos Grandes Brasileiros, 11) 186 p.

RABELLO, Sylvio. *Euclides da Cunha*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966 (Coleção Vera Cruz, Literatura Brasileira, vol. 103). 370 p.

REIS, Arthur César Ferreira. *História do Amazonas*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998. 262 p.

SILVA, Sônia Maria Cândido da. *Construções metafóricas conceituais atualizadas em crônicas dos séculos XIX e XX*. Tese de Doutorado apresentada Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2009.

SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. Manaus: Valer, 2009. 399 p.

TELES, Gilberto Mendonça. *A Escrituração da Escrita*. Petrópolis: Vozes, 1996.

O I SALÃO GLOBAL DA PRIMAVERA – ARTES PLÁSTICAS: BRASÍLIA E ESTADO DE GOIÁS, 1973 - REALIZAÇÃO REDE GLOBO

Aguinaldo Coelho

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais
Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: O I Salão Global da Primavera foi realizado em Brasília, em 1973, pela Rede Globo de Televisão (TV Globo de Brasília – Canal 10) e Jornal O Globo, com as colaborações do Governo do Distrito Federal (Fundação Cultural do Distrito Federal) e do Estado de Goiás, para artistas residentes no estado de Goiás e em Brasília. O objetivo dos realizadores era fazer levantamento e divulgar a arte destes locais e adquirir acervo para a coleção da Rede Globo. Com júri de atuação nacional (Clarival do Prado Valadares, Olívio Tavares, Jayme Maurício, Hugo Auler e José Roberto Teixeira Leite), e muitos prêmios oferecidos, foi um salão com grande interesse por parte dos artistas e do público. Conquistaram os prêmios principais Rubem Valentim, já consagrado, e os iniciantes Siron Franco, Cleber Gouveia, Heleno Godoy, de Goiás, e a dupla Antônio Wanderley e Roseane Marie Alvim, de Brasília. Foi intensamente noticiado na imprensa local e nacional. A participação dos artistas de Goiás causou positiva surpresa para os críticos, conforme declararam em artigos no jornal O Globo (RJ) e revista Veja da época. Os

dados foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica; pesquisa de documentos e entrevistas, realizadas com artistas participantes do evento e testemunhas do mesmo. Devido à exigüidade de estudos sobre este Salão, esta pesquisa pretende contribuir para o registro e enriquecimento da História da Arte do Centro Oeste.

PALAVRAS - CHAVE: salão de arte, arte no centro oeste, sistema da arte.

ABSTRACT: The First Spring's Global Competitive Fair was held in Brasília, in 1973, by Globo Television Network and Newspaper, with the collaboration of the Governments of the Federal District and the state of Goiás, for artists who resided in Brasília and Goiás. The organizer's objective was to survey and promote the Art of these places and acquire art works for Globo Network collection. With jury members' quality (Clarival do Prado Valadares, Olívio Tavares, Jayme Maurício, Hugo Auler e José Roberto Teixeira Leite) who were critics with a highly recognized track, such as São Paulo Biennial and wrote for national media, besides the plenty of prizes offered it was a competitive fair that gathered a lot of interest by the artists, who applied for participating in great number and also by the public. To the awarded and selected veterans like Rubem Valentim, who won the first place, and beginner artists such as Siron

Franco, Cleber Gouveia, Heleno Godoy, from Goiás, and the couple Antônio Delel and Roseane Marie Alvim, from Brasília, this Competitive Fair was massively reported in the local and national press. The artists of Goiás caused a positive surprise for the critics. The data was collected through bibliographic research, documental research and interviews with artists. Due to the scarcity of studies about the First Spring's Global Competitive Art Fair, this work intends to contribute for the register and enrichment of the Art History of the Brazilian Centrewest.

KEYWORDS: Art in Centrewest, Competitive Art Fair, System of the Art.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o I Salão Global da Primavera, realizado em Brasília, em 1973, pela Rede Globo de Televisão (TV Globo de Brasília – Canal 10) e Jornal O Globo, com as colaborações dos Governos do Distrito Federal (Fundação Cultural do Distrito Federal) e do Estado de Goiás, para artistas residentes no estado de Goiás e em Brasília, conforme catálogo do evento e divulgação nos jornais Correio Brasiliense e Jornal de Brasília, de Brasília, o Popular, de Goiás, O Globo e Revista Veja, do Rio de Janeiro. Este artigo foi publicado em sua primeira versão nos Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, realizado em Goiânia – GO.

Esta pesquisa, desenvolvida no Pós Doutorado no PPGA - Instituto de Artes da UNB, sob supervisão do Prof. Dr. Emerson Dionísio de Oliveira, enfocou este salão de arte na tentativa de compreensão dos espaços de produção, circulação, exposição e arquivamento da produção artística nos anos de 1970, notadamente em Brasília e estado de Goiás, envolvendo salões de arte, coleções e acervos de arte, realizadores institucionais, divulgadores - notadamente a imprensa escrita, críticos, artistas participantes e modalidades de exibição, enfim, os atores do sistema da arte.

Os dados foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica; pesquisa de documentos e entrevistas realizadas com artistas participantes do evento e testemunhas. A pesquisa documental utilizou-se de catálogos de exposições, livros, Jornais e Periódicos da década de 1970, do Rio de Janeiro, de Goiás e Brasília, sites relacionados e referenciais teóricos sobre os salões de arte, sob o viés da sociologia da arte, memória, história cultural e história da arte.

As intenções da realização do evento, pelo menos as iniciais, estão expressas nas palavras de Roberto Marinho, dono da Rede Globo, publicadas no jornal O Globo (“Brasília abre com 168 obras o I Salão Global da Primavera”, de 20/11/1973, p. 3). Informava que o jornal O Globo e a Televisão Globo inauguravam o I Salão Global da Primavera, dentro do programa de estimular as artes plásticas em nosso País e que um júri de alto nível, composto de cinco membros, havia examinado 1.200 trabalhos de 400 artistas e selecionando 163 obras de autores de Brasília e Goiás.

Mencionava que a iniciativa integrava o Plano de Ação Cultural do Ministério de Educação, atendendo ao objetivo da Organização Globo de agregar à informação

jornalística a prestação de serviços de interesse público, neste caso a informação cultural, por meio da exposição artística. Tentavam ampliar as “dimensões qualitativas do público receptor”, valorizando o apoio aos que buscam o primeiro acesso aos bens culturais ou oportunidades de afirmação vocacional, estabelecendo o contato dos novos valores com os apreciadores da obra artística.

O texto do Diretor Regional da Rede Globo Brasília, Antônio Coutinho de Lucena, no catálogo do I Salão Global da Primavera, seguia o modelo da mensagem de Roberto Marinho, informando que a Rede Globo é um veículo de prestação de serviços à comunidade, com recreação, informação, educação e que um público de quase 1/3 da população brasileira assistia diariamente a programação da REDE GLOBO. Esta programação era cuidadosamente elaborada, desprezando a violência para dar ênfase aos valores humanos e culturais, com foco nas crianças, preparava-se para construir a sociedade de amanhã.

2 | CARACTERÍSTICAS

Previa o edital do I Salão Global da Primavera vasta premiação, incluindo 5 Prêmios de Viagem, ao exterior e no Brasil e Prêmios de Aquisição. Dos conjuntos premiados com viagem, uma das obras integraria o acervo da Rede Globo. A empresa iria adquirir também outras obras, a título de prêmios de aquisição (O Globo, “Rede Globo Promove Salão da Primavera”, 30/08/1973, p. 16.)

Auler publicou em sua coluna no Correio Brasiliense (12/09/1973, 2ª. página) que no caso dos consagrados, seria uma oportunidade de mostrar as suas últimas criações e ainda: o I Salão Global da Primavera englobaria as categorias pintura, desenho, escultura, gravura, objeto e “demais manifestações atuais da criação artística contemporânea”. Percebe-se a intenção de envolver arte contemporânea e vanguardas, embora o salão tenha contemplado poucos trabalhos neste perfil e tenha selecionado, inclusive, artistas importantes para as regiões, mas com trabalhos acadêmicos. Segundo o jornalista, os artistas eram obrigados a concorrer com obrigatoriamente 3 trabalhos em cada categoria que se inscrevessem e que poderiam as inscrições ser individualmente ou em equipe.

A inscrição seria feita com as próprias obras e não por meio de dossiês ou projetos, como atualmente nos grandes salões e a iniciativa era restrita à artistas brasileiros e estrangeiros radicados no Distrito Federal e no Estado de Goiás (Correio Brasiliense, Atelier, 27/09/1973, 2ª. página).

A inauguração foi anunciada para ocorrer em 19 de novembro de 1973, ficando exposta até 30 de novembro no Palácio do Buriti em Brasília e, em 10 de dezembro do mesmo ano, haveria a abertura da exposição em Goiânia, no Centro Administrativo, permanecendo até 16 de dezembro, conforme catálogo do evento e diversas matérias na imprensa. Contou com intensa colaboração da mídia, tanto dos jornais de Brasília,

Correio Brasiliense e Jornal de Brasília, como no jornal O Globo do Rio de Janeiro e no Jornal O Popular, de Goiânia, notadamente para divulgação e inscrição dos artistas goianos. Este jornal de Goiânia fazia parte do Grupo Jaime Câmara (hoje Organização Jaime Câmara), juntamente com a TV Anhanguera, que era afiliada da Rede Globo de Televisão.

Como informou em sua própria coluna o jornalista Domiciano de Faria, editor do jornal O Popular na época, ele era o responsável em Goiás pela realização do Salão Global da Primavera. Domiciano de Faria era também o diretor do Departamento de Cultura do Governo do Estado na época, parceiro do evento. O lançamento foi noticiado em 1º de setembro de 1973, com o título “Oportunidade para artistas de Goiás e DF” e mencionava a Rede Globo de Televisão como realizadora, além dos auspícios do governo do Estado de Goiás. Evidentemente a participação da Rede Globo como realizadora aumentava em muito o interesse dos artistas em participar e também aos governos apoiadores. Além de anunciar Domiciano de Faria como coordenador do Salão Global da Primavera em Goiás, a matéria citava ainda Edwaldo Pacote, diretor da Rede Globo (o Popular - Coisas e Fatos – Domiciano de Faria, 01/09/73 – p. 02).

O corpo de jurados era composto por críticos notórios que atuavam nas Bienais de São Paulo, em importantes veículos da imprensa (Jornais O Globo, Correio da Manhã, Correio Brasiliense e Revista Veja) e nos grandes salões nacionais: Clarival do Prado Valadares, Hugo Auler, Jaime Maurício, José Roberto Teixeira Leite e Olívio Tavares de Araújo, todos membros da Associação Brasileira de Críticos de Arte, sendo que Valladares, Auler, Jayme e Teixeira Leite já haviam integrado júri internacionais (Conforme Catálogo do I Salão Global da Primavera e matéria no O Popular, 18/10/1973, p. 3). Jayme Maurício escrevia no Correio da Manhã, José Roberto Teixeira Leite escrevia no O Globo, Olívio Tavares de Araújo na Revista Veja e Hugo Auler no Correio Brasiliense. Auler, desembargador e crítico de arte, residia em Brasília. Foi jurado de vários salões de arte e da Bienal de São Paulo.

Tal expediente, de convidar jurados notórios era utilizado por vários salões dos Estados periféricos aos grandes centros como forma de valorizar o evento, referendar e dar visibilidade aos artistas selecionados e ao acervo dele decorrente. Os salões proporcionavam circulação da produção artística e reflexão sobre esta produção, além de ser instância de legitimação da arte. Nesse sentido o salão era um importante ator do Sistema da Arte.

A participação de Hugo Auler no I Salão Global a Primavera era bastante interessante ainda pelo fato de que mantinha coluna no Correio Brasiliense chamada Atelier, onde dava notícias da arte que acontecia em Brasília e nas capitais, principalmente Rio de Janeiro, além de divulgar os artistas da Capital Federal. O jornalista, portanto, conhecia os artistas atuantes em Brasília. Já os de Goiás, Auler conheceu principalmente num evento por ele realizado em 1970, em Goiânia, a I Bienal de Artes Plásticas de Goiás. Como fazia parte do corpo de jurados da Fundação Bienal de São Paulo, realizou o citado evento em Goiânia, em 1970, que tinha a natureza das

exposições regionais que funcionavam como prévia para a XI Bienal de São Paulo (“etapa” Nacional). Os artistas selecionados nesta Bienal goiana, participariam da Pré-Bienal de São Paulo (ou bienal nacional). Hugo Auler representava a Fundação Bienal e também Associação Brasileira de Críticos de Arte, co-realizadoras da referida I Bienal de Artes Plásticas de Goiás, juntamente com o Governo de Goiás e Prefeitura de Goiânia. O Júri foi constituído por Hugo Auler, Alcides da Rocha Miranda, ex-professor da UNB e Iulio Brandão, professor de Ética e Filosofia na UNB. Tais dados estão no Catálogo desta Bienal e no jornal O Popular, de 14/06/1970, coluna de Domiciano Faria e também no Correio Brasiliense, de 26 de junho de 1970 – Caderno 2 – 2ª. página, Atelier. A I Bienal de Artes Plásticas de Goiás foi instituída pelo Decreto - Lei n.201 de 2 de junho de 1970, do Governador do Estado, Otávio Lage.

Auler explicou que a Rede Globo estava utilizando a sua coluna para convidar todos os artistas goianos para a reunião que seria realizada em Goiânia (no Museu Estadual, hoje Museu Zoroastro Artiaga, localizado na Praça Cívica) com a finalidade de dar conhecimento das bases do I Salão Global da Primavera, reforçando o convite para aqueles que participaram da I Bienal de Artes Plásticas de Goiás. Nela citou os artistas que participaram da I Bienal de Artes Plásticas de Goiás: Anna Maria Pacheco, Cleber Gouveia, Vanda Pinheiro Dias, Heleno Godoy, Cirineu de Almeida, D.J. Oliveira, Isa Costa, Tancredo de Araujo, Whashington Honorato, João Batista Rosa, Leonam Fleury, Laerte Araújo, Thomás Ritter, Gustav Ritter, Reinado Barbalho, Zofia Stamirowska e Liselote Thilde de Magalhães. Citou ainda Siron, Amaury Menezes e Maria Guilhermina, que não participaram desta 1ª. Bienal de Goiás (Correio Brasiliense, Atelier, 30/08/1973).

Também em Brasília, no primeiro semestre de 1970, aconteceu o I Encontro dos Artistas Plásticos de Brasília para selecionar os artistas que representariam o Distrito Federal na Pré-Bienal de 1970. A exemplo da I Bienal de Goiás, foi organizado igualmente por Hugo Auler, representando a Fundação Bienal de São Paulo e a Associação Brasileira de Críticos de Arte, com apoio do Governo de Brasília conforme matéria de sua autoria no Correio Brasiliense de 21/03/1970 (2ª. página, Caderno 2). Excetuando-se os artistas Marcos Vinícius e Rosane Marie, os demais selecionados não participaram do I Salão Global da Primavera. Para Auler, a ausência dos artistas selecionados pode ter contribuído para a impressão de que a representação de Brasília no Salão Global tinha sido superada pela de Goiás, externada pelos jurados Jayme Maurício, em seu artigo “O Encontro nas Artes Plásticas” (O GLOBO, 28 de dezembro, p. 03), Olívio Tavares de Araújo (revista Veja, 28/11/73, p. 133, “Surpresas Goianas”) e até mesmo Hugo Auler,(Correio Brasiliense, 05/12/1973, 8ª p., Caderno 2). Os artistas goianos, dos que participaram da I Bienal de Goiás, a maioria se inscreveu no I Salão Global da Primavera e muitos foram selecionados.

3 | ATRATIVOS

Conforme diz Oliveira (2009, p.35) “os acervos são, a seu modo e finalidade, mantenedores e fixadores de uma pequena parte da escrita da memória artística de uma sociedade (e geralmente acreditam ser o melhor que há nela)” e museus e acervos “são organizadores da escrita da memória no âmbito artístico ou no urbanístico...” (OLIVEIRA, 2009, p. 43). Isso contribui para o interesse dos governos de realizar tais eventos. As cerimônias de abertura, nos dois locais, contaram com a presença dos respectivos governadores, sendo que a de Brasília contou ainda com 3 ministros, com o Secretário de Educação do DF e do Chefe do Gabinete Militar da Presidência da República. Em 25/11/1973, na coluna de Domiciano de Faria no Jornal O Popular, está publicada a foto do Governador de Goiás, Leonino Caiado, entregando o prêmio do I Salão Global da Primavera a Siron Franco. Em 11/12/1973, Domiciano de Faria noticiou que na abertura em Goiânia o Diretor da Rede Globo, Walter Clark mandou discurso para ser lido no evento, que aconteceu no andar reservado ao Governador (10º andar do Centro Administrativo, na Praça Cívica).

Aumentava ainda a expectativa de sucesso o fato de ter o antecedente de sucesso em Minas Gerais, que foi o I Salão Global de Inverno, realizado no mesmo ano pela TV Globo de Minas. Morici confirma que o Salão Global de Inverno “serviu de estímulo e embrião para o Salão Global da Primavera, realizado pela Rede Globo Brasília e o Salão Global de Verão, promovido no Nordeste” (Morici, 2006, p. 42). Tal opinião também é compartilhada por Franco Terranova, dono da Petite Galerie no Rio de Janeiro e, também, estimulou a criação da Galeria Arte Global, de caráter permanente, em São Paulo. Terranova era o diretor da Galeria Arte Global. A Galeria de Arte Global era de propriedade da Rede Globo, provavelmente criada em 1973 por Walter Clark e tinha a direção geral de Franco Terranova, com a participação das marchands Raquel Arnaud (proprietária do Gabinete de Arte Raquel Arnaud) e Monica Filgueiras (Gabinete de Artes Gráficas).

Conforme verificamos no relato de vários artistas entrevistados, de Goiás e de Brasília, que participaram do Salão Global, todos afirmavam a excelente oportunidade de divulgação que o evento oferecia pela força de comunicação da TV Globo Brasília, aspecto que os estimulou a participar do salão. Foram entrevistados em 2017 os artistas de Goiás, Leonam Fleury, Roosevelt Lourenço, Siron Franco e Heleno Godoy, em Goiânia e de Brasília: os artistas Minnie Sardinha, Luiz Augusto Jungmann Andrade (Girafa) e o artista e professor da UNB, Elieser Szturm, que não participou do Salão mas presenciou a mostra em Goiânia. O artista Antônio Wanderley Santos Amorim (Delei) foi entrevistado em 2018.

As numerosas matérias dos Jornais O Popular, Folha de Goyaz, Correio Brasiliense e Jornal de Brasília confirmavam esse aspecto. As matérias publicadas no Jornal O Globo e na Revista Veja, já citadas, corroboravam esta avaliação.

4 | O JULGAMENTO

A Ata do júri de Seleção e Premiação foi elaborada em 14 de outubro de 1973. Faz constar que o Júri reuniu-se em Brasília, nos dias 11,12,13 e 14 de outubro de 1973.

Como previsto pelo Regulamento, foi feita nos dias 11 e 12, a seleção das obras inscritas. Estabeleceu-se como critério básico de julgamento, o nível qualitativo e, também, assegurar clara representatividade da criação dos artistas, que resultava num processo de levantamento regional pela própria natureza do salão. A premiação foi decidida na reunião do dia 13 de outubro. Fixou-se unanimemente o critério prévio de só serem discutidos para premiação os artistas que tivessem sido aceitos com três obras na categoria inscrita. Auler (1973, 8ª. página) fez uma grande matéria sobre o I Salão Global da Primavera, onde comentava o rigor da seleção por parte dos jurados, sendo nominados como “Prêmio Governo do Distrito Federal”, “Prêmio Governo do Estado de Goiás”, “Prêmio Rede Globo”, “Prêmio O Globo” e “Prêmio Fundação Cultural do Distrito Federal”, respectivamente os conferidos do primeiro ao quinto prêmio. Os 15 prêmios de aquisição foram nomeados “Prêmio Canal 10 de Brasília”.

O Júri chegou às conclusões abaixo relacionadas, pelos motivos que são expostos em cada caso:

1 – Prêmio de Viagem à Europa e ajuda de custo de US\$ 1.000,00 conferido por unanimidade a Rubem Valentim, pela força e coerência de sua obra, baseada em fundamentos regionais permanentes na obra do artista, num plano de significação universal. O Júri considerou como “raro exemplo de humildade intelectual e confiança na própria pintura”, dado por Valentim, por ter-se inscrito num concurso, sujeito a seleção e concorrência, sendo artista consagrado .

2 – Prêmio de Viagem ao México e ajuda de custo de US\$ 750,00 conferido por unanimidade a Siron Franco, pela evidência de seu jovem talento em emergência, com obras de vigor expressionista e clima surrealista bastante originais.

3 – Prêmio de Viagem ao Peru e ajuda de custo de US\$ 500,00 conferido por unanimidade a Cleber Gouveia, pela realização de uma obra com qualidades plásticas próprias e maturidade.

4 – Prêmio de Viagem à Argentina e ajuda de custo de US\$ 500,00 conferido por unanimidade a Heleno Godoy, pela linguagem monumental de força e impacto, em sintonia com a produção da gravura atual brasileira.

5 – Prêmio de Viagem ao Nordeste e ajuda de custo de Cr\$ 1.000,00 conferido por unanimidade à equipe Antonio Wanderley Santos Amorim/ Rosane Marie Alvim Carneiro, representando tendências mais vanguardistas e inquietas com os processos e funções da criação”.

Em seguida selecionaram os prêmios de aquisição previstos no art. 23 do Regulamento:

1 – A.C.Veiga, “Flórida”, 0,70 x 0,50 fotografia CR\$ 120,00

- 2 – Charles Mayer, “Tanatos IV”, 0,78 x 0,46, monotipia, CR\$ 1.800,00
- 3 – Dirso J. Oliveira, (D. J. Oliveira) “Os Trilhos”, 0,79 x 0,67, gravura, CR\$ 750,00
- 4 – Douglas Marque de Sá, “Pintura nº 2”, 0,99 x 0,67, CR\$ 3.000,00
- 5 – João Frank da Costa, “Cabeça de Touro”, 0,55 x 0,77, escultura, CR\$ 4.000,00
- 6 - Joaquim Paiva, “Casa de Madeira”, 0,48 x 0,59, fotografia, CR\$ 450,00
- 7 – Juca de Lima, “O Guardião Desmembrado”, 0,92 x 0,93, pintura, CR\$ 2.000,00
- 8 – Leonam Nogueira Fleury, “Pintura nº 2”, 1,39 x 1,04, CR\$ 3.000,00
- 9 – Lucy de Sousa Borges, (Yashira) “Homenagem nº III”, 1,23 x 0,81, colagem, CR\$ 2.000,00
- 10 – Maria Eugênia Pedrette, (Minnie Sardinha), “Pé de Gato”, 1,20 x 1,60, tapeçaria, CR\$ 700,00
- 11 – Neuma Gusmão Lima Sá, “Forma Rompida”, 1,16 x 0,88, gravura, CR\$ 500,00
- 12 – Ricardo Torres, “Crianças”, 0,37 x 0,53, colagem, CR\$ 500,00
- 13 – Roosevelt de O. Lourenço, “Básculo 02”, 1,01 x 0,81, pintura, CR\$ 2.000,00
- 14 – Vanda Pinheiro Dias, “Gravura nº1”, 1,92 x 0,98, gravura, CR\$ 3.500,00
- 15 – Whashington H. Rodrigues, “Aglomerado nº 2”, 1,40 x 0,84, Pintura, CR\$ 2.000,00

Tendo em vista que os prêmios de viagem implicavam na permanência de uma obra do autor no acervo da Rede Globo, o Júri indicou as seguintes obras:

Rubem Valentim, “Emblema IX Logotipo Poético”, 1,20 x 0,73; Fig. 1.

Siron Franco, “Os Sobreviventes nº 3”, 1,83 x 1,37; Fig. 2.

Cléber Gouveia, “Umbilical Prestes a Romper”, 1,20 x 1,20; Fig. 3.

Heleno Godoy, “Gravura nº 2”, 1,50 x 1,50. Fig. 4.

Antônio Wanderley e Rosane Marie, “Bujões”, proposta. O Júri sugeriu o registro fotográfico, que pertenceria à Rede Globo e poderia ser exposto em futuras mostras. Fig. 5.

De toda a relação, só não constam em verbetes no livro de FIGUEIREDO, Aline, 1979, os seguintes participantes: Luiz Geraldo Nascimento, Victório R. Gomes, Edmun Irineu P. Rocha, Reinaldo Lima, Oswaldo Cruz. As localidades e idades dos artistas foram pesquisadas nesta obra, em MENEZES (1978) e nos sites dos artistas e do Instituto Cultural Itaú. A Ata registra também todos os artistas que foram selecionados e portanto expositores. Segue a lista dos artistas e respectivas idades:

Residentes em Goiânia:

Pintura: Antônio Péclat (60), Nazareno Confaloni (56), Cleber Gouveia (31), Siron Franco (26), Enéas Silva (27), Roosevelt (26), Juca de Lima (47), Whashington Rodrigues (36), Leonam Fleury (22), Maluba (33). Desenho: Brasileu Cardoso (37). Gravura: Heleno Godoy (27), Mauro Ribeiro (22), D.J. Oliveira (41), Vanda Pinheiro (43). Escultura: Angelus Ktenas (36), Gustav Ritter (69), Maria Guilhermina (41). Objeto: Yashira (38).

Residentes no D.F e cidades satélites:

Pintura: Ângela Andrade, Charles Mayer (40), Douglas Marques de Sá (34), Francisco Correia, Felix Barrenechea Avilez (52), Hélio Alves (41), Lauro Nascimento (35), Luiz Jungmann (Girafa) (23), Luiz Carlos de Sá (27), Luiz Rochadel (21), Marcelo Montiel (17), Maria Luiza Centeno (48), Massanori Uragami (55), Milton Ribeiro (51), Oswaldo Cruz Marques (36), M. Kalil (47), Ricardo Torres (23), Rubem Valentim (51), Solange Escosteguy (38), Takashi Miura (31). Desenho: Marcus Vinícius Gonzaga (31). Gravura: Armindo Leal Marques (37), Elmira Hermano Rocha (40), Gusbeck Goffredo (59), Neuma Gusmão de Sá (24), Thomas Tillman Ritter (38). Escultura:Oswaldo Cruz Marques (36), João Frank da Costa (48). Tapeçaria: Adelina Alcântara (50), Minnie Sardinha (30), Ricardo Aratanha. Fotografia: Antônio Tadeu Veiga (19), Joaquim Paiva. Objeto: Miro Hristov (50), Romeo Zero. Proposta: Equipe Antônio Vanderley Santos Amorim (20) e Rosane Marie Alvim Carneiro (19).

Artistas de localização desconhecida:

Pintura: Victorio Gomes, Vanderlei Fuzzeto, Vera Lúcia Frota Martins, Luis Geraldo Nascimento. Talha; Elizabeth Lobo e Oliveira. Tapeçaria: Helena Pereira Barreto. Desenho: Edmun Irineu Rocha, Reinaldo Lima.

5 | REPERCUSSÃO

Pelas categorias propostas no edital, pelo perfil dos jurados e também pelo trabalhos premiados é possível ver que pretendiam levantar arte não acadêmica ou contemporânea, mas aparentemente não se inscreveram ou não foram selecionadas as propostas de vanguarda tais como as que estavam acontecendo no período em mostras e eventos no Rio de Janeiro, São Paulo ou Belo Horizonte. Mas o mesmo ocorria nos salões nacionais, até os dos grandes centros e na própria Bienal de São Paulo do começo dos anos 1970. Pode-se citar como exceção no I Salão Global da Primavera, o trabalho premiado em 5º lugar, que era uma instalação com bujões de gás, bastante contemporânea. No entanto ela causou estranheza ao público, que demonstrou pouca intimidade com a arte contemporânea. Olívio Tavares (1973, p. 20), relata que houve reação de parte do público, com “risinhos”, além de indagações irônicas de outros concorrentes na cerimônia de abertura, no anúncio da premiação do trabalho acima referido. E até de jornalistas, mencionando a omissão sistemática deste prêmio por parte de um jurado de Brasília em sua coluna no jornal, ao discorrer sobre a relação de premiados. Inusitada também a insistência de cantores e compositores que “teimavam” em tentar se inscrever e concorrer aos prêmios no I Salão Global da Primavera com suas músicas, surdos às explicações de que aquela modalidade artística, música popular, não era do escopo do salão de artes plásticas (Ângela Farias, Jornal de Brasília, 19/10/1973, p. 23). Nesta matéria comentava-se ainda o inconformismo dos concorrentes com a premiação, aliás, coisa comum, que ocorre em praticamente todos os salões. Normalmente as premiações agradam aos poucos

premiados e desagradam à grande porcentagem dos participantes inscritos, que não são selecionados e nem premiados.

Conforme visto anteriormente, todas as obras premiadas deveriam ser reunidas no acervo da Rede Globo. No entanto, constatou-se que só existem na Coleção Roberto Marinho a obra premiada de Rubem Valentim e as 03 obras inscritas de Cleber Gouveia, conforme informação de Joel Coelho, coordenador da Coleção (Informação por meio eletrônico em 30/05/2017).

Aliás é interessante notar que no registro deste acervo da Coleção Roberto Marinho, a obra premiada, conforme a ata, “Umbilical prestes a romper”, não corresponde à foto que está publicada no catálogo do I Salão Global da Primavera. Esta, no acervo, tem o título “Elo não encontrado”. Conforme pode-se observar no referido acervo, os títulos estão escritos à mão, provavelmente pelo autor, nos versos da obras, junto com a assinatura. Então, na publicação do catálogo, houve confusão, mas a Coleção Roberto Marinho abriga todo o conjunto premiado, ou seja, as 3 obras inscritas.

Nas dependências da Rede Globo de Brasília não constam tais obras dos premiados. Foram sondadas várias instituições das entidades realizadoras que, como os artistas entrevistados, premiados no evento, declararam não ter conhecimento do paradeiro das obras premiadas.

Todos os entrevistados participantes, de Goiás e de Brasília afirmaram que o fato de ser realizado pela Rede Globo, com a capacidade de visibilidade que o salão poderia oferecer, além do contato com jurados de Bienal de São Paulo, os tinha atraído e que sua premiação ou seleção alavancaram suas carreiras e, de fato, os convites para exposições individuais nos grandes centros aconteceram e tiveram muita visibilidade com o evento.

A visibilidade e o contato com os jurados do I Salão Global da Primavera contribuíram decisivamente para a projeção ou carreira nacional do artista Siron Franco, segundo ele mesmo admitiu em entrevista. Naquela oportunidade conheceu o crítico Jayme Maurício, que foi jurado daquele salão, com quem o artista teve longa relação profissional, inclusive o considerando como seu mentor intelectual, conforme declarou, completando que admirava Maurício pela sua extensa cultura, conhecimento em arte e generosidade. Alguma notoriedade o artista já tinha pois, como informado anteriormente, foi convidado por Auler, em sua coluna no jornal, a se inscrever no Global. Siron já havia conquistado anteriormente um prêmio na categoria desenho, na II Bienal de Artes Plásticas da Bahia, em Salvador, 1968, que foi censurada e ficou poucos dias em exposição, e havia realizado uma exposição no Iate Clube do Rio de Janeiro, elogiada pelo crítico Walmir Ayala, em 1972, além de outras com menos impacto. Mas um ano após o I Salão Global, conquistou os prêmios de pintura na Bienal Nacional de São Paulo e na XIII Bienal Internacional de São Paulo, 2014 e 2015, e nos mesmos anos as premiações máximas no Salão Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, além de exposições individuais em museus e galerias importantes

6 | CONCLUSÃO

Pode-se dizer que o I Salão Global da Primavera teve êxito em grande parte de seus propósitos, tais como realizar um levantamento da arte produzida no Distrito Federal e no estado de Goiás, com grande número de inscrições, divulgar e proporcionar visibilidade aos artistas jovens e aos veteranos, em termos locais e nacionais e permitir ao público a fruição de obras de arte. É importante considerar o intercâmbio cultural que foi possível acontecer no evento, principalmente com as mostras nas duas regiões.

Contribuiu o salão para que seus artistas selecionados e premiados tivessem convites por parte de galerias dos grandes centros a realizarem exposições individuais naquelas cidades e permitiu a estes que fossem vistos pelos jurados que além dos mais importantes salões nacionais, também todos julgavam Bienais de São Paulo. Como diz Oliveira, os jurados premiam o que conhecem (2009, p. 140) .

No I Salão Global da Primavera, os artistas de Goiás saíram com críticas mais favoráveis que os de Brasília na opinião dos jurados Jayme Maurício e Olívio Tavares, que escreveram em O Globo e Revista Veja, respectivamente.

Um dos aspectos que pode não ter logrado sucesso foi a expectativa dos artistas (e governos apoiadores) de que suas obras premiadas integrassem o Acervo da Rede Globo.

Outro aspecto a ser considerado foi a falta de trabalhos que dialogassem mais com a estética das vanguardas do período, que parecia ser um dos objetivos da empreitada, observáveis nas próprias modalidades do salão, tais como objeto, proposta e outras formas de expressão artística de vanguarda, divulgadas nas matérias chamando para as inscrições do salão na imprensa escrita e regulamento do mesmo.



Fig. 1 - Rubem Valentim



Fig. 2 – Siron Franco

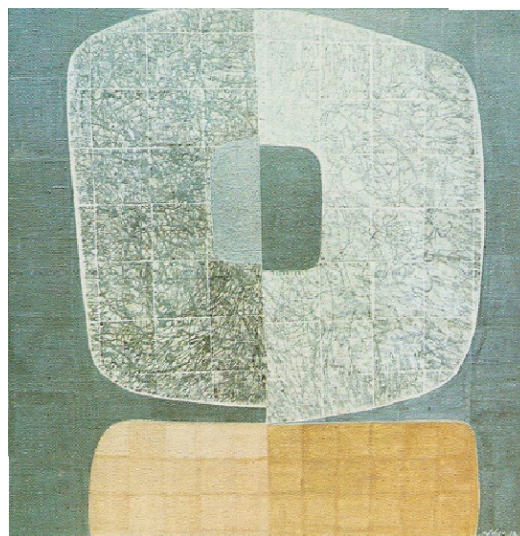


Fig. 3 – Cleber Gouveia

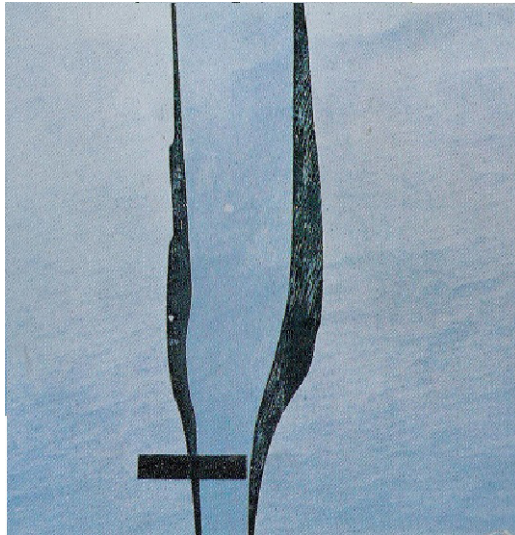


Fig 4 – Heleno Godoy



Fig. 5 – Antonio W. e Roseane M.

REFERÊNCIAS

AULER, Hugo. **Atelier**. *Correio Brasiliense*, Brasília: 05/12/1973, 8ª p, Caderno 2.

BULHÕES, Maria Amélia. **Sistemas de Ilusão: institucionalizações que não se evidenciam**. In: MARTINS, Alice F. COSTA, Luís E. MONTEIRO, Rosana H. (orgs). *Cultura visual e desafios da pesquisa em artes*. Goiânia: ANPAP, 2005.

_____, M. A. **O sistema da arte mais além de sua simples prática**. In: *As novas regras do jogo: o sistema de arte no Brasil*. BULHÕES, Maria A. (org.). Porto Alegre: Zouk, 2014.

_____, Maria Amélia. **Considerações sobre o sistema das Artes Plásticas**. In: *Porto Arte*, v.1, n.1, maio de 1990. Porto Alegre: I.A. UFRGS, 1990.

CATTANI, Icleia. **Os salões de arte são espaços contraditórios**. In: FERREIRA, Glória (org). *Crítica de Arte no Brasil: temáticas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

COELHO, Aguinaldo C. C. de A. **Salões e Sistema da Arte: Os Salões da Caixego nos anos 1970**. Tese de Doutorado. Programa de Pós - Graduação em Arte e Cultura Visual FAV-UFG. Goiânia: 2015. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5048>>

FIGUEIREDO, Aline. **Artes Plásticas no Centro Oeste**. Cuiabá: UFMT, MACP, 1979.

HEINICH, Nathalie. **Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico.** In: *Sociologia&Antropologia*: Rio de Janeiro, v.04.02: 373 – 390, outubro, 2014.

LEITE, J. R. Teixeira et al. **Seis Décadas de Arte Moderna na Coleção Roberto Marinho.** Rio de Janeiro: Edições Pinakotheke, 1985.

MAURÍCIO, Jayme. **Encontro nas Artes Plásticas.** *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro: 28/12/1973, Geral, p. 3.

MENEZES, Amaury. **Da Caverna ao Museu: Dicionário das Artes Plásticas em Goiás.** Goiânia: FUNPEL, 1998.

MORAIS, Frederico. **Do Corpo à Terra.** In: FERREIRA, Glória (org). *Crítica de Arte no Brasil: temáticas contemporâneas.* Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

MORICI, Carlos. **Yves – A Tirania do Bem.** São Paulo: Globo, 2006.

OLIVEIRA, Emerson D. G. **Memória e Arte: a (in)visibilidade dos acervos de museus de arte contemporânea brasileiros.** Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

_____, Emerson D. G. **Arte e identidade nos salões de arte nos anos 1960.** In: OLIVEIRA, E. D. G. & COUTO, M.F.M.; *Instituições de Arte.* Porto Alegre: Zouk, 2012.

_____, Emerson D.G. **A Arte de Julgar: apontamentos sobre os júris de salões brasileiros nos anos de 1960.** In: COUTO, M. F. Morethy & CAVALCANTI, A. M. T. & MALTA, M. (orgs). XXXI Colóquio CBHA 2011 – *[Com/Com] tradições na História da Arte.* Campinas: UEC, 2011.

TAVARES, Olívio. **“Surpresas Goianas”.** *Revista Veja*, São Paulo: 28/11/73, p. 130 – 133.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **XII Bienal Internacional de São Paulo.** Catálogos. Governo do Estado de São Paulo: 1973. Disponível em: <<http://issuu.com/bienal/docs/namee1bdf4>> acesso em: 20/11/2013.

I BIENAL DE ARTES PLÁSTICAS DE GOIÁS – Catálogo. Goiânia: 1970.

I SALÃO GLOBAL DA PRIMAVERA – Catálogo. Brasília: Rede Globo e O Globo, 1973

O MODELO DE CINEMA DO STUDIO GHIBLI, QUE CONQUISTOU OS JAPONESES

Luiza Pires Bastos

Universidade Tuiuti do Paraná – PR

RESUMO: O presente artigo se propõe a analisar como as animações do Studio Ghibli, sob comando dos diretores Miyazaki e Takahata, ajudaram a alavancar o cinema japonês. O problema de pesquisa estava enraizado no fato de procurar os pontos em comum entre os filmes, para isso, foram selecionadas quatro animações de maior relevância do estúdio, sendo essas: *Meu Vizinho Totoro*, *O Túmulo dos Vagalumes*, *Serviços de Entregas da Kiki* e *A Viagem de Chihiro*. Com isso, busca entender o porquê que esses pontos conquistaram o apreço do público nacional. Foi feita uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, trazendo a perspectiva de estudiosos como Lev Manovich e André Bazin. Também traz conceitos como a Ideia Matriz, defendida por Jean-Claude Bernardet e estudos sobre como a mídia impacta a vida dos fãs.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema Japonês, Animação Japonesa, Studio Ghibli, Ideia Matriz.

ABSTRACT: The present article aims to analyze how the animations of Studio Ghibli, under the command of directors Miyazaki and Takahata, helped to leverage Japanese cinema. The research problem was rooted in the fact

of looking for the commonalities between the films, for which we selected four more relevant animations of the studio, namely: *My Neighbor Totoro*, *Grave of the Fireflies*, *Kiki's Delivery Services* and *The Spirited Away*. With this, it seeks to understand why these points have won the appreciation of the national public. An exploratory research of qualitative character was made, bringing the perspective of scholars like Lev Manovich and André Bazin. It also brings concepts such as the Idea Matrix, defended by Jean-Claude Bernardet and studies on how the media impacts the lives of fans.

PALAVRAS-CHAVE: Japanese Cinema, Japanese Animation, Studio Ghibli, Idea Matrix

O CINEMA NO JAPÃO

Os equipamentos de cinema chegaram ao Japão em 1897, depois que o empresário Katsutaro Inabata se encontrou com Auguste Lumière, em Lyon. O primeiro a se aventurar na invenção foi Shiro Asano em 1899, quando gravou as *Ruas de Tokyo* e a *Dança das Gueixas*. Desde então, os japoneses têm se apaixonado pela sétima arte. Em 1903 já existia um local dedicado às transmissões, o Denkikan, localizado até hoje no bairro de Asakura, em Tóquio. Dois anos antes do surgimento dos famosos Nickelodens, ambos focados em

entreter à classe proletária.

Embora os filmes tivessem de 15 a 20 minutos, as exibições nipônicas costumavam durar duas horas, isso porque contavam com orquestras e comentaristas que ajudavam na compreensão da história, os *benshi*. Em tradução literal, *benshi* significa “aquele que comenta”. Sua figura ficou tão vinculada às transmissões cinematográficas, que retardou a chegada do cinema sonora no país. A função do *benshi* ia além de comentar. Eles eram responsáveis por levar o filme a um campo de compreensão dos espectadores, visto que o público nipônico tem apreço em ver aquilo que já é do seu conhecimento. Essa característica é tão forte, que as personagens de produções ocidentais possuíam o mesmo nome: sendo a protagonista, Mary, o herói, Jim e o vilão, Robert.

A população nipônica priorizava a produção nacional. Dados mostram que em 1690 foram vendidos, em média, um bilhão e 30 milhões de entradas de cinema, para uma produção 72% nacional em sete mil salas de cinema. Todavia, o número foi caindo com o passar dos anos, devido ao advento do VHS e da televisão. Em 1980-90 havia uma prevalência dos filmes estrangeiros e o número de entradas vendidas caiu para 140 milhões.

O STUDIO GHIBLI

Em paralelo a esse cenário, Hayao Miyazaki e Isao Takahata fundaram o Studio Ghibli em 15 de junho de 1985, que revolucionaria a história da animação nacional. Os dois se conheceram em 1974, quando trabalharam juntos na produção de uma animação para a televisão. Foi então que perceberam que para uma animação de qualidade era necessário tempo, exigindo uma plataforma diferente de exibição.

O primeiro filme do estúdio foi *O Castelo no Céu (Tenku no Shiro Rapyuta)* de 1986, levando às salas de cinema 775 mil pessoas, considerado um sucesso de público na época. Em 1988, o filme *Serviços de Entrega de Kiki (Majo no Takkyubin)* atraiu 2 milhões e 64 mil espectadores, batendo o recorde de público e sendo o filme mais visto do ano. Em 1992, a bilheteria do filme *Porco Rosso (Kurenai no Buta)* superou a de *A Bela e a Fera*, da Disney, tornando-se também o filme com maior volume de entradas de cinema vendidas do ano. Em 1997, a *Princesa Mononoke (Mononoke Hime)* se tornou o filme com maior bilheteira no Japão, perdendo apenas para *Titanic*, posteriormente. No início dos anos 2000, o Japão contava com 2.524 salas de cinema e voltava a vender uma média de 161 milhões de entradas. Número que só continuou a crescer. Recentemente, o país conta com uma média de 3.437 salas de cinema, sendo 58% de produção nacional.

Em 2001, *A Viagem de Chihiro (Sen to Chihiro no Kamikakushi)* consagrou a animação do Studio Ghibli ao ganhar o Oscar de Melhor Longa de Animação e o Urso de Ouro, em Berlim.

O grande sucesso das produções é graças aos esforços de Miyazaki e Takahata,

o primeiro especialmente, pois depois de três tentativas de aposentadoria, voltou à ativa realizando grandes produções que bateram recordes de bilheterias. Como é o caso de *A Viagem de Chihiro*, filme realizado depois da primeira aposentadoria do produtor.

Porém, qual é a mágica dos filmes do Studio Ghibli? Por que eles conquistaram tanto o público japonês ao ponto de ajudar a salvar a produção nacional? Para o presente estudo foram analisadas quatro animações do estúdio: *Meu Vizinho Totoro* (*Tonari no Totoro*), *Túmulo dos Vagalumes* (*Hotaru no Haka*), *Serviços de Entrega de Kiki* e *A Viagem de Chihiro*. Elas foram escolhidas porque as três primeiras são do ano de 1988 e 1989, época em que a empresa começou a ganhar destaque, enquanto *A Viagem de Chihiro* era a produção com maior reconhecimento internacional.

Meu Vizinho Totoro e *Túmulo dos Vagalumes* são considerados até hoje pelos japoneses as obras-primas do Studio Ghibli. O primeiro foi dirigido pelo Miyazaki e conta a história de duas irmãs que se mudam para o interior juntamente com o pai, pois a mãe está hospitalizada. Lá elas conhecem uma criatura mágica, a qual batizam de Totoro. *Túmulo dos Vagalumes* é uma produção de Takahata e acredita-se que algumas cenas sejam autobiográficas, relatando o que o autor passou durante os desastres da Segunda Guerra Mundial. O filme conta a trajetória de dois irmãos que perdem os pais durante os conflitos e os desafios que eles enfrentam para conseguir sobreviver. *Serviços de Entrega de Kiki* e *A Viagem de Chihiro* são de Miyazaki. A primeira conta como a pequena Kiki – de apenas 13 anos – que começa a sua vida independente longe de toda a família. A segunda é a chegada de Chihiro em uma nova cidade, todavia, ao explorar o local, ela se depara com um mundo e criaturas totalmente diferentes e precisa achar uma maneira de voltar à realidade e salvar os seus pais, que viraram porcos.

ANIMAÇÃO E OS PONTOS CONVERGENTES

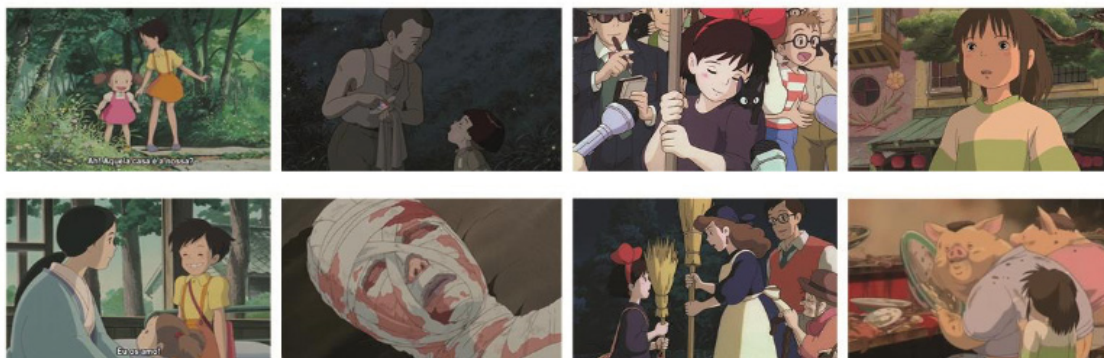
Alguns estudiosos do assunto defendem que a animação antecede o cinema dos irmãos Lumière. Isso porque, eles acreditam que a invenção da lanterna mágica em 1645 por Athanasius Kircher, já seria uma espécie de animação. A invenção consistia em uma caixa portadora de uma fonte de luz, através da qual se projetavam imagens de slides pintados. Já em 1794 houve uma exibição pública em Paris, produzida por Etienne Gaspard, onde ele explorou o uso da lanterna mágica e produziu o espetáculo *Fantasmagorie*.

Apesar disso, em seu artigo *What is Digital Cinema*, o crítico de cinema Lev Manovich ressalta que o cinema de animação foi deixado nas sombras pelos cineastas do século XX, devido ao fato de eles priorizarem o cinema fotográfico. Essa oposição entre os dois cinemas durou até recentemente e só foi perdendo forças com o advento da tecnologia. Na era digital, a animação está em foco. Grande parte dos filmes ganha

forma da pós-produção, criando cenários e personagens totalmente ficticiais. Além disso, a animação hoje não está mais direcionada ao público apenas infantil, ela vem, cada vez mais, conquistando o apreço dos jovens e adultos.

Em seu livro *Starting Point*, Miyazaki relata sobre o que o levou a entrar nesse mundo. Ele começa o livro com a frase “Se me perguntassem o meu ponto de vista sobre animação, eu poderia dizer: ‘Tudo aquilo que o desejo criar’ (...). Se eu realmente não quero trabalhar com aquilo, não é animação para mim” (2016, p. 17). Ele continua contando que começou a trabalhar na área depois de se apaixonar pela animação japonesa *Hakujaden* (1958) e porque também desejava produzir algo diferente daquilo que se encontrava em revistas e filmes. Para o diretor, “criar animações significa criar um mundo ficcional. (...) Aqueles que trabalham no mundo da animação são pessoas que sonham mais que as outras e desejam convencer as pessoas desses sonhos” (2016, p. 25).

Após compreender um pouco mais do universo da animação, podemos adentrar nos filmes. O primeiro ponto em comum são que todos os personagens principais são crianças. Em *Meu Vizinho Totoro* temos as irmãs Satsuki e a pequena Mei. No filme *O Túmulo dos Vagalumes* acompanhamos a trajetória dos irmãos Seita e Setsuko. *Serviços de Entregas de Kiki* conta a história de Kiki, uma menina bruxa de 13 anos e em *A Viagem de Chihiro* temos a jovem Chihiro como principal. Outro ponto relevante nesse sentido é que os pais não participam efetivamente das histórias, sendo-lhes reservados papéis secundários. Visto que como em *Meu Vizinho Totoro*, a mãe está internada e o pai, embora presente, precise se ausentar devido ao trabalho. Os irmãos Seita e Setsuko estão órfãos depois que o pai morreu no *front* de batalha e a mãe veio a falecer após um ataque aéreo. Kiki tem que seguir a tradição da família e buscar a independência, tendo que, portanto, deixar seus pais de lado. E por fim, Chihiro se encontra sozinha em uma cidade totalmente desconhecida depois de ver seus pais se tornarem porcos.



O interessante é que, apesar disso, os pequenos não deixam de receber ajuda dos adultos, porém, isso acontece através de terceiros. As irmãs Satsuki e Mei recebem ajuda dos vizinhos, principalmente de uma velha senhora. Seita e Setsuko, a princípio, vão morar com a tia. Todavia, depois de ver que os meninos não iriam embora, passa

a tratá-los mal, regulando comida e delegando tarefas. Sem alternativa, os irmãos vão embora e contam com o apoio de um velho fazendeiro que troca com Seita os quimonos da mãe por arroz. Kiki consegue abrigo na nova cidade graças à generosidade da dona de uma padaria, que além de deixá-la dormir em um dos quartos, ainda autoriza o uso do telefone da residência para que Kiki receba ligações referentes ao seu trabalho de entregas. E Chihiro, ao se deparar em um mundo totalmente diferente, recebe auxílio de uma jovem, a qual lhe auxilia com moradia, emprego e explicação das regras.

Temos o fato das quatro histórias se iniciarem devido a uma mudança de cidade. Em *Meu Vizinho Totoro* a família deixa a cidade grande para que a mãe doente possa ter uma melhor qualidade de vida no hospital que está internada. Em *O Túmulo dos Vagalumes*, os irmãos chegam ao interior do Japão, onde deverão morar com a tia. Chihiro, também vai para o interior a contragosto, por causa da transferência de trabalho do seu pai. A única diferença que há é em relação à Kiki, que apesar de se tratar de uma mudança vemos o oposto, ela está saindo do interior para tentar a vida na cidade grande. Nota-se que essas transições ocorrem em trens, elemento presente em todos os quatro filmes, porém, no filme da Kiki é muito sutil. O que ressalta a influência do diretor da década de 50, Yasujiro Ozu, pois em seus filmes, o trem era um símbolo forte nas narrativas.



A valorização da natureza e a presença de animais fantásticos recebem significativa importância. Todas essas criaturas aparecem na história com o objetivo de confortar os protagonistas. Totoro pode ser considerado o Deus da Floresta e ele aparece nos momentos que as irmãs precisam de um apoio. A primeira aparição da criatura é quando Mei desaparece e acaba entrando nesse “mundo fantástico de Totoro”. Uma referência clara ao clássico *Alice no País das Maravilhas*. Depois disso, ele surge quando as irmãs esperam em um ponto de ônibus, em uma noite de chuva, o pai que está atrasado. O interessante da figura do Totoro é que ele estimula o imaginário infantil, visto que o espectador não consegue ter certeza se o animal fantástico existe ou é apenas imaginação das duas crianças. Em um determinado momento, as crianças brincam no jardim da casa com o Deus da Floresta, o pai está no escritório e ao olhar para fora, não nota nada de anormal, levando a crer que apenas as crianças podem o ver, de fato. Porém, nota-se que o Totoro aparece apenas

quando Mei está dormindo ou desacordada, podendo considerar que ele não passa de uma criatura da sua imaginação. Em *Serviços de Entrega de Kiki* ela conta com seu gato falante e inseparável, o gato preto (típico das bruxas), Jiji. É o único que acompanha a jovem em sua jornada pela independência e é ele que ajuda Kiki a passar pelas adversidades. O interessante é que percebemos que Kiki amadureceu no momento que ela parou de entender o que Jiji falava. Uma metáfora: “agora já sou uma adulta e estou confiante da minha capacidade”. O melhor amigo de Chihiro no mundo fantástico é Haku, um menino aparentemente comum, porém, que tem o dom de se transformar em um dragão voador, é com sua ajuda que Chihiro consegue resgatar os pais e regressar ao seu mundo. Em *O Túmulo dos Vagalumes*, a presença dos animais fantásticos é mais sutil, mas ainda assim os vemos através da cena que os vagalumes iluminam a caverna onde os irmãos passaram a noite. Com as luzes que os pequenos bichos brilhantes fazem, os dois irmãos passam a relembrar os momentos bons que tiveram com a família antes da guerra iniciar e, com isso, acabam caindo no sono profundo, que não tinham há dias. Ainda falando sobre as criaturas mágicas, há uma recorrência entre elas no filme *Meu Vizinho Totoro* e *A Viagem de Chihiro*. Em ambos temos a presença dos Makkuro Kurosuke, que são pequenas bolinhas pretas peludas com dois olhos e que são capazes de esticar os membros do corpo. No primeiro filme, eles aparecem na casa como “antigo moradores”, ao perceber que a família é composta por pessoas de bom coração, eles se mudam para outro lugar. Já em *A Viagem de Chihiro*, eles são os ajudantes do velho Kamaji e acabam se tornando amigos da pequena Chihiro.



Ainda podemos perceber outros pontos em comum nos quatro filmes, como em todas temos uma cena de chuva, sendo que tanto em *O Túmulo dos Vagalumes* como *Meu Vizinho Totoro*, o guarda-chuva usado pelos protagonistas está furado. E a valorização dos momentos de refeição, algo típico dos filmes japoneses devido à crença de que a refeição é aquele momento no qual são transmitidos o amor e o carinho que os entes queridos têm por nós.



Esteticamente falando, os filmes são parecidos, com exceção de *A Viagem de Chihiro*, provavelmente por ser o mais recente entre os quatro. Nos três mais antigos, nota-se o pouco uso de campo e contracampo, priorizando que todos os personagens do diálogo apareçam na cena, fato que não se percebe no filme de 2001. Nele, Miyazaki passa a recorrer ao recurso de contracampo, fusão de cenas e explora o uso da música para intensificar a narrativa. Nos momentos que Chihiro está em apuros, a música acelera, criando um ambiente de tensão.



O ponto mais importante presente nos quatro filmes é a metáfora do amadurecimento. Com eles, tanto Miyazaki como Takahata desejam transmitir ao seu espectador jovem que existem muitos desafios na transição da vida jovem para a adulta, mas são desafios possíveis de superar e com ajuda, essa nova fase adulta e independente traz coisas boas. Essa é a maior lição que os filmes do Studio Ghibli pretendem transmitir: amadureça através das adversidades, seja você mesmo e ache o seu lugar no mundo.

IDEIA-MÃE OU IDEIA MATRIZ

Em seu livro de 1994, *Autor no Cinema*, Jean-Claude Bernardet defende no capítulo Domínio Francês, o conceito de Ideia Matriz, que seria nada mais que a personalidade do autor no filme, sua assinatura, que pode ser percebida através de repetições e similitudes identificadas no decorrer das obras produzidas. Para Bernardet, o cinema é uma forma “na qual o autor expressa seu pensamento” (1994, p. 23). Sendo essa expressão totalmente pessoal, de experiências próprias e marcas da cultura em que ele está inserido. Por meio da produção cinematográfica, o autor é capaz de externalizar o que está no inconsciente coletivo.

O autor ainda defende que a ideia matriz não é algo que está inerente ao diretor. Ela simplesmente acontece no decorrer da carreira, não sendo algo que se constrói. “A medida em que o autor se aproxima da descoberta (da ideia matriz), o sistema

se tornará mais coerente, ganhando mais homogeneidade” (1994, p. 33). Para Jean-Claude, a definição de ideia matriz está ligada ao fato de que o diretor repetirá incessantemente o mesmo filme.

É exatamente isso que verifica-se nos filmes do Studio Ghibli. Podemos afirmar que Miyazaki e Takahata encontraram a sua ideia matriz, embora essa possa não ser percebida por eles. Fellini afirmou em determinado momento: “Tenho a impressão de que rodeio sempre o mesmo filme”. O mesmo ocorreu com Bresson, que falou: “Acho que é uma coisa que deve tornar-se puramente intuitiva. As coisas devem acontecer impulsivamente”. E Haws, quando indagado sobre seus filmes sempre conterem o homem em ação e o seu esforço para lutar, respondeu “Isso até pode ser verdade, mas não estou consciente disso” (BERNARDET, 1994).

PROTAGONISTAS CRIANÇAS

André Bazin, no artigo Alemanha Ano Zero (1991), ele defende que o uso de protagonistas crianças está no fato deles refletiram de forma pura e inocente aqueles sentimentos que conhecemos bem, todavia, não os mostramos. Ao espectador adulto assistir ao filme, ele se contemplará naquelas cenas, porém, no corpo de uma criança, que ainda possui a inocência já perdida por ele.

O fato de uma criança ser a protagonista, ainda dá a liberdade de o diretor trabalhar com dois vieses. Ela receberá a concepção adulta de heroísmo, fazendo coisas que possivelmente uma criança não faria. Entretanto, fica livre para possuir sentimentalismo como chorar e desesperar-se, fato que causa impacto entre os espectadores, emocionando-os.

PERSPECTIVA SOBRE OS FÃS

Em seu livro, Miyazaki relata que as animações se tornaram cada vez mais populares entres os jovens e os estudantes.

É um período da vida que os jovens começam a ter o ideal de liberdade (...), eles frequentemente acham que podem viver em um mundo apenas deles. Para esses jovens, animação é algo que eles podem incorporar nesse mundo particular. Viver em um mundo que restringe, se você for livre disso, poderá ser capaz de fazer muitas coisas. Eu acredito que isso que faz os jovens serem tão fascinados pelas animações (MIYAZAKI, 2016, p. 18).

Ele continua o seu depoimento defendendo que para os adultos, o sentimento não é muito diferente, pois é com a animação que podem ter esse sentimento de nostalgia da época que tinham mais liberdade e que estavam conhecendo o mundo.

São os mesmos princípios defendidos no artigo, *Uma perspectiva sobre fãs ao longo da trajetória de vida* (2016), escrito por Lee Harrington e Denise D. Bielby. Eles alegam que na contemporaneidade as mídias influenciam cada vez mais nas

transições dos ciclos de vida de cada indivíduo. Através da tecnologia criou-se o conceito de massas que, por sua vez, ajudou a definir diferentes grupos. Esses grupos que os jovens fazem questão de integrar, porque eles trazem a ideia de pertencimento e identidade.

Esse ideal de “ser alguém”, de “se identificar” é muito forte na adolescência, devido às diversas mudanças hormonais e mentais que o jovem está passando. Por isso, eles se envolvem mais facilmente com os seus “objetos de admiração, que os ajudam a dar significado aos seus corpos em transformação e explorar os sentimentos emergentes do eu independente” (HARRINGTON; BIELBY, 2016, p. 35). Ao se tornar fã, eles estão em busca da sua identidade, seu gênero e sua sexualidade.

Por outro lado, os fãs mais velhos consomem o mesmo que os jovens, entretanto, de forma diferente. Com o amadurecimento, a leitura desses textos também amadurece e eles passam a ver como uma fase da vida, um marco do seu passado e da sua história. “Pensar e associar quem eles eram e quem são hoje. Uma memória afetiva, cenas e personagens que refletem quem eles eram” (HARRINGTON; BIELBY, 2016, p. 45).

Os dois estudiosos convergem na ideologia de Miyazaki ao criar suas animações. O diretor deseja fazer animações em que seus espectadores possam se apegar e se espelhar para tirar as dúvidas que pairam sobre essa nova fase e essa transição do ciclo, bem como também pretende atingir o público adulto, alcançando a sua memória afetiva e o seu sentimento de nostalgia.

CONCLUSÃO

No decorrer deste artigo tratamos de vários pontos para tentar explicar o porquê das animações do Studio Ghibli terem se tornado tão queridas para o público nipônico. Primeiramente, como dito no início, segundo estudos da professora Maria Roberta Novielli, os japoneses têm maior apreço por histórias que já estão no seu campo de conhecimento, fato que verificamos nos filmes do estúdio, pois além de retratar problemas do cotidiano, os diretores Miyazaki e Takahata encontraram sua ideia matriz, proporcionando que os filmes tenham a mesma linha de raciocínio.

O fato de os protagonistas serem crianças também é um ponto relevante, pois com as crianças é possível explorar melhor o viés sentimental e o jovem consegue se identificar com o personagem e os seus sentimentos.

E, por fim, por se tratar de uma história leve, os japoneses estão acostumados a uma vida corrida e quando sentam para relaxar, buscam por entretenimento e comédias para distraí-los dos problemas cotidianos. Essa ideologia veio desde o terremoto que destruiu as cidades de Tóquio e Yokohama em 1923, quando grande parte da população perdeu tudo. De mãos atadas, os cineastas começaram a produzir filmes com temas leves, na sua maioria comédias, para que a população japonesa ainda

tivesse forças para seguir adiante. Assim como José Carlos Avellar dizia: “Cinema é apenas uma tentativa de projetar o que inventamos mais livremente nos sonhos” (2007, p. 108).

REFERÊNCIAS

AVELLAR, José Carlos. Toda a vida mais cem anos. In: BENTES, Ivana (org). **Ecos do cinema: de Lumière ao digital**. RJ, Editora UFRJ, 2007. p. 93-125.

BAZIN, André. Alemanha Ano Zero. In. **O cinema: Ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 187-190.

BERNARDET, Jean-Claude. Domínio Francês – Anos 50. In. **O autor no cinema**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1994. p. 09-66

FOSSATTI, Carolina. **Cinema de animação: uma Trajetória marcada por inovações**. 2009.

HARRINGTON, C. Lee; BIEL, Denise D. Uma perspectiva sobre fãs ao longo da trajetória da vida. **Revistas Matrizes**, v. 10 – nº 1, jan./abr. 2016, p. 29-55.

MANOVICH, Lev. **What is digital cinema?** 2002.

MIYAZAKI, Hayao. **Starting Point: 1979-1996**. 4 Ed. San Francisco: VIZ Media, 2016.

NOVIELLI, Maria Roberta. **História do cinema japonês**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

O NHEENGATU NO RIO TAPAJÓS: REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E RESISTÊNCIA POLÍTICA

Florêncio Almeida Vaz Filho

Universidade Federal do Oeste do Pará, Curso de Antropologia
Santarém, Pará

Sâmela Ramos da Silva

Universidade Federal do Amapá, Curso de Letras Libras

RESUMO: O trabalho trata do processo histórico de revitalização do Nheengatu ou Língua Geral Amazônica (LGA) coordenado pelas organizações e lideranças indígenas no baixo rio Tapajós, Pará. Desde 1998, 70 comunidades ribeirinhas se reorganizaram politicamente e retomaram identidades étnicas como povos indígenas. A revitalização do Nheengatu na região, através de oficinas e minicursos, foi iniciada pelo Grupo Consciência Indígena (GCI) em 1999, atendendo a demanda dos indígenas na sua luta pela reafirmação identitária como povos diferenciados. Os mais velhos lembravam que a LGA ainda era falada por seus avós até meados do Século XX. O GCI trouxe para o rio Tapajós vários indígenas do rio Negro (AM) para atuar como professores de Nheengatu nas aldeias indígenas. Tal processo tem se configurado como uma ação política por meio da linguagem, sendo a retomada do Nheengatu um ato político de resistência desses povos que, assim, têm se reconectado com sua

ancestralidade. Surgiu um novo discurso sobre o Nheengatu, não mais como língua indígena que “já foi falada” na região, mas como língua viva que transmite conhecimentos diversos que ancoram e dão sentido às práticas indígenas desses povos. Língua como instrumento de afirmação identitária. Em 2007 foi implantado o ensino do Nheengatu na educação escolar, e no lugar das oficinas, surgiu o Curso de Nheengatu, com 360 horas, ofertado pelo GCI e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como um espaço de formação de professores indígenas de Nheengatu que têm atuado nas escolas das aldeias na região.

PALAVRAS-CHAVE: Revitalização. Nheengatu. Rio Tapajós. Indígenas.

ABSTRACT: The work deals with the historical process of revitalization of Nheengatu or Amazonian General language (LGA) coordinated by organizations and indigenous leaders in the Tapajós River, Para-Brazil. Since 1998, seventy riverside communities reorganized politically and resumed ethnic identities as indigenous peoples. The revitalization of Nheengatu language in the region, through workshops and short courses, was initiated by the Indigenous Awareness Group (GCI) in 1999, meeting the demand of the indigenous in your struggle for reaffirmation of identity as distinct peoples. The elders reminded that the LGA was still spoken

by his grandparents until the mid-20th century. The GCI brought to the Tapajos River several indigenous from Rio Negro (AM) for acting as Nheengatu language teachers in indigenous villages. Such a process has been set up as a political action by means of language, being the resumption of Nheengatu a political act of resistance of these people thus have reconnected with your ancestry. Nheengatu, no longer as indigenous language that “has already been spoken” in the region, but as a living language that conveys several skills that anchor and give meaning to indigenous practices of these peoples. Language as an instrument of affirmation of identity. In 2007 was implemented the teaching of Nheengatu language in school education, and in place of the workshops, the Course of Nheengatu, with 360 hours, offered by GCI and Federal University of West of Pará (UFOPA), as a space for indigenous teacher education of Nheengatu language that have been active in the schools of the villages in the region.

KEYWORDS: Revitalization, Nheengatu, Tapajós river, Indigenous.

1 | INTRODUÇÃO

A história do Nheengatu é de alguma forma a história da resistência dos povos indígenas no Brasil, ou ao menos a história de alguns destes povos, como é o caso daqueles que vivem na Amazônia. Da língua falada pelos Tupinambá do litoral, à época da chegada dos conquistadores (NAVARRO, 2016), à língua atual dos Baré e Mura, no Amazonas, ou dos Tupinambá e demais povos indígenas no baixo rio Tapajós, no Pará, são mais de cinco séculos de tradição e reelaboração indígena. Há quem ainda fale que foi uma língua “inventada pelos Jesuítas”. É uma meia verdade. Ora, por mais inteligentes que eles fossem não teriam essa inventividade toda. O Nheengatu é, desde a sua origem até hoje, uma língua indígena.

O que ocorreu foi que os jesuítas usaram a língua dos Tupinambá do Maranhão e Pará, no século XVII, para escrever catecismos, hinos e gramáticas, e para todo o seu trabalho de evangelização. Logo, passaram dos Tupinambá aos outros povos indígenas, que falavam línguas de outros troncos linguísticos. Ao colocar no papel e padronizar a velha língua Tupinambá, de alguma forma os missionários “construíram” ou moldaram aquela que ficou sendo chamada de “língua geral” (BARROS; BORGES; MEIRA, 1996), pois era falada do Maranhão ao que hoje é o Amazonas. Houve uma outra “língua geral” no Sul e Sudeste, mas foi extinta no início do século XX (NAVARRO, 2016).

Então, o colonizador se apropriou de uma língua indígena e a transformou em elemento-chave da sua conquista sobre os próprios indígenas. Mas em meados do século XVIII, os missionários foram expulsos da Amazônia, e os indígenas continuaram usando e recriando a língua do seu jeito. No século XIX, esta *língua geral* passou a ser chamada de Nheengatu, ou fala boa (NAVARRO, 2016), e até 1877, foi mais falada do que o Português nas vilas e cidades amazônicas.

Desde os anos 1990, início da reorganização do chamado Movimento Indígena

na região do baixo rio Tapajós, há um processo de revitalização do Nheengatu ou, como é conhecida entre os acadêmicos, Língua Geral Amazônica (LGA), liderado pelos próprios indígenas. Com isso, o Nheengatu passou a ter potencialmente 5 mil aprendizes, pois atualmente a língua é ensinada nas escolas indígenas no baixo rio Tapajós. E são estudantes muito interessados. Já gravaram CD de músicas e escreveram um livro didático, que já chegou em sua segunda edição (GOES NETO; VAZ FILHO, 2016).

A revitalização do Nheengatu na região, através de oficinas, minicursos e cursos de extensão universitária, se diferencia de um estudo comum de línguas estrangeiras. Ela vai além do aspecto técnico do aprendizado de uma língua, pois envolve memórias de fatos históricos, nomes de lugares de memória, nomes de plantas e animais, para mostrar que o Nheengatu continuava sendo usado pelos indígenas mesmo quando pensavam que estava morto. São os indígenas que direcionam, junto com os professores, os rumos do processo. E parte dos professores que ministraram as oficinas e os cursos de Nheengatu são também indígenas do rio Negro (AM). Este processo se configura como uma ação política por meio da linguagem, sendo a retomada do Nheengatu um ato político de resistência desses povos que, assim, têm se reconectado com sua ancestralidade e reforçado a sua identidade indígena.

Vamos aqui refletir sobre o sentido desta ação para os próprios povos indígenas na região. Os indígenas repetem que estão *resgatando* o que é o seu passado, sua origem e sua cultura. E é surpreendente ver como nas oficinas e cursos de Nheengatu, os indígenas conseguem acordar sua memória e dela retirar muitos cacos em formas de palavras e lhes dar sentidos atuais. Isso é resistir, renovando e recriando identidades étnicas, ao mesmo tempo em que estão conectados com o mundo ao redor.

2 | INDÍGENAS NO BAIXO TAPAJÓS EM MOVIMENTO

A região do baixo rio Tapajós, no oeste do atual Estado do Pará, abrigava uma numerosa população quando a ocupação colonial iniciou no século XVII. Apesar da passagem pioneira de Francisco Orellana e sua tropa pela desembocadura do rio Tapajós, em 1542, a região ficou relativamente esquecida pelos europeus. Foi só a partir da fundação de Belém do Pará em 1616, que a região onde hoje está a cidade de Santarém passou a sofrer incursões mais intensas de portugueses, em busca de escravos, que culminaram com a instalação da Missão dos Tapajó (futura Santarém), em 1661 (VAZ FILHO, 2010).

Quando os portugueses chegaram ao rio Tapajós, encontraram muitos povos indígenas. Os Tapajó e os Tupinambá eram os mais fortes da região, e mantinham sob sua influência os outros povos (MENENDEZ, 1981/1982). Calcula-se que os Tupinambá chegaram à ilha de Tupinambarana, onde hoje se localiza a cidade de Parintins (AM), quase na mesma época em que ocuparam o Maranhão e a região próxima de Belém, provavelmente vindos do litoral nordestino, após guerras com os

portugueses (CARVALHO JÚNIOR, 2005).

As primeiras expedições portuguesas ao interior do rio Tapajós de que se tem registro foram as de Pedro Teixeira, em 1626 e 1628, quando, em companhia de Bento Rodrigues de Oliveira, buscava aprisionar índios (IORIS, 2005). Em 1661, os jesuítas fundaram a Missão dos Tapajó, porém, trinta anos depois, quase nada mais restava dos Tapajó e nem dos Tupinambá (MENENDEZ, 1981/1982). Falamos em termos da organização étnica específica tapajó e tupinambá.

Assim, os missionários jesuítas iam concentrando numa mesma missão diferentes povos indígenas, e nivelando-os por um só padrão linguístico e cultural, através do aprendizado da *língua geral*, que se tornou a língua mais falada na região até o século XIX. Nas missões, houve também um processo de disciplinamento dos corpos e das mentes, pela organização do trabalho na agricultura, no extrativismo, na pesca ou no artesanato; no uso rígido e bem cronometrado do tempo, com horários para trabalho, missa, catequese etc.

Outros indígenas eram submetidos ao trabalho nas vilas e cidades dos colonos. Para obter esta mão de obra, as *tropas de resgate* invadiam as aldeias e escravizavam os nativos. Os povoados que ainda resistiam às margens do Amazonas sucumbiram de vez, restando os mestiços resultantes de estupros ou alianças entre portugueses e nativos. No século XVIII, os missionários foram expulsos e veio o período do Diretório dos Índios, do Marquês de Pombal, que entre outras coisas proibiu o uso da *língua geral*. Mesmo assim, ela continuou sendo bastante usada.

Em meados do século XIX, a historiografia já declarava extintos os grupos etnicamente organizados no baixo rio Tapajós (IORIS, 2014). Spix e Martius (1981), em viagem pela região de 1817 a 1820, registraram a existência de índios que viviam em Santarém, empregados dos colonos ou donos de pequenas roças, e que eram resultado do cruzamento de numerosos grupos étnicos. Os autores os apresentam como assimilados: “muito poucos se recordavam ainda da sua primitiva fala”, e preferiam usar a “língua geral” (SPIX; MARTIUS, 1981, p.100). Após a Guerra da Cabanagem (1835-1840), quando milhares destes indígenas, chamados também de *tapuios* (espécie de índios genéricos) foram dizimados, a *língua geral* também sofreu um duro golpe. Como era a língua predominante entre os revoltosos, seria um perigo a sua continuidade, e foi novamente proibida. Aos poucos foi deixando de ser usada (VAZ FILHO, 2010).

E assim, durante o século XX, para as pessoas comuns, e no discurso de intelectuais locais e dos governantes, não havia continuidades históricas indígenas na região. Os livros mais usados pelos estudantes em Santarém e municípios vizinhos davam conta de que os indígenas haviam sido extintos, e faziam parte apenas de um longínquo passado (FONSECA, 2015; SANTOS, 1974). Apenas de forma genérica ou folclórica a influência dos “índios” era citada na cidade de Santarém. Isso tudo começou a mudar pouco antes da virada para o século XXI, quando se iniciou na região um intenso movimento de autoafirmação indígena (IORIS, 2014; VAZ FILHO,

2010).

As lutas contestando a “extinção” dos indígenas no baixo Tapajós se iniciaram de forma mais sistemática com a criação do Grupo de Consciência Indígena (GCI) em 1997, na cidade de Santarém. O GCI foi criado por um grupo de jovens militantes universitários e professores, em sua maioria ligados aos movimentos progressistas da Teologia da Libertação da Igreja Católica. Oriundos de comunidades rurais, eram descendentes diretos de povos indígenas, e tinham na memória as lembranças do que lhes contavam seus avós. Assumindo a identidade de indígenas eles estavam superando a vergonha e desafiando o secular processo de invisibilização dessa população que, de fato, não havia sido extinta.

Os militantes do GCI passaram a realizar reuniões, rituais e estudos sobre a história e as tradições culturais dos indígenas no Brasil, e particularmente na Amazônia. Sentiam a necessidade de reforçar na sociedade regional as crenças, práticas culturais e as identidades indígenas específicas dos tais povos até então dados como extintos. Estes militantes fizeram todos os esforços para *resgatar*, como diziam, a história, a identidade e a cultura dos indígenas.

No ano seguinte, dois acontecimentos foram cruciais para a emergência étnica indígena no baixo rio Tapajós, e são a chave para compreendermos como este movimento se consolidou. O primeiro foi o falecimento de Laurelino Cruz, o líder espiritual da comunidade de Takuara e pajé muito respeitado em toda a região, que se autodeclarava índio numa época em que os moradores rejeitavam tal identidade (IORIS, 2014; VAZ FILHO, 2010). Sua morte gerou grande comoção entre os moradores de Takuara e comunidades vizinhas.

Sobre o uso do termo *pajé* neste artigo, é preciso esclarecer que nos anos 1990 ele não era aceito tranquilamente pelos próprios pajés. Isso acontecia provavelmente pelo sentido negativo que o termo denotava na região: feiticeiro, embusteiro ou algo diabólico. Atualmente, os indígenas na região usam intensamente a palavra *pajé* para seus sacerdotes, pois ela ganhou um sentido positivo, que reforça o aspecto indígena do grupo. É comum, agora, falarem *pajé Laurelino*, quando o próprio Laurelino Cruz preferia se dizer *médico do povo*.

O segundo acontecimento é um desdobramento do falecimento de Laurelino Cruz. Os moradores de Takuara, abalados pela perda do seu pajé e refletindo profundamente sobre seus ensinamentos, decidiram *se assumir* como indígenas, já que o próprio ancião fazia questão de destacar essa identidade. E, assim, em 1998, procuraram a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para informar que eram índios e que estavam reivindicando a demarcação do seu território como Terra Indígena. Iniciaram um processo de autoafirmação que surpreendeu e impactou os moradores da região, e logo começou a influenciar muitas outras comunidades ribeirinhas com uma história muito semelhante a de Takuara. Tal fato alterou a dinâmica e a atuação do GCI. Naquele momento, GCI e moradores de Takuara juntaram seus esforços na luta pelo reconhecimento daquela primeira comunidade no baixo rio Tapajós que se

autodeclarava indígena, do povo Munduruku.

O GCI, a partir desse momento, organizou uma série de eventos que marcaram os primeiros passos da mobilização indígena na região, como por exemplo, a Assembleia da Terra e Tradição, que reuniu comunidades ribeirinhas da Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns e os indígenas de Takuara, e a I Missa Indígena, que também reuniu comunidades vizinhas em Takuara. Tais encontros aconteceram em 1999. Como havia outras comunidades que demonstravam interesse em também se identificar indígenas, foi organizado o I Encontro dos Povos Indígenas do rio Tapajós, que aconteceu nos dias 31.12.1999 e 01.01.2000. Quando a Marcha dos 500 anos passou em Santarém em abril de 2000, rumo a Porto Seguro (BA), para a Conferência dos Povos Indígenas, já se contava 11 povoados que se autodenominavam como *aldeias* indígenas.

Toda essa mobilização trazia uma ânsia por *resgatar* as origens, o passado, a identidade e elementos da cultura *indígena*. E a língua indígena foi logo demandada. Os mais velhos recordavam que seus avós ainda falavam a *língua geral* e citavam com orgulho palavras ou frases que ficaram daqueles velhos tempos. Era urgente reaprender a falar essa língua, para fortalecer ainda mais o processo de reafirmação como povos indígenas.

E foi assim que o GCI organizou em janeiro de 1999, em Santarém, a primeira oficina de Nheengatu, com assessoria de Celina Cadena, índia baré da região do rio Negro (AM). Outras duas oficinas de Nheengatu, voltadas para as *aldeias* indígenas, foram realizadas em 2000, com o objetivo de fazer o “resgate e revalorização das tradições e dos costumes, reavivar a história, e revitalizar a cultura indígena”. Os organizadores assumiam mesmo que queriam “fazer com que os líderes, professores e os mais jovens voltassem a usar o Nheengatu como língua corrente” (Conforme o *Relatório da Oficina de Nheengatu*, 1-12/07/2000, elaborado pelo GCI). Os participantes destas oficinas passaram a articular frases, aprenderam e criaram cantos em Nheengatu, que depois eram usados durante os *rituais indígenas*.

Além das oficinas de Nheengatu, o GCI também realizava cursos sobre direitos indígenas e formação de lideranças. Em geral, com o apoio e assessoria do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Pastoral Social da Igreja Católica. E após o I Encontro dos Povos Indígenas, outros encontros, cada vez com mais participantes, passaram a ser realizados anualmente. Estes grandes encontros indígenas reuniam participantes de todas as aldeias, e foram os momentos mais decisivos para o crescimento e solidificação de uma auto-consciência cultural e identitária indígena na região.

As ações organizadas pelo GCI, sempre divulgadas pela Radio Rural de Santarém e pela imprensa da cidade, foram fundamentais no processo de autoafirmação indígena. Com este apoio, a iniciativa de Takuara se espalhou pela região e estimulou a emergência de outras etnias. Se antes de 1998, nenhum povoado se dizia indígena na região, após vinte anos desse movimento de autoafirmação, já são 12 povos indígenas (Arapium, Apiaká, Arara Vermelha, Borari, Jaraki, Maytapú, Munduruku,

Munduruku Cara Preta, Kumaruara, Tapajó, Tupaiú, Tupinambá) distribuídos em 70 aldeias e aproximadamente 20 territórios, reunindo cerca de 8 mil pessoas, que são representadas pelo Conselho Indígena dos rios Tapajós e Arapiuns (CITA), sempre com o apoio do GCI. Esses povos estão localizados nos municípios de Aveiro, Belterra e Santarém.

É preciso deixar registrado que, falamos de 12 povos para referir àqueles indígenas que vivem nas 70 aldeias rurais no baixo Tapajós. Mas o CITA diz que representa 13 povos indígenas na região, porque a entidade afirma incluir o povo Tapuia, formado por pessoas que, oriundas de comunidades ribeirinhas, hoje vivem na cidade de Santarém. Alguns tapuias, inclusive, são estudantes na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), tendo entrado pelo Processo de Seleção Especial (PSE) Indígena.

Assim, não há como falar das mobilizações mais recentes dos povos indígenas no baixo Tapajós, sem compreender a importância da declaração pública de Takuara após o falecimento do pajé Laurelino. Juntamente com a criação do GCI em 1997, a decisão política dos moradores de Takuara, no ano seguinte, foi o momento que marcou o início da grande onda de reafirmação das identidades étnicas e de reavivamento cultural, e linguístico na região.

Devido ao longo processo histórico de desestruturação étnica, em muitos casos, perderam-se os laços que ligavam um povoado à sua etnia de séculos passados. Até porque, com a mistura de diferentes povos e línguas na mesma missão católica, já nem se pode falar em uma única etnia. Mais recentemente, com a reafirmação das identidades indígenas nas comunidades, houve a necessidade de “descobrir” suas origens étnicas, e cada aldeia decidiu que identidade específica seria assumida. A memória dos mais velhos foi acionada, e através do que eles ouviram de seus pais e avós, foram recuperados fragmentos de histórias com os quais construíram e ainda constroem seu passado histórico e étnico. A literatura e os documentos históricos também foram apropriados em favor desse projeto. E assim, os indígenas dialogam com o passado do qual afirmam ser continuidade e constroem um presente de pertencimento étnico. E o Nheengatu faz parte dessa construção para a maioria das aldeias.

Dentre as 70 aldeias, oito se autoidentificam como sendo do povo Munduruku, e estão no processo de aprendizado desta língua, trazendo inclusive professores da língua Munduruku da região do médio e alto rio Tapajós. Os indígenas da aldeia Takuara iniciaram em 1999 o aprendizado do Nheengatu, porém alguns anos depois concluíram que o melhor seria aprender a *sua* língua, e então passaram a estudar a língua Munduruku.

3 | O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA DO NHEENGATU

Nheengatu é uma designação dada por Couto Magalhães no século XIX (FREIRE, 2004) para a LGA, que se originou da língua Tupinambá, divulgada na Amazônia pelo trabalho catequético dos jesuítas, como já visto acima. Em 1621, o padre Luís Figueira publicou a gramática “Arte da Língua Brasílica” que descrevia o Tupinambá falado no Maranhão. Segundo Rodrigues (2011, p. 37), essa língua era conhecida como “língua geral”, “língua do Brasil”, “língua brasílica, brasiliana ou brasileira”.

Atualmente, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), o Nheengatu, junto com as línguas Tukano, Baniwa e Português são as línguas oficiais, sendo o único município brasileiro a considerar outras línguas, além do português como oficiais. Segundo Freire (2004), o Nheengatu se consolidou como a língua de comunicação interna da Amazônia ao longo de todo período colonial e até mesmo nas primeiras décadas do século XIX. A LGA retardou o processo de hegemonia do Português na Amazônia, pois estava presente nas aldeias, povoações, vilas e cidades de toda a região e era usada por portugueses, negros, mestiços e índios

A memória desse fato, apesar de parecer fragmentada, está estreitamente associada ao passado histórico e linguístico dos povos indígenas no baixo rio Tapajós. Por meio dos registros feitos por viagens naturalistas, conseguimos obter algumas informações, mesmo limitadas, da situação sociolinguística na região.

La Condamine que passou pela região entre 1773 e 1774, registrou o uso da LGA na região, e relatou que

dos restos do aldeamento Tupinambara, situado outrora numa grande ilha, na foz do rio da Madeira, formou-se o de Tapajós, e seus habitantes são quase que tudo o que resta da valente nação dos tupinambás, dominante há dois séculos no Brasil, onde deixaram a língua (2000, p. 97).

Spix e Martius (1981, p. 100) apontam a preferência pela LGA: “muito poucos se recordavam ainda da sua primitiva fala; (...) Já aqui começa a ser veículo preferido a língua geral por meio do qual os colonos se comunicam com os índios”. Por sua vez, Nimuendajú (1949, p. 98), que passou pela região de Santarém e Alter do Chão nas primeiras décadas do século XX, afirmou que “a maioria dos nomes locais da região pertencem à Língua Geral, que não está ainda completamente extinta”.

Desde que começaram a *se assumir* como indígenas, no final do século XX, os moradores das aldeias do baixo Tapajós se deram conta de que careciam de uma *língua indígena*. Para superar essa lacuna, eles recorreram ao *resgate* do Nheengatu, língua da qual alguns idosos ainda dominavam palavras e até frases. A ideia de que o Nheengatu era “a” língua indígena desses grupos já era do conhecimento dos mais velhos, e foi fortalecida, depois, pelo GCI. Quando os moradores dizem, por exemplo, “minha avó ainda falava a língua indígena”, eles exemplificam com vocábulos do Nheengatu. Isso sugere que até meados do século XX algumas pessoas ainda falavam essa língua no rio Tapajós.

Por isso, quando os moradores precisaram lançar mão de uma língua indígena, foi quase instantânea a associação com o Nheengatu. Apesar de a expressão *resgate da língua* haver sido muito usada pelos próprios índios, tratou-se, a partir de uma análise mais objetiva, de uma revalorização do Nheengatu ainda presente nas práticas de linguagem desses povos por meio de expressões, vocábulos, toponímia. Desenvolveremos essa questão na seção posterior.

O GCI promoveu em Santarém a primeira oficina Nheengatu em janeiro de 1999, com o objetivo de *resgatar a língua indígena*, sob a justificativa de que “é o nosso passado que está presente e vivo”. *Resgatar* o Nheengatu parecia aos ativistas do GCI como o *resgate do passado* das aldeias, no sentido da sua origem, que de fato não era lembrada abertamente até então. O *resgate* do Nheengatu continuou nos anos seguintes como uma das prioridades das lideranças do movimento indígena.

O desafio de recuperar o Nheengatu ficou ainda mais urgente depois da Marcha Indígena dos 500 Anos que se dirigiu a Coroa Vermelha (BA), quando os representantes do baixo Tapajós ouviram outros líderes falar, entre si e proferir discursos nas suas línguas indígenas maternas. O fato de não terem uma *língua indígena* operativa deve ter-lhes provocado um sentimento de denegação ou de vergonha. Por isso, logo em maio de 2000, um mês depois de voltarem da Bahia, destacaram o aprendizado do Nheengatu como uma ação a ser intensificada.

O GCI continuou investindo em oficinas de Nheengatu, já não só na cidade de Santarém, mas nas próprias aldeias do Tapajós. Eram ministradas por professores indígenas vindos do rio Negro, que passavam vários meses na região. Na prática, essas oficinas estimulavam uma revalorização de vários aspectos da vida comunitária, como: crenças nos espíritos e nos pajés, alimentação e medicina tradicional, artesanato, valores morais etc. Eram momentos de revalorização do *modo de ser* desses grupos. Além dos aspectos linguísticos, os participantes eram levados a refletir sobre suas origens, como falou Dona Celina Baré, a primeira das ministrantes dessas oficinas: “o resgate histórico da língua vem ligado a um olhar muito mais profundo sobre nossas origens”. Assim, os participantes estudavam o seu processo histórico, ao longo do qual o uso das línguas originárias de cada povo foi proibido. Eles falavam das lembranças da infância, do que ouviram dos seus avós, que ainda falavam palavras do Nheengatu; falavam sobre a negação do passado indígena etc.

Prevaleciam, durante as oficinas, demonstrações de muito orgulho. Os participantes passaram a usar cada vez mais cocares, colares, saiotos e a pintura corporal com urucum e jenipapo, práticas até então aparentemente esquecidas. Além das palavras do Nheengatu que já conheciam, o aprendizado de pronomes, verbos, advérbios, adjetivos e outros itens gramaticais, ensinou-lhes articular frases completas e até cantos, usados nos seus *rituais*. Assim, a convicção da sua origem e identidade se fortaleciam.

Esse sentimento de orgulho das suas origens e suas crenças era ainda mais reforçado pelo contato com os professores vindos do rio Negro, que eram também

indígenas, e falavam das suas crenças e vivências. A sua presença conferia reconhecimento e legitimidade aos indígenas do baixo Tapajós, em uma fase em que os seus vizinhos nutriam ainda desconfianças sobre a sua verdadeira indianidade. Até 2004, diferentes indígenas do rio Negro visitavam intensamente as *aldeias* ministrando aulas, ensinando técnicas de artesanato e até montando peças de teatro em Nheengatu.

Esse dinamismo cultural proporcionado pelas oficinas de Nheengatu mostrou que as culturas indígenas e a força da identidade indígena na região não estavam extintas. Ao contrário, transformam-se e recriam-se, apropriando-se das novas perspectivas que lhes são apresentadas. Estas oficinas foram uma forma intensa de os moradores do Tapajós se reconstruírem como índios. Mas eles não pararam nas oficinas. E nem o seu processo de reorganização dependia apenas do aprendizado do Nheengatu. Não é o caso de explorar aqui, mas paralelo a isso, havia cursos de formação sobre direitos indígenas; grandes encontros anuais de animação entre as aldeias, que reuniam até 500 participantes; viagem de lideranças para eventos em Belém, Manaus, Rio de Janeiro e Brasília etc. E o conjunto destas ações fortalecia nos indígenas a convicção da sua identidade e da necessidade de lutar por seus direitos indígenas.

Desde 2007, com a implantação da educação escolar indígena pela Prefeitura de Santarém, seguida pelas prefeituras de Aveiro e Belterra, os indígenas reivindicaram o ensino das línguas indígenas nas escolas municipais, no que foram atendidos em 2010. E apareceu, assim, a necessidade de capacitação formal para os professores de Nheengatu que começaram a atuar nestas escolas. Já as escolas nas aldeias munduruku no baixo Tapajós também iniciaram aulas da língua Munduruku com professores indígenas munduruku vindos das aldeias do médio e alto rio Tapajós.

Foi nesse contexto que surgiu o Curso de Nheengatu, oferecido pelo GCI e pela Diretoria de Ações Afirmativas (DAA) da Universidade Federal do oeste do Pará (UFOPA), como um curso de extensão desta instituição. O projeto de extensão Curso de Nheengatu consistia em uma preparação de indígenas com assessoria de professores indígenas do rio Negro (AM) e pesquisadores acadêmicos vindos de universidades em São Paulo. O Curso tinha uma Carga Horária total de 360 horas divididas em quatro módulos de um mês cada. As aulas aconteceram no Centro Indígena Maira, da Custódia São Benedito da Amazônia (Frades Franciscanos), importante parceira do Curso de Nheengatu, junto com Grupo de Pesquisa LEETRA (USP/UFSCAR) e outros.

Os alunos desse curso produziram e gravaram as músicas do CD “Nheengatu – Canções na língua Geral Amazônica” (Músicas disponíveis: <http://fgcproducoes.fabiocavalcante.com/alunos-de-nheengatu.html>), em um processo criativo que associou seus conhecimentos tradicionais com o aprendizado do Nheengatu. Da mesma forma e ao mesmo tempo, escreveram o primeiro livro didático em Nheengatu (Disponível: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/9159ffec117627a3eb5cc67a20f3c709.pdf> e <http://www.ufopa.edu>).

br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/805e70b50cb580ab9506c0a7fb893a6c.pdf) para as escolas indígenas na região: “Nheengatu Tapajowara” (GOES NETO; VAZ FILHO, 2016).

Este CD é um dos frutos do processo de reorganização dos povos indígenas e valorização da sua identidade cultural na região do baixo rio Tapajós, no Oeste do Estado do Pará. Outros frutos são os documentários “Nheengatu Tapajowara” (Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=E6Gmsy6ZE8g>) de Bob Barbosa e “Terra dos encantados: os povos indígenas no baixo rio Tapajós” (Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=sZUz2l8j36s&t=1090s>) de Clodoaldo Correa.

O Curso formou mais de 100 alunos em quatro turmas, e as duas últimas concluíram sua formação em julho de 2017. Os alunos, na sua maioria, eram professores indígenas que já atuavam ou passaram a atuar nas escolas indígenas na região, com um impacto altamente positivo no processo de reafirmação identitária indígena que ocorre na região. Uma das principais marcas do Curso foi sempre garantir a presença de professores indígenas falantes do Nheengatu (vindos do rio Negro, AM) e acadêmicos especialistas no ensino da língua Nheengatu. Estes professores, ligados ao Grupo de Pesquisa LEETRA, vieram de São Paulo, mas tinham experiência de pesquisa entre os povos indígenas do rio Negro, falantes do Nheengatu. Dessa forma, havia uma sintonia no trabalho pedagógico de acadêmicos e de professores indígenas do rio Negro.

4 | RESISTÊNCIA POLÍTICA PELA LINGUAGEM

Recentemente, as questões que envolvem a relação do sujeito indígena com sua língua têm adentrado nos estudos de línguas indígenas, demonstrando a relevância de compreendermos os processos de revitalização linguística que têm sido desenvolvidos por diversos povos indígenas no Brasil.

Segundo Meliá (1997), uma língua indígena é falada quando esta mesma sociedade indígena tem suas terras e seu modo de viver, sua organização política e sua economia. No Brasil existem diversos contextos sociolinguísticos em relação às línguas indígenas, tais como: línguas em situação de vitalidade, ameaçadas de desaparecimento, em processo de substituição por outras e povos que não falam mais suas línguas originárias. É nesse contexto que se inserem os povos indígenas que vivem no baixo rio Tapajós, por conta do intenso processo colonial de eliminação de suas histórias étnicas, e imposição do Português como parte constitutiva do processo civilizatório.

O processo de revitalização linguística se constituiu como uma ação política de resistência, entendido como um instrumento de luta e de autoafirmação identitária. Assim, os movimentos de revitalização de línguas indígenas se configuram como um projeto contra-hegemônico que busca o fortalecimento político diante dos discursos de

assimilação erigidos pela sociedade não-indígena.

Entre esses povos há uma preocupação em manter a vitalidade de suas línguas ancestrais, já que em muitos casos a sociedade envolvente lhes cobra o uso de uma língua indígena como garantia e/ou prova da sua origem étnica. A representação dessa exigência pode ser encontrada na própria Constituição de 1988, em que ter direito a sua língua é, também, ter “uma língua diferente do português para que eu te reconheça como indígena” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 329).

Em outra perspectiva, a revitalização linguística entre esses indígenas se coaduna com a revitalização da autoestima de si próprios, como pessoas portadoras de direitos. É nesse caminho que Meliá (1997) fala que as políticas linguísticas que têm tido sucesso são aquelas que estão relacionadas à autoestima, ao prestígio e à lealdade a própria língua/povo a que pertence.

As oficinas e cursos de Nheengatu de que estamos falando tem cumprido esse papel de fomentar a revitalização desta língua, ao mesmo tempo em que desenvolvem a valorização identitária e o orgulho de ser indígena. Essa relação entre revitalização linguística e autoestima esteve presente desde as primeiras oficinas até a finalização do Curso de Nheengatu em 2017.

Nos últimos quatro módulos do Curso de Nheengatu (2016-2017), contou-se com a participação dos professores baniwa Miguel Piloto e Maria Bidoca e da antropóloga Patrícia Veiga. O curso foi conduzido por meio de uma metodologia que articulava conhecimentos indígenas diversos, história, cultura, cantos, artes indígenas e a própria língua Nheengatu. Os participantes eram estimulados a trazer para as aulas as suas lembranças de lugares de memória, nomes de seres encantados, nomes de instrumentos de trabalho, nomes de peixes e tudo o que tivesse relação com suas crenças e suas práticas. E os relatos eram relacionados, pela ação dos professores, com o aprendizado mais geral da língua Nheengatu. Isso tornava a língua ainda mais familiar a eles. Sentiam que de alguma forma o Nheengatu já fazia parte da sua história.

O curso foi fundamental para a formação de professores de Nheengatu, possibilitando a identificação vocábulos, toponímias e também construções morfológicas que pertencem aos recursos linguísticos usados nas práticas de linguagem na região, mesmo que em língua portuguesa. Era comum durante as aulas, os participantes dizerem que conheciam tal palavra e o que significava, relacionarem-na com expressões que tinham ouvido de seus familiares. Algumas destas expressões eram mais obsoletas, enquanto outras ainda compõem o seu repertório linguístico, que outrora não era relacionado com o Nheengatu.

Como exemplo disso, podemos citar a riqueza da toponímia da região. Nomes como Piracãuera, Piquiatuba, Arapixuna, Parapixuna, Tapaiúna, Cuipiranga, Membeca se referem a localidades da região. Estes nomes foram reconhecidos como palavras do Nheengatu no decorrer do curso. Além das toponímias, tópicos como fauna e flora, alimentação, medicina tradicional, práticas de cultivo, caça e pesca foram trabalhados a partir dos conhecimentos dos alunos e dos professores. Assim,

Nheengatu, cultura e história indígena eram discutidos de forma orgânica, integrada. Essa metodologia integradora e interdisciplinar possibilitou a construção de reflexões linguísticas fundamentais para a compreensão do Nheengatu ainda como parte das vivências desses alunos em suas comunidades.

Outros exemplos são dois segmentos morfológicos: “pewa” (que significa chato, achatado) nas palavras *cuiapewa* (cuia chata) e *acarapewa* (peixe do tipo *acará* que tem a forma achatada) e “rana” (que significa “aquilo que não é verdadeiro”) nas palavras *cuiarana*, *piquiarana* e *taturana*. Esses dois segmentos morfológicos trabalhados pelos professores, foram ressaltados pelos próprios alunos que os reconheciam como elementos existentes em seu repertório linguístico, e sobre os quais também construíram definições e outros exemplos.

Como uma das atividades do curso, realizou-se no dia 29 de julho de 2017, um projeto piloto na aldeia de São Pedro, rio Arapiuns, iniciativa dos próprios alunos. Todos os membros da comunidade indígena participaram da oficina, e o tema escolhido foi “Casa de farinha”, no qual se exploraram instrumentos, utensílios e produtos feitos a partir da mandioca. O que nos chamou bastante atenção foi a surpresa das pessoas ao relacionarem aqueles vocábulos como *tipiti* e *cuiapewa*, nomes com os quais eles estão familiarizados, pois fazem parte do cotidiano em suas casas de farinha, com uma língua indígena. No caso, o Nheengatu.

A partir dessa oficina, alguns alunos, formandos do curso, com o objetivo de ampliar os conhecimentos adquiridos e desenvolver pesquisas relacionadas à memória dessa língua no baixo rio Tapajós, criaram o “Projeto de Nheengatu: yané nheenga yané rapuitá” (nossa língua, nossas raízes) que tem a anuência do CITA e GCI. Este é um projeto mais amplo que aponta para um acompanhamento e assessoria às aldeias como um todo, mas os vários professores formados no Curso de Nheengatu, e que atuam nas escolas indígenas na região, desenvolvem com muita criatividade metodologias próprias ou reproduzem aquelas aprendidas em Santarém, no Centro Indígena Maira.

Provavelmente os adultos e os mais velhos nas aldeias não aprenderão a falar fluentemente o Nheengatu, apesar de usar frases em seus discursos e cantar as músicas em Nheengatu durante os eventos públicos. Mas as crianças, animadas pelas músicas, dramatizações, cartazes e outras dinâmicas, poderão ter uma relação mais orgânica com o uso dessa língua. A partir desta dinâmica, só podemos prever que o processo não vai parar. Muito ao contrário, as ações já desenvolvidas até agora parecem suscitar outras, que nem haviam sido pensadas antes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado do Nheengatu pelos indígenas no baixo rio Tapajós, processo que ainda está em plena ebulição, é um dos esforços mais visíveis e de maior sucesso,

por parte desses indígenas, para demarcar a sua distinção como grupos étnicos diante das outras pessoas e comunidades, diante da sociedade envolvente e do Estado. E serviu também para aumentar a sua autoestima como povos indígenas.

Desde aquela primeira oficina de Nheengatu em 1999 até o Curso de Extensão de Nheengatu (GCI/UFOPA), concluído em 2017, centenas de pessoas foram envolvidas em um processo de aprendizado que foi bem além da língua em si. E os alunos que participaram mais diretamente destes estudos envolveram os milhares de indígenas que vivem nas 70 aldeias indígenas. Os resultados podem ser vistos nas apresentações de danças e rituais nas escolas e nos momentos mais significativos na vida das aldeias, como seus festivais culturais. O uso de cantos e falas em Nheengatu, principalmente, é algo sempre presente nas manifestações públicas das lideranças, pois confere mais força ao orgulho da reafirmação da pertença indígena.

Neste contexto, o ato de resistência se instaura na afirmação de um pertencimento étnico a um povo tido como extinto, na consciência de um passado de privação dos usos de suas práticas indígenas e, ainda, na recusa da categorização dessas práticas hoje como de genéricas “populações tradicionais”, “caboclas” ou “ribeirinhas”. Se o uso da palavra “caboclo” era até décadas atrás comum no linguajar de instituições e algumas ONGs para categorizar estas populações, hoje elas já não o fazem na presença dos moradores das *aldeias*, que enfatizam que eles são *indígenas*. Até porque eles sabem muito bem o sentido pejorativo embutido no termo caboclo: matuto, inculto, interiorano, de pouca inteligência e sem modos urbanos (LIMA, 1999). O GCI produziu uma camiseta que era muito usada pelos indígenas, e que tinha estampado na frente a frase “Indígena sim!”. Não precisava de mais nada, porém era como se estivesse implícita a expressão “caboclo, não”.

Assim, no processo de uma revitalização indígena, há muitos símbolos, coisas, ideias e práticas que são colocados no centro da cena. A retomada do Nheengatu se configura como um dos aspectos do qual se lança mão na reafirmação étnica. E não é qualquer aspecto, mas sim aquele que se relaciona com o que se expressa através da fala dos sujeitos. Aqueles que antes eram classificados, e de forma unilateral eram declarados extintos, agora emergem e falam na *sua* língua que continuam agentes de sua história e recriando o seu presente e reinventando o seu futuro.

A língua como produto de práticas discursivas é um instrumento de resistência para os povos indígenas, é um ato político. Nesse sentido, consideramos que a relação entre língua e autoidentificação estabelecida pelos povos do baixo rio Tapajós é um ato de descolonização, que busca superar a violência das práticas de destruição de suas sociedades pela imposição de outras línguas.

Por conseguinte, nessa busca por reafirmar-se como indígena, opondo-se ao processo homogeneizador e opressor das narrativas civilizatórias, está a língua, mas não só ela. Há também a revitalização de práticas que sempre estiveram ali, mas categorizadas de outras formas, tais como os cantos, os rituais, as pinturas corporais, as assembleias, a pajelança... E tudo o que constitui um amplo contexto de práticas

indígenas.

Nessa trajetória, os processos identitários indígenas nunca passam despercebidos pela sociedade nacional, sob olhares de suspeita e negação. A revitalização do Nheengatu é uma das concretizações desse projeto de descolonização dos moradores do baixo rio Tapajós. Se antes, os indígenas se recolhiam, optando pela estratégia da discrição e do silêncio, hoje eles se sentem mais encorajados a mostrar sua cultura, identidade e sua voz de forma mais ostensiva.

Tal processo tem se configurado como uma ação política por meio da linguagem, sendo a retomada do Nheengatu um ato político de resistência desses povos que, assim, têm se reconectado com sua ancestralidade. Esse projeto político contribui para uma nova dinâmica cultural, pois estimula a busca pela memória histórica e linguística dos indígenas durante as oficinas e cursos de Nheengatu, resultando numa reinvenção de tradições.

Dessa forma, um novo discurso surgiu sobre o Nheengatu, não mais como língua indígena que “já foi falada” na região, mas como língua viva que transmite conhecimentos diversos que ancoram e dão sentido às práticas indígenas desses povos. Até as expressões *língua geral* ou gíria, que eram usadas pelos mais velhos para se referir à língua indígena falada pelos seus avós, foram substituídas definitivamente pelo termo Nheengatu, a língua do presente, a “nossa língua”. E não se fala mais nisso.

Consideramos que essas questões de língua indígena e autoidentificação, assim como a língua compreendida como uma ação política, são fundamentais no fortalecimento político e étnico das populações “emergentes”. E acreditamos que seja necessário, além dessas observações, investigar com mais atenção esse processo, pois as oficinas e cursos pareceram um “gatilho” que despertou a memória da língua e a compreensão de que o Nheengatu faz parte do presente e não de um passado distante de suas vivências.

Para finalizar, dizemos que a luta pela superação da subalternização da qual foram vítimas nossos parentes, e da qual ainda somos vítimas de alguma forma, mantém-se viva cada vez que resistimos contra o silenciamento e o apagamento. Esta luta pela lembrança e pela memória reaviva o sentimento de orgulho e dignidade de ser indígena, que é um apontar para a frente, para o futuro, pois só terá futuro quem mantiver sua memória e suas origens.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Cândida D. M.; BORGES, Luiz C.; MEIRA, Marcio. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, No. 1, 1996, p. 191-219.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Índios Cristãos: A Conversão dos Gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769). Tese (Doutorado em História). Departamento de História do IFCH/UNICAMP, Campinas, 2005.

FONSECA, Wilde Dias da. **Santarém, momentos históricos**. 6 ed. Santarém: ICBS, 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GOES NETO, Antonio; VAZ FILHO, Florêncio Almeida (Edit.). **Nheengatu Tapajowara**. 2 ed. Santarém: Selo, 2016.

IORIS, Edviges Marta. **Uma floresta de disputas: conflitos sobre espaços, recursos e identidades sociais na Amazônia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. **Viagem na América Meridional descendo o rio Amazonas**. Brasília: Senado Federal, 2000.

LIMA, Deborah. A Construção Histórica da Categoria Caboclo: Sobre Estruturas e representações Sociais no meio Rural. In: **Novos Cadernos NAEA/UFPA**, Belém, N.2, Vol. 2, p.05-32, 1999.

MELIÁ, Bartolomeu. Bilinguismo e escrita. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. (Orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígenas no 10º COLE 1995**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

MENÉNDEZ, Miguel. Uma Contribuição para a Etno-História da Área Tapajós-Madeira. **Revista do Museu Paulista - USP**, São Paulo, Vol. XXVIII, 1981/1982. p. 289-388.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Curso de Língua Geral (Nheengatu ou Tupi Moderno) – a língua das origens da civilização amazônica**. 2 ed. São Paulo: Paym Gráfica e Editora, 2016.

NIMUENDAJÚ, Curt. Os Tapajós. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, 1949, p. 93-106.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, vol. 11, n.2, mai/ago, 2011, p. 311-35.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. Esboço de uma introdução ao estudo da língua Tupí. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 3, n. 1, jul. 2011.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. **Tupaiulândia, Santarém, Pará**. I Vol. 2 ed. Belém (PA): GRAFISA, 1974.

SPIX, J.B.; MARTIUS, C.F.P. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. v. 3. São Paulo: Edusp, 1981.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica de povos indígena no baixo rio Tapajós, Amazônia**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais/Antropologia). PPGCS-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

PROCESSOS INVESTIGATIVOS PARA COMPREENDER AS IMAGENS COMO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

Universidade Federal de Goiás

Goiânia, Goiás

RESUMO: Este texto, publicado originalmente nos anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual em 2018, apresenta uma investigação docente, como ação sistemática, que analisa questões referentes ao ensino e aprendizagem em arte a partir das imagens de um diário digital em um curso de ensino de arte, realizado de 2017 a 2018 com professores/as em formação, da rede municipal de Goiânia. A orientação metodológica define seu rumo a partir da prática pedagógica com os(as) participantes possibilitando o contato em diálogo com o processo de formação de professoras/es que ministram a disciplina arte na escola. Desde 2013, como docente em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, busco compreender como a arte vem sendo ensinada na escola como parte da formação de um grupo de professoras/es para refletir, juntamente com a minha prática pedagógica, sobre modos de ensinar/aprender arte, através de uma investigação docente contínua. Com a intenção de tecer sintéticas considerações para também reconhecer-me nesse processo e compreender como estou atuando, venho utilizando as imagens de meu diário visual como espaço de

construção de sentidos. Reconhecer as maneiras de ver-me nessas imagens, como me relaciono com elas e, ainda, como as(os) participantes compreendem o ensino e aprendizagem em arte para construir argumentos via texto e imagem, representa um desafio para essa investigação. Desenvolver uma investigação que inclua a minha prática docente, por meio de imagens de um diário construído no coletivo suscita questões relativas aos significados de pesquisa junto ao trabalho docente e é uma postura que se constrói entendendo o/a professor/a como pesquisador/a de sua própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: investigação docente, diário visual, arte, imagem.

INVESTIGATIVE PROCESSES TO COMPREHEND IMAGES AS METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR THEACHING ART

ABSTRACT: This text, originally published in the annals of the II International Research Conference on Art and Visual Culture, presents a teaching research, as systematic action, that analyzes issues related to teaching and learning in art through the images of a digital journal constructed in an art education course developed during 2017 and 2018 and carried out with teachers in training, from municipal network

of Goiânia. The methodological orientation defines its course from the pedagogical practice with the participants allowing the contact in dialogue with the process of art teacher training in school. As a teacher in a Visual Arts Education Course, since 2013 I have been trying to understand how art has been taught in school during teacher's training, aiming to reflect, along with my pedagogical practice and through a continuous teaching research, about ways of teaching /learning art. With the intention of weaving synthetic considerations that also recognize myself in this process and to understand how I am acting, I have been using the images of my visual diary as a space for the construction of meanings. Based on the considerations generated in the observation of images of the visual diary-book, I intend to privilege the construction of subjective senses that configure my experiences and that of the participants to enable new positions for our teaching and professional practice. Recognizing the ways of seeing myself in these images, how I relate to them, and how we – participants and I - understand teaching and learning in art in order to construct arguments through text and image, represents a challenge for this investigation. To develop an investigation that includes my teaching practice, through images of a collective developed journal raises questions related to the meanings of research in the teaching processes and points to a perspective that is constructed by understanding the teacher as a researcher of his own practice.

KEYWORDS: teaching research, visual diary-book, art, image.

INVESTIGAÇÃO SISTEMÁTICA E INTENCIONAL

Desde 2013, como docente em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, busco compreender como a arte vem sendo ensinada na escola - como parte da formação de um grupo de professoras/es - para refletir, juntamente com a minha prática pedagógica, sobre os modos de ensinar/aprender arte, através de uma investigação docente contínua. Um caminho que tem contribuído para refletir sobre o 'lugar da experiência' vem das ideias de Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 29) em sua argumentação a favor da necessidade e importância da investigação docente como uma "[...] investigação sistemática e intencional realizada pelos ensinantes [...]".

Segundo estas autoras, esses profissionais são, os que mais podem fornecer e problematizar diferentes visões, de dentro da escola. Compartilhamos da ideia de que é por meio da investigação intencional feita pelo/a professor/a, da teoria e da reflexão coletiva, que os discursos elaborados sobre educação e sobre a/o professor/a deixarão de ser 'gasosos' (NÓVOA, 2010) e tornando-se possíveis enquanto aliados dos que trabalham as práticas em educação. Autores como Nóvoa (2010), Zeichner (1995, 1998), Cochran-Smith e Lytle (2002, 2009, 2011) defendem o 'practitioner' como investigador e produtor de conhecimento sobre seu trabalho docente em sala de aula. As ideias de Cochran-Smith e Lytle vêm influenciando o meu modo de praticar a docência através da pesquisa.

Essa busca visa abrir caminhos para conhecer concepções de arte que possam

sustentar práticas docentes orientadas para o redimensionamento de visões e relações entre produto, produtor e espectador contribuindo para borrar distinções classificatórias, tais como salientei anteriormente, e empoderar o espaço de autonomia e experimentação de professores/as e alunos/as, promovendo protagonismo aos atores dos processos educativos e às práticas que planejam desenvolver.

PROGRAMA DE EXTENSÃO ARTE NA ESCOLA – POLO GOIÁS

Envolvida nesse processo, tenho desempenhado o papel de coordenadora pedagógica do Programa de Extensão Arte na Escola – Polo Goiás - da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Esse programa é fruto da parceria com o Instituto Arte na Escola (uma associação civil sem fins lucrativos com sede em São Paulo que, desde 1989, promove a formação continuada de professores/as da Educação Básica), e objetiva a construção de um ‘lócus’ de experiências e saberes, reafirmando o papel social da FAV/UFG.

Visa ainda, dar apoio permanente aos professores(as) das redes municipal, estadual e particular, compartilhando materiais para apoio didático e artístico-pedagógico, oferecidos pelo Instituto Arte na Escola/SP, com conteúdos que possibilitam o ensino da arte na sala de aula. Através desse programa os(as) professores(as) podem participar de projetos, de grupos de estudos e cursos ligados a temas fecundos, com pontos de convergência com os estudos de Cultura Visual, trazendo contribuições significativas para as concepções e abordagens contemporâneas sobre o ensino de arte.

Minhas vivências, nesse contexto, estão ativando múltiplos diálogos na provocação de discussões, dúvidas, reflexões e questionamentos sobre o como ensinar e aprender arte. Tais reflexões entendem a minha experiência docente como um lugar para criação de sentidos sobre práticas metodológicas voltadas para o ensino da arte, na escola, através de encontros presenciais mensais e estudos no Moodle Ipê destinado às atividades de pesquisa e extensão da UFG. Esses encontros para formação docente são realizados com um grupo formado por dois estudantes da Graduação em Artes Visuais da FAV/UFG, dois estudantes do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da FCS/UFG graduados em Artes Visuais, uma professora de Artes Visuais que é formadora da Gerência de Formação dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Rede Municipal de ensino (RME), vinte e uma professoras e um professor da Rede Municipal de Goiânia/GO.

Essa perspectiva formativa integra discussões, reflexões e interações entre processos e espectadores, e entre experiências articuladas em constantes movimentos – teóricos, metodológicos, práticos -, na busca por sentidos e vias de transformação de visões de mundo que ainda naturalizam representações sociais e culturais hegemônicas. A proposta é estimular que a atuação docente, dentro da sala de aula, ocorra através de temas que promovam o pensamento crítico e reflexivo, sinalizando

possibilidades para criações metodológicas e abrindo espaços, no ensino da arte, para pensar experiências que rompam barreiras institucionais hegemônicas e privilegiam um modo de agir que faça convergir, progressivamente, resultados pedagógicos, sociais, políticos, culturais e educativos.

IMAGENS DE MEU DIÁRIO VISUAL COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Para construir sentidos a partir dessa experiência venho produzindo um diário digital, com anotações e imagens sobre cada encontro com esses(as) participantes, para que ao criar relatos, os mesmos possam ser compreendidos como instrumento de pesquisa e análise do meu pensamento como professora (ZABALZA, 2004) e, assim, para que possa refletir sobre as experiências formativas e docentes com esse grupo de professores(as).

Através das imagens - além dos modos como vemos e nos vemos – é importante que percebamos como compreendemos as representações, e como nossas práticas culturais podem contribuir para a criação de um relato docente em Artes Visuais no contexto que atuamos. E, para que ao criar esses relatos, também seja possível compreender “[...] como os sujeitos podem responder a esses relatos [...]” (HERNÁNDEZ, 2004. p.5). Assim, contarei com a interpretação de imagens do meu diário digital.

Esse diário visual está sendo construído por meio de anotações e imagens digitais produzidas em cada encontro mensal de 4 horas. A partir das considerações geradas na interação com as imagens do referido diário, pretendo privilegiar as construções de sentidos subjetivos que configuram experiências minhas e posteriormente, através de rodas de conversas, - com todos/as envolvidos/as nesse processo de aprender/ensinar arte -, viabilizar novos posicionamentos para nossa prática docente e profissional.

Nesse exercício construtivo percebo que é muito difícil olhar as imagens e dar sentidos ao que vemos e, principalmente, como venho trabalhando. Reconhecer as maneiras de ver-me nessas imagens, como me relaciono com elas e, ainda, como as(a) participantes compreendem a aprendizagem representa um desafio para essa investigação. E principalmente a possibilidade de um ensino em arte para construir argumentos via texto e imagem. Ao ter consciência que essa é uma prática que se aprende e, nessa tentativa, compreendo haver uma vasta gama de inquietações, por meio das quais pretendo compartilhar para entender sentidos/significados de nossas experiências docentes.

METODOLOGIAS PARA INTERPERTAÇÃO E COMPREENSÃO DE IMAGENS NA PERSPECTIVA DA CULTURA VISUAL

Para muitos/as arte/educadores/as, uma das metodologias para o ensino de arte é a leitura de imagens, principalmente de obras de arte, baseada no formalismo perceptivo e semiótico (SARDELICH; BATISTA, 2010), e confesso que a observação de imagens enfatizando apenas as categorias formais proporciona, em um primeiro momento, certa segurança na forma de lidar com as imagens, principalmente em sala de aula. Entretanto, hoje, em tempos de mudanças conceituais e metodológicas trazidas pelos estudos culturais, o ensino de arte articula-se com a compreensão de que a multiplicidade de interpretações e representações visuais é moldada por práticas subjetivas e por formas culturais de/do olhar que as constituem em visualidades para produção de mundos.

Acredito que as imagens não têm um significado próprio - que pode ser desvelado (MARTINS, 2010) -, mas que elas condensam experiências que possibilitam um sentido de reconhecimento individual e cultural, social e coletivo. Nesse sentido, tenho a intenção de tecer sintéticas considerações para também reconhecer-me nesse processo e contexto em que me encontro. As imagens desse diário visual funcionam como espaço de construção de sentidos para que eu possa compreender meus modos de aprender/ensinar.

Ao buscar dar sentido às imagens do diário, me deparo com algumas questões que emergem nas discussões em grupo: Como reafirmamos as representações docentes? Como essas representações determinam nosso papel? Quais são as problematizações que encontramos na forma como representamos alguns temas? São muitas as questões que me provocam e por meio delas aparecem muitas dúvidas, reflexões e questionamentos. E, assim, concluo que essas questões podem afetar os processos de ensino/aprendizagem.

Para refletir sobre essas questões, recorro ao meu diário visual para escolher uma imagem, cuja composição é composta por outras imagens repetidas colhidas entre março e junho de 2018 (Figura 01), na tentativa de desenvolver um pensamento crítico sobre esse processo (HERNÁNDEZ, 2011). Refletir através dessas imagens possibilita a construção de outros relatos possíveis a partir do que consideramos instituído.

Para essa construção, buscarei a reflexividade, proposta pela Cultura Visual, para (re)criar um universo de significações para a minha atuação docente considerando as experiências vividas com esse grupo, no contexto da pesquisa. Levando em consideração que “[...] compreender a condição cultural [contemporânea], suas manifestações materiais e simbólicas e o efeito que ela exerce sobre nossas identidades individuais e coletivas constitui o projeto da cultura visual [...]” (TAVIN, 2009, p. 225).



Figura 1 – Encontro do grupo em junho

Fonte: Fotografia: Carmem Lucia N.C.Tokatjian, 2018.

Observando a referida imagem (Figura 01) é possível perceber que mesmo com a formação de um semicírculo, em uma disposição diferente de organização das carteiras do que a utilizada normalmente em uma sala de aula, eu apareço na imagem como o ponto das atenções nesse processo de aprender/ensinar. Isso porque não consigo deslocar minha posição e deixar de exercer um ‘poder’ pelo papel que exerço no grupo: papel de professora de uma Universidade Federal.

Nesse grupo, muitas são as vozes que, ao participarem geram riquezas de experiências docentes que movimentam as discussões. Relações dialógicas que evidenciam mudanças de pensamento ao questionarmos um ensino de arte que privilegia a reprodução de ‘modelos’, a escola como lugar onde o conhecimento é ‘repassado’ e o/a professor/a como ‘dono’ desse conhecimento. Porém mesmo envolvidos/as em um ambiente de diálogo que confronta questões relacionadas ao ensino de arte, é importante compreendermos como podemos construir outras relações entre professor/a e estudante, visto que ainda estamos presos em uma abordagem educacional tradicional através da qual a relação que prevalece tem o/a professor/a como ‘transmissor’ do conhecimento através das aulas expositivas. Ou seja, ainda estou agindo como se fossêmos a única responsável pela condução os encontros, de forma expositiva.

Contudo, nesse processo onde está o conhecimento e as práticas dos/as professores/as na escola? Cochran-Smith e Lytle explicitam que Dewey “propunha urgentemente ao professorado que se convertessem em consumidores e ao mesmo tempo produtores de conhecimento sobre o ensino – junto com seus estudantes – sobre a vida da aula” (2002, p. 34). Para Cochran-Smith e Lytle a investigação feita

por docentes é um desafio, pois

[...] irrompe nos pressupostos tradicionais sobre quem há de conhecer, sobre o conhecimento e sobre o ensino, ela tem a potencialidade de redefinir a noção de conhecimento pedagógico do professorado questionando assim a hegemonia da universidade na hora de produzir conhecimento especializado (COCHARAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 17).

A discussão empreendida pelas autoras e seus colegas põe em evidência que “[...] se há outorgado pouca dedicação aos papéis que o próprio professorado tem na produção do conhecimento pedagógico [...]” (COCHARAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 29). Nesse contexto, gerado pela cultura acadêmica, fica evidente que pesquisadores/as/acadêmicos rejeitam a pesquisa e conhecimento produzido pelos/as professores/as da escola, detendo um maior ‘capital cultural’ sobre o que é produzido na escola em uma situação hierárquica. Muitas vezes, falta de familiaridade com a linguagem do meio acadêmico e a forma como são culpabilizados dificulta ainda mais uma aproximação

Cocharan-Smith e Lytle propõem que a investigação feita por professores/as, “[...] faça acessível parte da perícia docente e aporte às universidades e às comunidades educativas perspectivas únicas sobre o ensino e a aprendizagem [...]” (2002, p. 29). Na visão de Zeichner (1993) o mundo de ambos raramente se cruzam e há ausência de diálogo entre os/as envolvidos nas pesquisas educacionais, enquanto os/as professores/as ignoram a pesquisa e o conhecimento produzindo por esses/as pesquisadores/acadêmicos.

Nos encontros com o grupo, mesmo consciente e de acordo com os pensamentos de autores/as como Dewey, Cocharan-Smith, Lytle, Zeichner, entre outros, que explicitam a importância do/a professor/a produzir seu próprio conhecimento, percebo que ainda há um distanciamento entre as vozes do/a pesquisador/a acadêmico/a e as vozes dos/as professores/as das escolas. É como se o conhecimento produzido pela academia fosse ‘o único conhecimento’ que deve ser ‘apreendido’ nesses encontros.

A formação deve estar problematizada no contexto de atuação do/a professor/a para que práticas e pensamentos que colocam o/a professor/a acadêmico como o único detentor/a do conhecimento sejam (re)pensados. Para que possamos, repensar os papéis que atuamos, nesse contexto de dualidade entre pesquisador acadêmico x professor pesquisador na escola, e construir uma postura docente colaborativa, torna-se necessário desenvolver essa investigação que inclui a nossa prática docente, por meio de imagens de um diário construído no coletivo, entendendo o/a professor/a como pesquisador/a de sua própria prática.

Se pararmos para olhar através de cada imagem podemos perceber que qualquer um/a tem um lugar de fala, pois não há um lugar fixo. e que a imagem pode assumir um lugar de mediadora nas práticas docentes. Por isso, torna-se necessário parar para refletir através das imagens geradas em cada encontro para articular sentidos e significados às experiências e reflexões geradas na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000), ações reflexivas necessárias para a condução de

qualquer trabalho docente.

As experiências e reflexões geradas com esse grupo têm me mostrado que é possível a realização de um trabalho colaborativo, por meio do qual poderemos eliminar a divisão entre os (as) professores (as) das escolas e acadêmicos (ZEICHNER, 1993). Nessa perspectiva, busca-se um trabalho colaborativo que considera que as imagens são mediadoras de significados na construção de sentidos para pensarmos o nosso papel enquanto professores (as) de artes visuais. Nesse sentido, continuo essa reflexão observando a mesma imagem do meu diário, mas agora por outro 'ângulo' (Figura 02), para buscar uma mudança na forma de olhar através das imagens.

Nesse outro ângulo da imagem (Figura 02) posso salientar que a produção visual do grupo, - que resultou na imagem que está presa na parede no fundo da sala -, proporcionou uma experiência, um modo de produzir imagens em sala de aula que eu não havia experimentado até esse momento; um trabalho em grupo fruto das discussões nos encontros do semestre, onde foram utilizados materiais que muitas podemos encontrar em uma escola, tais como: papel pardo, cola, revistas, barbante, tecidos.



Figura 2 – Encontro do grupo em junho

Fonte: Fotografia: Carmem Lucia N.C.Tokatjian, 2018

Essa produção visual foi elaborada a partir da leitura do texto de Kevin Tavin (2009): *Contextualizando a visualidade na vida cotidiana – problemas e possibilidades do ensino de cultura visual* e, pela pergunta: *Como seria um personagem que poderíamos criar para cuidar da escolar?* A partir da criação de três personagens, um para cada grupo, de um total de três grupos, e após as reflexões geradas no Moodle Ipê sobre essa pergunta elegemos as palavras mais recorrentes nas respostas apresentadas

em um exercício proposto como ação reflexiva, foram elas: conhecimento, trabalho em equipe e transformação. E ainda, as palavras que surgiram nas respostas apenas uma vez, sendo elas: criar, burocracia e emoção. Essas foram as palavras que guiaram a elaboração da imagem (Figura 03).

Apesar de todo o trabalho para construção dessa imagem, essa construção não exerce um papel de destaque junto ao grupo, e também não gerou momentos de criação de sentidos e interpretações. Percebo que reflexões a partir da imagem são impulsionadas apenas pelas palavras recorrentes e não pelos vários recortes que constituem a imagem. Apesar da realização desse exercício prático não há reflexões sobre os processos/resultados de produção do grupo. Pensando em um processo de desenvolvimento estético, desenvolvido por *Abigail Housen (2000)*, pode-se considerar que ainda estamos em um estágio de descrição da imagem.



Figura 3 – Encontro do grupo em junho

Fonte: Fotografia: Carmem Lucia N.C.Tokatjian, 2018

O ensino de arte e seus atores não podem ignorar as experiências educativas que envolvem arte e imagem com o objetivo de pensar/agir, nesse caso, sobre temáticas como deslocamentos e transformações. Torna-se necessário discussões que ajudem os/as professores de artes visuais a compreenderem as imagens como instrumentos de identificação e representação social, cultural, profissional, pessoal e pedagógica.

Acredito que “[...] há aprendizagens não quantificáveis que buscamos quando interagimos com arte e com imagens: observar, imaginar, inovar, refletir [...]” (TOURINHO, 2015). Eu acrescentaria a ação de (re)criar a partir das apropriações que são formas de ação em práticas na escola, impulsionando possibilidades de planejamento e criação que podem movimentar as práticas artísticas. Contudo, como desenvolver tais ações que possibilitem que as imagens podem ser mediadoras de novas formas relacionar experiências e conhecimentos e suscitar múltiplas interpretações e maneiras de produção?

Para pensar em maneiras de produção para a (re)criação, nesse contexto docente, busco o pensamento de Eça (2008) quando a autora argumenta que “o saber fazer é

essencial. Não o saber fazer ‘obras de arte e de design’ como artistas ou designers mas, o saber detectar e resolver problemas com recurso a métodos, instrumentos e materiais específicos da produção visual.” Buscar compreender os processos de criação de interpretações e modos de produzir imagens torna-se essencial para perceber a cultura visual como “[...] a caracterização e a avaliação da produção de sentidos através do visual – como vemos, o que vemos, o que não vemos, o que nos é permitido ver, etc – que vai além das fronteiras disciplinares tradicionais [...]” (TAVIN, 2009, p. 225).

TRABALHO CONTÍNUO EM UM ‘CONTINUUM’

Assim reafirmo a importância de viver ‘atividades experimentais’ que geram aprendizagem, pois as mesmas “[...] podem fornecer às/aos alunas/os e professoras/es uma memória extraordinária comum e um discurso compartilhado para construir o conhecimento como uma comunidade [...]” (FREEDMAN, 2006, p. 152, tradução minha) constituindo-se em uma forma de construir experiências através de ações como ver, olhar, falar, fazer, refletir e (re)criar em interação com arte, cultura visual e imagem. São ações que, quando compartilhadas, podem gerar aprendizagem sem relações de problematização sobre como agir para ou atuar no mundo em que vivemos.

As experiências envolvendo as imagens são diversas e se materializam em formas muitas vezes desprezadas pelo ensino de arte. A diversidade presente na produção e interação de imagens problematiza construções sociais e culturais, ao mesmo tempo em que coloca em cena as relações de circulação e recepção da arte. Acredito que as reflexões a partir das imagens podem abrir caminhos para investigação também de concepções de arte que sustentem práticas docentes orientadas para aprofundar as discussões deflagradas pelas imagens, ouvir para transformar narrativas sobre experiências vividas e construir saberes de forma conjunta.

Buscando compreender a minha prática docente, venho alimentar as reflexões dessa experiência para aprender a pensar em um ‘continuum’ - critério da experiência na visão de Dewey. A reflexividade em ‘*continuum*’, de forma individual ou coletiva, abre espaço para criar ‘ficções’ da realidade na atuação docente de forma colaborativa. Alguns exemplos de pesquisa-ação colaborativa já começam a acontecer, mesmo que de forma tímida, onde por meio da fala pesquisadores (as) que demonstram a necessidade de um diálogo, - entre as vozes dos professores (as) e acadêmicos -, para que aconteça a construção de um relacionamento mais ético e democrático entre os/as envolvidos, dentro da escola, em um processo educacional.

Nesse sentido, como um coletivo, precisamos construir caminhos investigativos que ainda são incertos, mas que deverão ser desenhados não apenas por meio do diálogo com a prática docente, mas também pelo envolvimento com as imagens. Acredito que ao assumir essa posição, será possível provocar e acolher palavras, ideias, reações

e sentimentos que deixem transfigurar mundos, possibilitando aproximações com a subjetividade dos indivíduos e, em decorrência, o desenvolvimento da capacidade e compreensão crítica como um processo contínuo de ensinar e aprender arte. E assim, construir em nós participantes nesse processo de produção de sentidos, diferentes prismas de uma visão crítica das questões que envolvem o ensino da arte, assim como compreender a complexidade da formação, da prática e do trabalho docente.

Para exercitar um ‘*continuum*’ a partir da figura 3, e gerar reflexões sobre os processos/resultados de produção do grupo, buscando desenvolver um processo de desenvolvimento estético (HOUSEN, 2000), compreendo que é preciso enfrentar as várias imagens que formam essa figura permitindo que essas imagens nos confrontem. Uma acareação necessária para provocar um pensamento crítico e que nos leve a compreensão de nossas metodologias de ensino, nossos pensamentos sobre arte, em um processo de produção de sentidos, utilizando nossos repertórios pessoais. Repertórios que são menosprezados e ou desconsiderados, mas que se considerados podem gerar um processo relacional para entender a integração arte e vida cotidiana.

Enquanto professores (as), para incentivar essa ‘acareação’, podemos entrelaçar imagens da cultura visual com imagens de poéticas visuais contemporâneas, como propositoras para pensar-nos nas experiências vivenciadas, pois são imagens que abarcam um amplo leque de ação, interação, interpretações, emoções e relações, proporcionando, assim, diálogos com questões da arte e seu ensino.

Nesse sentido, ‘re-criar’ metodologias de ensino em arte aproveitando o potencial narrativo dessas imagens é uma estratégia de instaurar possibilidades de percepção e recepção de maneira que, via reflexão, situações e experiências vividas possam ser revisitadas, rearticuladas e criticadas.

REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. **Dentro/Fuera** – Enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones AKAL, 2002.

EÇA, T. Para acabar de vez com a Educação Artística. Revista Digital do LAV, vol. 1, núm. 1. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, 2008.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (org). **Educação estética e artística** – Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HERNÁNDEZ, F. A Cultura Visual como um convite ao deslocamento do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

_____. Arte e Cultura Visual em Debate. Jornal da FAV, Goiânia, n.7, setembro de 2004, p. 4-5. Entrevista concedida a Lilian Ucker e Valéria Fabiane.

TAVIN, K. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da Cultura Visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MARTINS, R. Arte e Cultura Visual. In: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Licenciatura em Artes Visuais: módulo 3. Goiânia: FUNAPE, 2010.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Educa: Lisboa, 2010.

SARDELICH, M. E.; BATISTA, N. Compreensão e Interpretação de Imagens. In: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Licenciatura em Artes Visuais: módulo 8. Goiânia: FUNAPE, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TOURINHO, I. Metodologias-metáforas: um ensino da arte como cultura (não apenas) visual. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Visualidades**. Santa Maria, 2015.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NAS PERSONAGENS CLEDIR E ÉRICA EM *O MATADOR*, DE PATRÍCIA MELO

Naira Suzane Soares Almeida

UFPI, PPGEL– NUEHIS/CNPq

Teresina-Piauí

Algemira de Macedo Mendes

UESPI-UEMA, PPGEL

Teresina-Piauí

RESUMO: Este trabalho discutirá as abordagens sobre gênero e como estas questões estão presentes na obra *O Matador* (2002), da escritora contemporânea Patrícia Melo. Trata-se de um romance policial que é narrado em primeira pessoa por Máiquel, uma espécie de anti-herói, morador do subúrbio na cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo. Em *O Matador*, de Patrícia Melo abordaremos principalmente a representação de gênero a partir das personagens Cledir e Érica mostrando os estereótipos femininos presente nestas. Este estudo apoia-se nos proposto teórico de Adichie (2015), Beauvoir (2016), Butler (2010), Foucault (1987), Hall (2002), Lauretis (1994), Scott (1995) entre outros. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa será de natureza básica com abordagem qualitativa e análise descritiva dos dados. A pesquisa bibliográfica será realizada tendo como referencial a obra *O Matador* de Patrícia Melo. Conclui-se que Érica na obra *O matador*, de fato deixa de ser o Outro e passa a ser o sujeito,

obtendo desta maneira voz e vez. No entanto, Cledir permanece como tendo o estereótipo de mulher submissa, pois tudo suporta, no entanto ao final tenta confrontar o marido verbalmente, mas acaba sendo assassinada por ele.

PALAVRAS-CHAVES: Representação de gênero. Literatura contemporânea. *O Matador*. Estereótipos femininos.

ABSTRACT: This article will discuss the approaches on gender and how these issues are presented in *O Matador* (2002), a novel by the contemporary writer Patricia Melo. It is a police novel narrated in the first person by Máiquel, a kind of anti-hero, who lives in the suburbs of São Bernardo do Campo, in São Paulo. In *O Matador*, by Patricia Melo, we will mainly address representation of gender from the characters Cledir and Érica, showing their female stereotypes. This study is supported by Adichie (2016), Beauvoir (2009), Butler (2010), Foucault (1987), Hall (2002), Lauretis (1994), Scott (1995), among other authors. The methodology used to carry out this research will be of a basic nature with qualitative approach and descriptive analysis of the data. The bibliographical research will be carried out with reference to the work *O Matador* by Patricia Melo. It is concluded that Erica in the work *The matador*, in fact ceases to be the Other and happens to be the subject, obtaining in this

way voice and time. However, Cledir remains as having the stereotype of submissive woman, because everything supports, nevertheless in the end tries to confront the husband verbally, but ends up being assassinated by him.

KEYWORDS: Gender representation. Contemporary literature. *The Matador*. Female stereotypes.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No livro *Sexo Gênero e Sociedade* (1972) de Ann Oakley, o gênero está associado às diferenças anatômico-fisiológicas e gênero ao feminino e masculino relacionado socialmente as diferentes culturas. O termo ‘gênero’ transforma-se ao longo da história se diferenciando do termo ‘sexo’ e vai deixando de ser considerado como biológico, passando assim a se levar em conta as relações sociais, políticas, econômicas, culturais sujeitas a mudanças. As concepções de gênero foram criadas a partir da união de vários teóricos: ideólogos da “revolução sexual”, teoria crítica da sociedade, construtivistas sociais, existencialistas ateus e feminismo de gênero. Os ideólogos da ‘revolução sexual’ Theodor Adorno e Max Horkheimer criticaram a sociedade burguesa, bem como ao marxismo-leninismo dogmático, propondo um comunismo aberto para torna-se conhecido Ocidente – Europa e América. Em seu uso mais atual gênero está associado ao substantivo mulheres, entretanto não possui a carga política que este leva. Enfatizando que falar de gênero não se restringe a falar apenas de mulheres.

O movimento feminino começou a ser fortalecido desde o século XIX, e já passou por inúmeras conquistas no século, porém não é por essa razão que o movimento se acomodou, pelo contrário, em pleno século XXI há passeatas, palestras, mesas redondas, atos públicos de nudez e muitas outras ações com a finalidade de reivindicar a igualdade de direitos para todos e todas. A revolução francesa foi o pontapé inicial para que as mulheres reivindicassem o direito ao voto e conseguissem o sufrágio. O movimento feminista brasileiro apenas se consolidou como movimento de massa a partir de 1970, no contexto da luta com a ditadura militar, antes havia se pouco espaço para as escritoras brasileiras. Antes a literatura feminina era pouco explorada pela história da literatura. A mulher como escritora representa uma ruptura dos modelos sociais propagados na década de 40, assim deixando de ser o Outro e passando a ser sujeito em sua própria história, história essa que outros haviam escrito e que foi preciso coragem para dar voz a algo silenciado e ‘naturalizado’, saindo da condição de subalternidade e passando desta maneira a sujeito de sua própria história.

Na literatura contemporânea brasileira pode-se destacar Clarice Lispector, escritora feminista que teve destaque na década de 40, que inseriu em suas obras um caráter psicológico e denso, falando assim sobre a mulher, as relações desta com o espaço, as relações de poder, a miséria, dentre outros temas. Começou sua carreira jornalística no Jornal Correio da Manhã escrevendo na coluna “Correio Feminino”. Já na década de 60 trabalhou no Diário da Noite com a coluna “Só Para Mulheres”. Já no

século XXI pode-se deixar a escritora Patrícia Melo que, de acordo com uma entrevista concedida para a *Entrelinhas*, é escritora romancista e argumentista, contudo iniciou sua carreira como roteirista e dramaturga. É seguidora do estilo literário de Rubem Fonseca que retrata a violência e as mazelas sociais. Publicou *Acqua Toffana* (1994), *O matador* (1995), *Elogio da mentira* (1998), *Inferno* (2000), *Valsa Negra* (2003), *Mundo perdido* (2006), *Jonas, o copromanta* (2008), *Ladrão de cadáveres* (2010) e *Escrevendo no escuro* (2011).

Seu romance *O matador* foi indicado ao Prix Femina, um dos mais prestigiosos prêmios literários da França e conquistou o também francês Deux Océans. Em 2003, virou filme com o título de *O homem do ano*, com roteiro de Rubem Fonseca e direção de José Henrique Fonseca. Esses elementos colaboraram positivamente para escolha do objeto de análise proposto.

A obra em análise tem narração marcada por forte determinismo e certa ideia de fatalidade perseguindo os personagens. Possui orações curtas lembrando aos diálogos fílmicos. E tem como pano de fundo o rapper, o uso de linguagem simples, permeada de onomatopeias, segue uma sequência cronológica da narração, e tem uma gama de personagens para representar a classe pobre do subúrbio, a classe média com policiais e a classe alta com advogados, políticos e empresários.

O romance *O matador*, de Patrícia Melo, é composto de 40 capítulos, foi publicado em 1995. Trata-se de um romance policial que é narrado em primeira pessoa por Máique, uma espécie de anti-herói, morador do subúrbio na cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo. A narrativa mostra a transformação do mesmo a partir de uma aposta de futebol em que seu time perde. Em seguida há uma série de acontecimentos: um erro no salão que, por conseguinte o deixa loiro, uma briga de bar levando-o a um duelo no dia seguinte, e uma dor de dente. Assim ele mata o primeiro homem e torna-se respeitado no bairro em que habita.

O objetivo geral da pesquisa é apontar a representação de gênero nas personagens femininas em *O Matador*, de Patrícia Melo, através das personagens Cledir e Érica, mostrando os estereótipos femininos presente nestas, na década de 90. Destacam-se aqui dois pontos: a obra foi escrita nos anos 2000, mas retratam os anos 90, naquela época no Brasil o movimento feminista estava em processo de afirmação, estruturando-se em organizações não governamentais e governamentais, paralelamente aliada ao CNDM conseguiu aprovar 80% das propostas, incluindo licença maternidade de 120 dias a criação de uma licença-paternidade, benefícios sociais e direitos trabalhistas para empregadas domésticas, direito ao divórcio, além de artigos garantindo a igualdade entre mulheres e homens independentes de cor/raça. Foi só na década de 90 que os estudos de gênero ganharam o horizonte que possui atualmente nas universidades brasileiras.

Algumas perguntas foram norteadoras para nossa pesquisa: Como são representadas as abordagens históricas do termo gênero? Por que Cledir pode ser relatada como sendo o Outro? E como se pode comprovar que a personagem Érica

deixa de ser o Outro e passa a ser sujeito? A metodologia aplicada é a análise da narrativa em questão com análise descritiva dos dados.

2 | MARCO TEÓRICO

Este estudo apoia-se nos proposto teórico de Adichie (2015), Beauvoir (2016), Butler (2010), Bourdieu (2010), Chauí (2004), Foucault (1987), Hall (2002), Lauretis (1994), Saffioti (2004), Scott (1995), dentre outros (as).

No texto *A tecnologia do gênero: tendências e impasses*, de Teresa de Lauretis (1994), ela mostra como era representado o conceito de gênero como diferença sexual nas décadas de 60 e 70. Por conseguinte criaram espaços “gendrados” (marcados pela particularidade de gênero), provocando um enquadramento e criando estereótipos. Primeiro afirma-se que não se pode reduzir a uma mera oposição biológica entre a mulher e o homem como ambos universalizados. Segundo que deve se sair de um molde epistemológico radical do pensamento feminista tornando a mulher como elemento oposto ao homem imaginando-a como produto secundário de uma sociedade patriarcal, portanto a autora defende que precisa ser desconstruída a imbricação de gênero. Concluindo este pensamento (LAURENTIS, 1994, p. 211) “gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe”.

O gênero representa também um grupo de indivíduos através da sua ideologia, é o caso do machismo na personagem Máique que neste fragmento revela bem esta ‘cultura’ sua e de sua família, Melo (2005, p. 21):

Na minha família, os homens não costumam chorar. Não por causa de machismo, embora sejamos machistas. Não choramos porque também não rimos, não abraçamos, não beijamos e não dizemos palavras gentis. Não mostramos nada do que acontece embaixo da nossa pele. Isso é educação. Meu avô era assim, meu pai era assim e meus filhos serão educados dessa maneira. Nunca chorei na frente de ninguém, exceto naquele dia. Chorei, soluzei, eu matei um homem, chamei a polícia, eu vou me entregar.

Ser homem não implica em não mostrar suas emoções e ser autoritário, mas de acordo com a visão da personagem da década de 90, o homem era quem detinha o poder de opressão e a fragilidade estava (e ainda está) intimamente relacionada ao comportamento das mulheres. Entende-se que o homem jamais poderia demonstrar educação, gentileza e amor.

No livro *O Segundo Sexo* (2016) de Simone Beauvoir, as discussões na década de 40 ainda são muito atuais, a mulher não deixa de ser o Outro, o segundo sexo, vista como objeto ou padrão estético de beleza. A autora defende que a mulher não se reduz à fêmea, pois está muito além da mera reprodução. Ao contrário do que Aristóteles imaginava que o feto era gerado pelo encontro do mênstruo com o esperma, a mulher era apenas uma matéria passiva, sendo o homem representante da vida. Essa teoria

se propagou desde a Idade Média até à época moderna.

A afirmação que o mundo sempre pertenceu aos machos pode ser explicada, pois de certa forma os homens conseguiram dominar, porque não é dando a vida como a mulher, e sim arriscando-a que o homem tem sua superioridade, já que apenas eles tinham o direito de participar das expedições. (BEAUVOIR, 2016, p. 338) “sendo a mulher um objeto, compreende-se a maneira pela qual se enfeita e se veste modifica seu valor intrínseco. (...) É para se vestir que muitas mulheres se prostituem ou arranjam que ‘as ajude’.”.

Na obra *O matador* a personagem Érica perde a sua fonte de sustento que é Suel, seu namorado, e vai atrás de Máiquel, o seu assassino, em busca de abrigo e dinheiro para que ele ‘a ajude’.

O marido é quem tem que trabalhar, Suel dizia isso. Eu não sei fazer nada. Tenho quinze anos e nunca trabalhei, o Suel cuidava de mim. ...A mãe do Suel... Ela me botou para fora de casa... Você que tem que me sustentar. Tem que me aguentar. Tem que dar comida, roupa, o que eu precisar (MELO, 2009, p. 47).

A personagem é uma mulher jovem, pobre, sofrida e submissa. E enxerga sua posição como “natural”. Seu namorado Suel possuía uma visão antropocêntrica quando ele afirma “que o marido tem que trabalhar”, e Érica tinha apenas que cuidar dos afazeres domésticos da casa. Beauvoir afirma que a mulher é o outro, na posição de subalternidade, essas relações de poder que são postas na teoria antropocêntrica como naturais.

A partir de uma experiência empírica, Chimamanda Ngozi Adichie observou que as mulheres eram também tratadas como o Outro. Em seu livro *Todos devemos ser feministas* (2015), a escritora feminista, faz uma série de denúncias sociais sobre a discriminação de gênero com enfoque na mulher, as relações hierárquicas dos homens sob as mulheres e a não aceitação disto como ‘normalidade’, e o alerta que a autora faz na forma de criação dos filhos homens que não se deve reprimir o medo, a fraqueza e a vulnerabilidade. (ADICHIE, 2015, p. 29) “quanto mais duro um homem acha que deve ser, mais fraco será seu ego”. E completa que feminista é a mulher ou o homem que assume que ainda hoje há problemas de gênero e que todos devem melhorar.

No livro *A dominação masculina* (2010), de Pierre Bourdieu, o autor coloca seu ponto de vista sobre essas assimetrias, em sua opinião as mulheres devem fazer uma ação política em conjunto com os homossexuais através de um movimento social para lutar contra a discriminação simbólica tendo força para desestabilizar as instituições, estatais e jurídicas, que ajudam a massificar sua subordinação. O autor afirma que o homem é também produto da dominação.

Conforme (BOURDIEU, 2010, p. 18) “A visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”. Apresentando sua opinião que as relações de sociais e as divisões de trabalho, baseado na anatomia entre o corpo masculino e o corpo feminino, são atribuídas como natural a diferencia social constituída pelo gênero, quando na verdade é algo construído. Desta

maneira a arbitrariedade é convertida de norma social a algo essencial. Assim na obra em análise a personagem Máiquel ver sua superioridade como algo naturalizado em relação à mulher. Ele não sabia que Cledir era virgem e, mesmo se soubesse, não faria diferente. O que conhecia sobre as mulheres era apenas a visão distorcida que elas gostavam de ser dominadas e pediam ou imploram por isso.

Perguntem o que elas querem e elas vão dizer: foda-me. Faça meu coração doer. Faça eu gritar. Faça alguma coisa. Vão dizer: espremam a fruta e tirem o suco. É isso. Mulheres gostam de tropas, cavalos, lanças, coisas que invadem e conquistam. Coisas que dominam e trazem paz. Coisas que ocupam e deixam marcas. Mulheres, Cledir, desculpe (MELO, 2009, p. 42).

A posição de dominador a Máiquel como sujeito do sexo masculino não tem a necessidade de nenhuma justificativa social, pois já é passada pela dominação simbólica como algo natural e por ser natural não precisa ser legitimada. Desta maneira a teoria dialoga com a obra literária quando Bourdieu (2010) explica que a oposição sobre os sexos se dá desde a Idade Média. Em varias relações, como exemplo, ele cita o direito civil e o ato sexual, onde se é pensado no princípio da masculinidade, onde “ser homem” implica ser superior e não mostrar os sentimentos, ser mais forte, ser ativo; e “ser mulher” resulta em ser frágil, passiva, submissa e honrada.

3 | ANÁLISE DA PERSONAGEM CLEDIR COMO SENDO O OUTRO

Cledir uma mulher branca, com cabelos negros tinha apenas vinte quatro anos, uma bela morena. Quando o conheceu fazia um curso de datilografia e trabalhava no Mappin fazia apenas dois meses. Ela se apaixona pelo rapaz quando ele lhe diz (MELO, 2009, p. 58) “que a vida sem amor era muito triste”.

A personagem sofre violência sexual. Este episódio na obra é mostrado quando a moça vai ao apartamento dele e com carinho tira a blusa e a saia e lhe dá um beijo no rosto, mas ele com dor de dente não retribui o gesto, então a moça começa a chorar e aí é que ele sente seu desejo aumentar, é quando o mesmo força a moça a fazer sexo de forma violenta e sem deixar nenhuma opção para ela. Veja o relato abaixo:

Cledir, eu gosto de você. ...Não vai embora, vou sim, não vai, não. Empurrei-a no chão, tentou se levantar, puxei-a pelos pés, ela caiu, bateu a cabeça, começou a chorar e isso me deu mais vontade de entrar na caverna, o abismo, a floresta, ela travou as coxas, gritou, eu tapei sua boca com almofada, abri suas pernas com meus joelhos, meti meu pau na floresta, parece que tinha uma parede dentro da boceta dela, derrubei a parede e gozei (MELO, 2009, p. 32-33).

A moça é estuprada sem nenhum escrúpulo por seu namorado, e é apenas depois do ato que se percebe o enorme erro que cometeu quando o mesmo vê seu falo todo ensanguentado, se dando conta que Cledir era virgem. Mesmo se ela não fosse virgem, que direito ele possuía de machucar aquela jovem? Pode-se concluir que nenhum, pois o nosso direito acaba quando o do outro começa.

Assim como na ficção no âmbito social a vítima de estupro geralmente são

mulheres (crianças, jovens e idosas), infelizmente foi descoberto que estupro ocorre com mais frequência do que se imagina e geralmente o homem é o agressor, e esse pode ser um estranho, mas majoritariamente são parentes (pai, marido, irmão, tio e etc.). De acordo com Saffioti (2003) as mulheres representam cerca de 90% do total das vítimas, e os homens como vítimas apenas 10% desde total. Esses dados são de 1992, que compreende o contexto histórico da obra.

A violência sexual é em grande medida violência doméstica. Na obra em análise a vítima é Cledir uma mulher de 22 anos cheia de sonhos. A mulher é vista como objeto de prazer, pois a sociedade corrobora para a cultura do estupro, levando para a obra alguns espectadores iriam se perguntar com que roupa Cledir estava, aonde ela estava, porque estava sozinha, e certamente de vítima seria transformada em réu. No fragmento abaixo a vítima confronta o agressor:

Tenho duas coisas importantes para te dizer: a primeira é que eu te amo. A segunda que você é um filho da puta miserável, ela disse. Grávida, eu estou grávida. ...você teve que estragar tudo. Teve que me magoar, me jogar no chão e me estuprar, sim, senhor, aquilo foi um estupro, coito forçado... Eu era virgem. Eu queria ter me apaixonado pelo Odair (MELO, 2009, p. 58).

A personagem é estuprada e engravida do namorado, o agressor, mas mesmo com toda a violência sofrida, a mesma perdoa seu namorado e logo após alguns dias volta a aquele apartamento para contar que está grávida dele. E ele a pede em casamento como uma forma de compensação. Ela o leva depois para fazer o pedido da sua mão para sua mãe.

Eu queria pedir Cledir em casamento, mas meus olhos grudaram no quadro que estava do lado da janela, Cristo numa cruz espacial caindo no mar, o mar que era também o planeta Terra. ...As duas me olhavam, duas mulheres descentes, de mãos dadas, a casa cheirando a cera, os móveis sem pó, as camas arrumadas, o bolo de chocolate, as cervejas, as panelas lavadas, os armários de fórmica, comecei a chorar ali mesmo, na frente das duas (MELO, 2009, p. 67).

Essa experiência vivida pela personagem, nos remete ao que a escritora Saffioti (2004) afirma quando diz que as mulheres possuem a capacidade de superar sofrimentos psicológicos e de suportar violências. A personagem pode ser comparada com Maria, a mãe de Jesus, tendo características como: santa, pura e fiel. “E Cledir me esperando para jantar. Criando o meu filho dentro da barriga, cozinhando, uma coisa pura, sincera, certa. (...) Cledir nunca iria me trair.” (MELO, 2009, p. 102). A virgem, rainha do lar, preparando a comida, limpando a casa e cuidando do bebê que ainda ia nascer. Trabalhando no Mappin sustentando as despesas da casa. Vestida com roupas recatadas, inspirando confiança.

Acreditar que todas as mulheres devem ter esses estereótipos de rainha do lar, a fiel, a submissa, a paciente, a que desiste de seus sonhos para agradar o marido e permanecer no casamento, são modelos sociais que vem de sociedades patriarcalistas. Desta maneira, pode-se desconstruir esse pensamento sobre uma identidade unificada na modernidade, pois Stuart Hall (2006) defende que:

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

Pode-se afirmar que Hall (2006) defende múltiplas identidades e não apenas uma como assertiva, pois as sociedades modernas mudam rapidamente e constantemente. Essa é a principal diferença entre as “sociedades tradicionais” e as “sociedades modernas”. Encontra-se a figura do indivíduo isolado e alienado em meio à multidão, exemplo claro é do protagonista Máiquel que se torna inicialmente uma marionete para os poderosos eliminarem os “bandidos” (estupradores, ladrões, assassinos, e etc.). (MELO, 2009, p. 103) “Os caras me transformaram num kamikaze, um kamikaze ignorante que não sabia que o avião iria explodir. Hoje eu sei quem são os filhos da puta, os inventores de pilotos-suicidas, só de olhar para o sapato desses caras...”.

Continuando com essa reflexão Chauí (2004) afirma que em quanto houver separação entre o trabalho material e o trabalho intelectual haverá ideologia, pois o trabalhador simplesmente não saberá ‘pensar’ e o intelectual continuar aquele que não trabalha, a ideologia se perpetuará.

Cledir é morta por Máiquel depois que Érica pede para que ele mate sua esposa e justifica para ele que pessoas toda hora desaparecem com motivo ou sem motivo. Ele simplesmente mata a esposa sem pensar, totalmente drogado, havendo sim a intenção em matá-la.

...Cledir começou a bater na porta, abra, abra a porta, abra essa porta, abra essa porta, abra essa porta, abra essa porta, abri, ela começou a berrar comigo, eu ouvia tudo, entendia tudo, ela estava assustada, o ódio começou mesmo na boca e explodiu nas minhas mãos e eu apertei o pescoço de Cledir, apertei, apertei, apertei e só parei quando ouvi o osso do pescoço se partir (MELO, 2009, p. 137).

Nesse trecho acima narra a violência doméstica contra a mulher, ela que já sofria o descaso total do marido, que não dava a menor atenção à filha Samanta, porque só havia tempo para pensar em Érica e se drogar. Ela que já sofrido violência sexual quando for estuprada por este sujeito que dizia gostar dela, sofria violência psicológica em seu dia a dia e foi vítima de violência física quando for estrangula por Máiquel seu agressor, tratando-se de um feminicídio. Traçando um paralelo da ficção com o contexto social a escritora Saffioti (2004) afirma em seu livro *Gênero, patriarcado e violência* que quase a metade das investigadas brasileiras admitem ter sofrido algum tipo de violência por parte de homens.

4 | A PERSONAGEM ÉRICA COMO SUJEITO

Érica tinha apenas quinze anos, e já conhecia várias cidades através das viagens que fazia com seu pai caminhoneiro, gostava de estudar, se interessava por dicionários e almanaques. Há entre Máiquel e Érica um envolvimento amoroso. Ele se

apaixona pela jovem e a partir daí ela passa a ser vista como uma representação do seus desejos e fantasias, uma mulher objeto. E, além disso, Érica passa ser a vista como representação do “mal” para ele. Pode-se compará-la com Eva, a traidora, a dissimulada, a representação da tentação. “Érica era uma garota inteligente, e cada vez mais eu gosto dela. (...) Érica era sacana e iria me trair, Iria me trair, eu sentia isso em cada palavra que saía de sua boca.” (MELO, 2009, p. 102).

Como afirma Hall (2006) a identidade está sempre sendo formada, então não é algo estática, mas sim algo construído a partir das experiências de cada indivíduo. Costurando com a descrição de Érica, ela deixa de ser o Outro, quando morava com Suel seu ex-namorado, para se tornar sujeito impondo que Máiquel a sustente, já que o mesmo havia matado o seu financiador. A adolescente é considerada a frente de seu tempo em virtude de conhecer vários tipos de bebidas, drogas e pelo gosto a leitura.

Chauí (2004, p. 39) afirma que “o papel do Direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e por ser legal e não violenta deve ser aceita”. A personagem não mede esforço para fugir de casa quando se dá conta de que se ficasse com Máiquel também seria morta, Melo (2009, p.189) “...nascem e morrem, foder e morrer, enganar e morrer, fugir e morrer, trabalhar e morrer, criar e morrer...”. Érica escreve estes versos, pouco depois que Máiquel a ameaça dizendo que se ela o deixasse sairia de casa apenas morta.

Érica aproveita que Máiquel vai receber o prêmio de Cidadão do ano e pega o dinheiro que está no cofre e leva Samanta e a empregada com ela, agindo desta forma como sujeito diferentemente da esposa que foi estrangulada por ele. A narração (MELO, 2009, p. 197): “Levei a Samanta porque ela é minha filha e porque você não dá a mínima para ela. Peguei vinte mil dólares que estavam no cofre, sinto muito, mas eu tinha que fazer isso. Você está sem empregada, ela foi comigo”. A personagem vai embora e ainda leva Samanta, como no determinismo. Ela sabia que se ficasse ia morrer, utiliza do seu livre arbítrio para fugir. É quando ela se torna empoderada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que o objetivo da pesquisa foi alcançado. A análise das personagens, Cledir que pode ser relatada como sendo o Outro, conseguiu comprovar que a personagem Érica deixa de ser o Outro e passa a ser sujeito apresentando os estereótipos femininos que as sociedades patriarcalistas ditam como ‘naturais’. Cledir comparada a Maria, pura, fiel e trabalhadora, não seria capaz de trair a confiança de Máiquel em oposição a Érica, comparada a Eva, astuta, sedutora e instruída, que já seria capaz de traí-lo.

Érica na obra *O matador*, de fato deixa de ser o Outro e passa a ser o sujeito, obtendo desta maneira voz e vez, assim se apoderando sobre os acontecimentos, tendo sua liberdade de volta ao final quando foge com Samanta e não aguarda ser morta por Máiquel. No entanto, Cledir não se dava conta de como realmente era seu

marido. Estava ‘vendada’. Esse rapaz por quem se apaixonou nunca existiu. Aquela frase que ele havia dito no dia em que a conheceu no Mappin foi só para conquistá-la. Ao final, se dá conta disso, porém paga caro pelo erro com sua própria vida.

Culler em seu livro *Teoria Literária* (1999) nos fala que a teoria e escrita pós-colonial se transformaram numa possibilidade de intervir na construção da cultura e do conhecimento, a fim que todos conheçam o lado do oprimido e não apenas a versão do opressor, apesar de saber que Culler defendia o patriarcalismo. Pode-se concordar com a afirmação que se deve dar voz e vez para o oprimido.

A obra literária é uma forma de denúncia social e uma grande ferramenta para se dar voz aos oprimidos. Este romance contemporâneo possui inúmeros vieses, podendo ser abordados e discutidos, a violência, o poder, as relações de gênero e muitos outros, não se propondo aqui o esgotamento destas discussões, mas sim apenas a contribuição para enriquecer com os debates em torno da mulher e suas transgressões.

Esse trabalho é indicado a todos (as) que se interessam pela teoria feminista envolvendo a literatura contemporânea como forma de denúncia dos abusos de poder em sociedades patriarcalistas. As personagens Érica e Cledir de acordo com as comprovações de fragmentos da obra são consideradas ora como Eva e ora como Maria. Porém, as identidades como afirma Hall (2006) são frutos de modificações constantes, não podendo assim ser fixas. Pode-se concluir que é impossível ditar apenas dois padrões de identidades femininas, em vista que existe uma pluralidade de mulheres, e mais, alguém pode nascer com o sexo feminino, mas ter desejo pelo menos sexo. Deve-se levar em conta as relações sociais, a raça, o credo, a etnia e opção sexual, na formação de diversas identidades.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Todos devemos ser feministas**. Tradução de Simão Sampaio. 1. ed. Alfragide – Portugal: D. Quixote, 2015.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. Vol. 1.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. – 9ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrnad Brasil, 2010. p. 12-67.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 1980. Revisor José E. Andrade. Data da digitalização: 2004.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 10ª ed.

LAURETIS, T de. **A tecnologia do gênero.** In: HOLLANDA, H. B. de. Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MELO, Patrícia. **O matador.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

OAKLEY, Ann. **Sexo e gênero.** Traduzido por Claudenilson Dias e Leonardo Coelho. Revista Feminismos. Bahia: v. 4, n.1, p. 64-71, Jan/Abr, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez, 1995.

SHOWALTER, Elaine. **A Crítica feminista no deserto.** In: Ana Gabriela Macedo (Org). Gênero, identidade e desejo: Antologia crítica do feminismo contemporâneo. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 37-74.

VAZ, Glaucia Mirian Silva. **Função enunciativa em O matador e Mundo perdido, de Patrícia Melo:** constituição de posições-sujeito em enunciados sobre criminalidade. 1986- Dissertações (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013.

ZOLIN, Lúcia Osana. **O matador, de Patrícia Melo:** gênero e representação. Revista Letras, Curitiba, UFPR, n. 71, p. 53-63, jan./abr. 2007.

SAMBA DE RAIZ: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DO TESTEMUNHO FEMININO

Claudia Toldo

Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo, RS

Débora Facin

Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo, RS

RESUMO: Inscrito em uma perspectiva interdisciplinar entre língua, cultura e sociedade, este trabalho tem como objetivo discutir a participação da mulher no processo histórico de consolidação do samba de raiz. Para isso, os princípios metodológicos que estruturam a reflexão organizam-se em torno das noções de testemunho e testemunha (AGAMBEN, 2008) e da relação necessária entre língua e sociedade (BENVENISTE, 1968/2006). Sob inspiração do fundamento saussuriano acerca do sistema, o qual singulariza o *Curso de Linguística Geral*, colocamo-nos, pois, no terreno da língua e a tomamos como norma para toda manifestação de linguagem – o samba de raiz é uma delas. Isso porque, ao responder à problemática que originou este estudo – qual o papel da mulher na consolidação do samba de raiz –, defendemos que a identidade da mulher e sua notoriedade na cultura do samba jamais se limitaram a representações coadjuvantes. A mulher, desde sua presença na Pequena África, foi testemunha (*superstes*) da raiz do samba. Por essa razão, o

valor de seu testemunho, que está impresso na língua, sobrevive até hoje na cultura brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Testemunha e testemunho. Língua e sociedade. Samba de raiz.

SAMBA DE RAIZ: AN ENUNCIATIVE STUDY OF FEMALE TESTIMONY

ABSTRACT: Inscribed in an interdisciplinary perspective between language, culture and society, this paper aims to discuss the participation of women in the historical process of consolidating the samba de raiz. For this, the methodological principles that structure the reflection are organized around the notions of testimony and witness (AGAMBEN, 2008) and the necessary relation between language and society (BENVENISTE, 1968/2006). Under the inspiration of saussurean thoughts about the system, that distinguish the *Curso de Linguística Geral*, we place ourselves in the field of language as tongue and take it as the norm for all manifestation of language – the samba de raiz is one of them. This is because, in responding to the problematic that originated this study – the role of women in the consolidation of samba de raiz –, we argue that the identity of women and their notoriety in samba culture were never limited to secondary representations. The woman, since her presence in Pequena África,

was a witness (superstes) of raiz do samba. For this reason, the value of her testimony, which is imprinted in the language, survives even today in Brazilian culture.

KEYWORDS: Women. Witness and testimony. Language and society. Samba de raiz.

1 | PRIMEIRAS PALAVRAS

Rua Visconde de Itaúna, número 117, Pequena África, Rio de Janeiro. Esse é o espaço de um sujeito altivo no mundo do samba, de uma força feminina e, para nós, uma testemunha peculiar da cultura que *agoniza, mas não morre*: a tia Ciata. Segundo o poetinha Vinicius de Moraes, “o samba é carioca e não nasceu no morro”, ele nasceu “no terreiro em frente à casinha de porta e janela da famosa tia Ciata.” (MORAES, 2008, p. 11). Pequena África e Casa da Tia Ciata são espaços onde os valores culturais neles construídos extrapolam a forma feminina do nome. Pequena África e Casa da Tia Ciata são alguns nomes que assinalam cenários singulares resultantes do movimento diaspórico que marcam o início do samba urbano carioca e que consistem em espaços enunciativos construídos no samba de raiz. Assim, iniciamos nossa reflexão sobre a participação das mulheres nos processos histórico-literário-musical do Brasil, analisando as suas contribuições durante o final do século XIX e século XX, considerando seu papel e sua produção nos campos da história e da literatura, as quais legaram às gerações vindouras seu testemunho de afirmação na esfera pública. Aqui, pelo samba de raiz, cantado pela língua.

Ao propormos um estudo cujo objetivo é refletir acerca do papel da mulher na consolidação do samba de raiz, não visamos a uma abordagem sociológica. O meio pelo qual organizamos a discussão é a língua, porque a língua é o único meio capaz de interpretar a sociedade, porque a língua contém a sociedade, porque é a linguagem que permite testemunhar a sociedade, porque é a língua que possibilita o testemunho das tias baianas que, indiscutivelmente, edificaram a cultura da Pequena África – cenário principal da gênese do samba carioca.

Partindo da premissa benvenistiana de que a língua contém a sociedade, é inevitável interpretar qualquer fato social fora das expressões linguísticas. Acreditamos que, assim como a língua em cujo sistema impera o princípio coletivo que a solidifica, a sociedade, em sua acepção fundamental, também se constitui sob a condição de vida coletiva. Nesse sentido, tomadas no nível fundamental, língua e sociedade consistem em realidades inconscientes e, numa correlação de necessidade, representam a *forma* e o *espírito* do homem – que fala.

Se o homem se define na linguagem, e mais, se a língua, antes de comunicar, serve para viver, discutir o papel da mulher enquanto testemunha do samba de raiz, a partir da realidade linguística é, além de oportuno, necessário. É necessário porque a língua do samba, quando enunciada, revela experiências específicas da cultura do samba. É necessário porque a língua, sim, é reveladora da cultura à medida que os valores se transformam e ganham novos sentidos. Afinal, os valores humanos desse

homem que vive em sociedade estão impressos na língua. Isso porque a relação entre língua e sociedade, tomadas em “sincronia e numa relação semiológica”, implica duas proposições: “a língua é o interpretante da sociedade; a língua contém a sociedade.” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 97).

Benveniste (1968/2006, p. 97), ao abordar a relação necessária entre língua e sociedade no *Convegno Internazionale Olivetti*, em outubro de 1968, defende que “acima das classes, acima dos grupos e das atividades particularizadas, reina um poder coesivo que faz uma comunidade de um agregado de indivíduos e que cria a própria possibilidade da produção e da subsistência. Este poder é a língua e apenas a língua.” Ou seja, na sociedade, existe uma força compatível e identitária em meio à multiplicidade das atividades humanas que formam a cultura. Afirmar que a língua contém a sociedade implica se distanciar de qualquer sentimento que coloca língua e sociedade numa relação independente.

É Sapir quem Benveniste (1968/2006) referencia para se afastar de qualquer concepção que previa a independência, considerando a natureza, entre os dois sistemas. Antes mesmo de Benveniste (1969/2006, p. 61) atribuir à língua o papel de “interpretante de todos os outros sistemas linguísticos e não-linguísticos”, Sapir (1969, p. 21) conferia à língua qualquer ato humano dentro de uma realidade social. “Se vemos, ouvimos e sentimos, de maneira geral, tal como o fazemos, é em grande parte porque os hábitos linguísticos de nossa comunidade predispõem certas escolhas de interpretação.” E são essas escolhas que definem esse homem, enquanto ser que realiza esses atos humanos que identificam tais hábitos linguísticos reveladores da cultura de determinada comunidade/sociedade.

Analisar a língua em consonância com a tradição social, hábitos e costumes que definem uma comunidade fez de Benveniste um *linguista à parte* e que, agora, nos inspira a refletir o que há de mais popular no Brasil – o samba – a partir do viés da linguística. Isso porque, assim como Normand (2009), também acreditamos que a língua jamais deve se divorciar de seu fenômeno vivo que é o homem. É desse ponto de vista que construímos nosso objeto de pesquisa. De certa forma, se neste estudo podemos construir nosso testemunho acerca do papel da mulher na constituição do samba de raiz, é porque a língua preserva valores de toda uma realidade social e porque a linguagem nos apresenta como norte de toda forma de simbolização – tomemos como exemplo a significação que as tias baianas carregam até hoje na cultura do samba.

Este trabalho, em termos de organização formal, assim se organiza: para além dessas primeiras palavras, a seção intitulada *Língua-sociedade: o terreno do homem* explora a relação, numa concepção dialética, entre língua e sociedade a partir do artigo benvenistiano *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, de 1968. Na sequência, a seção *A testemunha e a língua do testemunho* justifica-se pelo fato de que é pela possibilidade de testemunhar *na* língua e *pela* linguagem que discutimos o papel e a participação da mulher na cultura do samba de raiz. Encerramos o texto com uma

testemunha *peculiar* no samba de raiz e que traduz a personificação da força feminina do samba: à Tia Ciata dedicamos as últimas palavras. Este texto faz um percurso que procura mostrar que é pela língua que aqueles que a tomam para dizer algo acabam construindo sentido(s) que testemunham épocas, valores, sentimentos, experiências, culturas inscritas nela mesma e que se tornam possíveis de serem ditas na medida em que locutores se propõem como sujeitos do seu dizer e, assim, se inscrevem na possibilidade da vida, na possibilidade do dizer-se, na possibilidade de testemunhar – neste caso – toda vida implicada no samba de raiz.

2 | LÍNGUA-SOCIEDADE: O TERRENO DO HOMEM

Numa comunicação à Sociedade Linguística da América, em 1928, Sapir anuncia que a linguística principiou seu caminho científico a partir dos estudos comparativos entre as línguas indo-europeias. O caso da regularidade fonética, por exemplo, encontrado nas comparações entre as línguas indo-europeias, independentemente de a realidade da língua referir-se a um povo primitivo ou “sofisticado”, assinala o quão ilusório é analisar um fato de linguagem ou de cultura sem considerar o “simbolismo linguístico” que o particulariza. Para o linguista, e em consonância com a teoria sociológica de Emile Durkheim, “a linguagem é um guia para a ‘realidade social’” (SAPIR, 1969, p. 20). Isso porque a realidade humana não se abrevia a uma prática imediata; a realidade humana, as atividades sociais, enfim, a vida em sua coletividade espelha-se nas palavras “ou as palavras a sugerem em surdina”.

A significação das palavras à luz do comportamento sociocultural invoca aquele Benveniste comparatista, para quem o reconhecimento dos povos e os movimentos das instituições ao longo do tempo se fazem compreender a partir de uma razão única: a língua. Em *O vocabulário das instituições indo-europeias*, Benveniste (1995a, p. 317) relaciona os fatos de linguagem aos modos de vida, às relações sociais das instituições. Exemplifiquemos com a gênese da definição da palavra “livre”, o que é oportuno para uma pesquisa cujo objeto é o samba. Ser livre significa pertencer “a um tronco étnico designado por uma metáfora de crescimento vegetativo. Essa pertença confere um privilégio que o estrangeiro e o escravo jamais conhecerão.” Este – o escravo –, ao contrário do homem livre, é um “homem sem direitos”, já que é tido como “inimigo” e, portanto, encontra-se excluído do processo de “desenvolvimento da comunidade”. É assim que Benveniste (1995a, p. 11-12, grifo nosso), no estudo das línguas em consonância com o funcionamento da sociedade, busca “por meio da comparação e de uma análise diacrônica, de fazer surgir uma *significação* ali onde de início, tínhamos apenas uma *designação*.”

Tamanha era a dedicação de Benveniste aos testemunhos da língua que, enquanto conhecedor de muitas línguas, conjugou a teoria com observações de *fatos culturais* a respeito de povos cujos costumes se apresentavam tão inusitados que

“desencorajavam até os etnógrafos”. Testemunho dessa experiência é o relatório datilografado que Benveniste endereçou a Edward F. D’Arms, em 5 de fevereiro de 1954, no qual ele relata sua experiência com os índios tlingit do Alasca tidos como “os mais avessos à pesquisa.” Nesse documento, Benveniste (2014, p. 219) confessa: “tive a sorte de fazê-los aceitar minhas perguntas e de obter deles preciosas informações sobre os temas que me interessavam.” Adquirida a confiança dos tlingit, o linguista visitou as casas de cerimônias dos clãs, conheceu os “objetos ritualísticos e as máscaras”, as quais, segundo ele, não eram mostradas aos estrangeiros. Toda essa experiência era, nas palavras de Benveniste (2014, p. 219), “dedicada à língua”.

Os costumes dos povos interessavam a Benveniste (2014) à medida que esses fatos culturais constituíam fatos de língua. Essa experiência está presente ainda no *Vocabulário das instituições indo-europeias*, quando o Benveniste comparatista se debruça a analisar, a partir do interior das línguas, o vocabulário desses povos relacionado à evolução dessas instituições, aos rituais e à cultura. Nesse sentido, essas experiências de Benveniste em conhecer bem de perto as línguas do homem testemunham desde sempre a presença do homem na língua e na linguagem.

E não é só o Benveniste das línguas que atesta a relação necessária entre língua e sociedade. Os artigos que compõem a sexta parte dos *Problemas de Linguística Geral I – Léxico e Cultura* – apresentam um Benveniste que encontra no emprego das formas os fundamentos das estruturas sociais. Exemplo disso é o emprego do termo *hostis* em Roma, ou ainda a análise intralinguística do termo *cidade* esquematizada em dois modelos – grego e latino.

É inegável o interesse de Benveniste pela vida social dos povos com o propósito de estudar a língua. Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, Benveniste (1968) toma a língua e sociedade numa relação estritamente necessária, uma não se concebe sem a outra; elas são tomadas numa relação semiológica – de interpretante e interpretado. Afirmar que a língua interpreta a sociedade significa que a língua contém a sociedade.

Nesse sentido, Benveniste distancia-se da concepção histórica de língua e sociedade, visto que, nesse nível, não se pode estabelecer qualquer correlação. Por outro lado, língua e sociedade, quando tomadas em um nível fundamental, percebe-se logo a homologia entre as duas instituições (BENVENISTE, 1968/2006). Tanto a língua quanto a sociedade fazem parte do inconsciente humano e ambas coexistem pelo mesmo princípio: o da coletividade. Tal princípio, já abordado no *Curso de Linguística Geral*, é a razão pela qual “o fato social pode, por si só, criar um sistema linguístico. A coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja.” (SAUSSURE, 2006, p. 132). Destacamos que no CLG (SAUSSURE, 2006, p. 17) essa dimensão de coletividade nos é muito cara na medida em que – para Saussure – a língua é “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa

faculdade nos indivíduos [...] e “[...] ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade.” É disso que queremos tratar: é desse amálgama língua, cultura, sociedade, que não se define por si, que queremos olhar para ver como Benveniste – o homem, que vive em sociedade, está na língua, portanto ela o interpreta.

O que se apresenta no *Curso* acerca do valor linguístico já nos adianta o porquê de a língua ser o interpretante da sociedade: ela “fornece a base constante e necessária da diferenciação entre o indivíduo e a sociedade. Eu digo a língua em si mesma, sempre e necessariamente.” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 98). É nesse momento que Benveniste (1968) faz alusão aos fundamentos saussurianos no que diz respeito ao que há de mais caro no *Curso*: a noção paradoxal do valor linguístico. Ao mesmo tempo que somente à língua se confere a possibilidade de interpretante, porque ela “funciona como uma máquina de produzir sentido”, ou seja, constitui um sistema, o valor linguístico “só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora [da língua]”, isto é, nas relações do discurso (SAUSSURE, 2006, p. 134). Tomemos o próprio exemplo de Saussure: não se pode imediatamente fixar um valor à palavra *sol* sem considerar o que a circunscreve; isso porque “línguas há em que é impossível dizer ‘sentar-se ao sol’”. (SAUSSURE, 2006, p. 135). Da mesma forma acontece com “os testemunhos que a língua dá [...], [eles] adquirem todo seu valor se eles forem ligados entre eles e coordenados à sua referência.” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 100). Para isso, Benveniste (1968/2006) cita o caso dos termos *língua* e *sociedade* e justifica que a diversidade das referências que a eles podemos atribuir constitui o testemunho do sujeito que emprega as formas. E essa realidade da língua cujo testemunho só é possível quando enunciado nos faz retomar duas questões presentes no *Curso* que atestam o lugar único da língua como interpretante: é à língua que cabe o primeiro lugar no estudo da linguagem; “é a língua que faz a unidade da linguagem.” (SAUSSURE, 2006, p. 18). Sendo assim, a língua é um todo por si.

Ainda que o tema sociedade seja um tanto polêmico na teoria benvenistiana (FLORES, 2013), a análise que Benveniste faz das relações entre língua e sociedade, a partir da realidade subjetiva e referencial do discurso, está fortemente amparada em Saussure, especialmente quanto ao *valor sincrônico* dos signos. E é justamente aí que Benveniste (1968/2006) encontra Saussure para encontrar critérios comuns entre o sistema da língua e o sistema da sociedade numa relação de interpretante e interpretado, respectivamente.

Se “nada pode ser compreendido que não tenha sido reduzido à língua”, porque esta é, concomitantemente, o meio pelo qual se descrevem os fatos do mundo e a experiência humana – do sujeito e da sociedade –, língua-sociedade não é um título com termos justapostos. Trata-se de noções que nasceram da mesma natureza e que encontram na possibilidade da subjetividade as razões de existência: “é a inclusão do falante em seu discurso que coloca a pessoa na sociedade”. Ao tornar a língua

própria de si, o homem “se inclui em relação à sociedade e à natureza e ele se situa necessariamente em uma classe” – de autoridade ou de produção (BENVENISTE, 1968/2006, p. 101). Portanto, a língua quando enunciada carrega novos valores os quais não se fecham na significância do sistema, mas se completam, conforme apregooou Saussure (2006), por um elemento imposto de fora – pelo sujeito que emprega as formas. Essa lacuna existente entre a *significação* e o *valor* na língua é o que permite aproximar língua e sociedade e, sobretudo, testemunhar *na* língua a sociedade e a cultura, onde está o homem – a testemunha. E como encontramos inquietantemente no CLG: é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e *tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem*, (SAUSSURE, 2006, p. 16-17), por que não tomá-la como espaço de testemunhar experiências, experiências humanas e femininas no samba de raiz?

3 | A TESTEMUNHA E A LÍNGUA DO TESTEMUNHO

No capítulo quinto de *Os afogados e os sobreviventes*, Primo Levi descreve as diversas formas de *violência inútil* presentes nos campos de concentração. Dentre elas, está o ritual da tatuagem. Não se tratava de uma experiência dolorida, porém traumática. O trauma residia na simbologia nefasta que minimizava o homem à condição animalesca. Até o nome lhe fora privado e a única linguagem que lhe restava era uma forma não verbal impressa na pele. Chegado o momento da *trégua*, Levi (2004, p. 103) recorda: “quarenta anos depois, minha tatuagem se tornou parte de meu corpo. [...] Muitas vezes, os jovens me perguntam por que não a retiro, e isto me espanta: por que deveria? Não somos muitos no mundo a trazer esse testemunho.”

Agamben (2008) desenvolve um pensamento acerca das noções de testemunho e testemunha a partir do Primo Levi e sua experiência como sobrevivente nos campos de concentração. No quarto capítulo, *O arquivo e o testemunho*, em *O que resta de Auschwitz*, Agamben (2008, p. 146) define testemunho como o “sistema de relações entre o dentro e o fora da *langua*, entre o dizível e o não-dizível em toda língua – ou seja, entre uma potência de dizer e a sua existência, entre uma possibilidade e uma impossibilidade de dizer.” A ideia de testemunha está relacionada aos termos latinos *testis*, *superstes* e *auctor*. *Testis* compreende “etimologicamente aquele que se põe como terceiro e um processo ou em um litígio entre dois contendores.” O *superstes* “indica aquele que viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunho disso.” O *auctor* indica a testemunha enquanto o seu testemunho pressupõe sempre algo – fato, coisa ou palavra – que lhe preexiste, e cuja realidade e força devem ser convalidadas ou certificadas.” (AGAMBEN, 2008, p. 150). A noção de testemunha interessa-nos à medida que o samba de raiz, observado pelo viés da enunciação, implica a relação entre homem, língua e sociedade. Além disso, olhamos, em especial, para mulheres que testemunharam a formação da cultura do samba e assinalaram na língua os valores inerentes à sua experiência na cultura e na linguagem

do samba.

No campo de concentração, testemunhar significa não viver. O muçulmano, então, representa o não homem, sua vida é reduzida ao subsolo. Ele é apenas um corpo sem voz, sem fala. Seu relato, seu testemunho são nulos, porque, caso o faça, ele morre. No entanto, o muçulmano seria a legítima testemunha, uma vez que é tão somente ele quem poderia relatar por completo a experiência. Impossível. O muçulmano estará morto.

Essa privação totalitária de língua, de fala e de vida em torno do muçulmano é que constrói o testemunhar do sobrevivente ainda que este não corresponda à autêntica testemunha. O paradoxo do Primo Levi se constitui no momento em que não é possível haver verdadeiros testemunho e testemunha, “porque os únicos que poderiam ser testemunhas autênticas foram mortos – como o foram os muçulmanos e tantos outros.” (GAGNEBIN, 2008, p. 15-16). O sobrevivente não pode dar testemunho integral. Assim,

o testemunho é o encontro entre duas impossibilidades de testemunhar, que a língua, para testemunhar, deve ceder o lugar a uma não-língua, mostrar a impossibilidade de testemunhar. A língua do testemunho é uma língua que não significa mais, mas que, nesse seu ato de não-significar, avança no sem-língua até recolher outra insignificância, a da testemunha integral, de quem, por definição, não pode testemunhar. [...] O sinal, que a língua julga transcrever a partir do não testemunho, não é a sua palavra. É a palavra da língua, a que nasce lá onde a língua já não está no seu início, deriva disso a fim de – simplesmente – testemunhar; “não era luz, mas estava para dar testemunho da luz.” (AGAMBEN, 2008, p. 48).

Diante dessa construção paradoxal da qual se faz o testemunho, questionamos: e o sujeito? Como conceber a noção de sujeito a partir do paradoxo do Primo Levi? Nesse momento, Agamben (2008, p. 119) concorda com as ideias de Saussure acerca do signo linguístico de que nada na língua “permite prever e compreender de que maneira e em virtude de quais operações esses signos serão postos em funcionamento para formarem o discurso.” Na sequência, cita Benveniste para lembrar que o mundo do signo é fechado em si.

A enunciação de Agamben (2008, p. 120), que se refere ao fato de *ter lugar*, implica um movimento paradoxal. Para o autor, a passagem da língua ao discurso também constitui um ato paradoxal. Isso porque ela “implica ao mesmo tempo uma subjetivação e uma dessubjetivação.” Uma vez que *eu* e *tu* se referem única e exclusivamente à instância de discurso, o sujeito da enunciação corresponde ao indivíduo que se identifica com o *eu* apenas na instância de discurso. Esse sujeito, portanto, deve dessubjetivar-se de qualquer referência que não esteja relacionada à instância de discurso; ele deve “desobjetivar-se enquanto indivíduo real”. Assim, o sujeito em Agamben (2008, p. 121) também se constitui a partir de um paradoxo. Isso porque, no contexto da enunciação, quem fala não é o indivíduo, mas a língua. O sujeito do mundo se cala, porque ele cede a voz a um outro, o sujeito da enunciação, que por ser “feito integralmente do discurso e por meio do discurso, mas exatamente

por isso, no discurso, não pode dizer nada, não pode falar.”

No entanto, considerado o raciocínio de Agamben (2008, p. 125) sobre uma ideia quase que fascista, já que “os homens são homens enquanto dão testemunho do não homem”, lembremos que é ele mesmo quem defende a in-fância enquanto relacionada a alguém sem língua. Reside aqui, portanto, a ideia pressuposta de que o homem só se constitui enquanto tal em razão da língua. De Hurbinek nada restou (ou restou?). Apenas o seu testemunho enunciado por Levi. E nessa lacuna entre a *langue* e a *parole* encontra-se o sujeito da enunciação, que se constitui à medida que a sua figura implica sempre um impossível ato de testemunhar que lhe é anterior.

Assim como a língua é fascista, como apregoou Barthes, a sociedade é fascista à medida que a tese do testemunho assim se declara: “os homens são homens enquanto não são humanos.” (AGAMBEN, 2008, p. 125). A realidade discursiva, então, deve ser compreendida como uma possibilidade – não como uma impossibilidade – de o homem tornar-se sujeito *na* e *pela* linguagem. É pelo discurso que o homem insere o seu discurso no mundo num aqui e agora. É o único modo de (sobre)viver do homem. Dessa forma, a possibilidade de falar não se constitui em razão de uma contingência. É esse poder não ser que, pela enunciação, viabiliza o poder ser. É desse “poder ser” que trataremos a seguir. É de uma personagem feminina na história do samba brasileiro que queremos, em razão da língua, fazê-la testemunhar algo anterior: o samba de raiz, pela Tia Ciata.

4 | TIA CIATA, UMA TESTEMUNHA PECULIAR NO SAMBA DE RAIZ

Visualizemos um Rio de Janeiro lá do final do século XIX que se imortalizou tanto no imaginário popular quanto na linguagem da cultura do samba:

Isso aqui era a Praça Onze. Era a capital de um reino chamado Pequena África. Um reino imaginário que reunia boa parte dos negros que viviam no Rio de Janeiro nos anos logo depois da Abolição. Um reino que seguia a religião, a arte e a culinária da mãe África. Um reino do qual eu fui rainha. Cheguei aqui ainda no século XIX, já mulher feita. Vinda da Bahia onde os orixás me presentearam com o dom de fazer quitutes. Fazia doces em casa e vendia na rua. Nessa época, morava no centro e trabalhava por lá mesmo. Estava quase começando o século XX quando me mudei para a Praça Onze. Os negócios iam bem. Minha casa era grande. Festa seja para orixá ou para gente mesmo era a minha especialidade. Tinha sempre comida no fogão e música pela casa toda. Do chorinho ao partido-alto. Os meninos bons de música viviam lá, como Pixinguinha. [...] Eu morri antes dos grandes desfiles das grandes escolas começarem, mas até hoje eu vivo em cada baiana que entra na avenida. Eu sou a Tia Ciata. Sou uma cidadã, negra, brasileira. Nisto, orixás e gente são iguais: adoram uma boa festa. (BRANDÃO, 2012).

Na voz de Leci Brandão, vive Tia Ciata e, com esta, a paisagem do Rio de Janeiro – aquela do final do século XIX até meados do século XX – ilustra uma cena dotada de peculiaridades as quais se imortalizaram no imaginário popular. Chamado por Heitor dos Prazeres de Pequena África, em termos geográficos, este lugar compreendia o espaço que iniciava na zona do cais do porto até a Cidade Nova, cuja capital era a

Praça Onze (MOURA, 1995).

Pequena África. O espaço do negro descendente de escravo, do sabor apimentado dos pratos afro-brasileiros, do culto aos orixás, da cachaça, da festa. Ainda que o nome carregue em sua forma o singular – Pequena África –, não podemos pensá-la sob um ideal homogeneizado e único. Essa África que se instalou no Rio de Janeiro não era formada única e exclusivamente por negros oriundos da Bahia; o local também comportava outros grupos, por exemplo, judeus, mestiços, ex-escravos de outras partes do Nordeste. Faz sentido, assim, pensarmos a Pequena África como resultado de um “território pluriétnico”, de um espaço que reuniu “grupos híbridos e heterogêneos formando ‘este conjunto de praças negras’ na cidade do Rio de Janeiro.” (NOGUEIRA; SILVA, 2015, p. 22). O contexto histórico pós-abolição – a insuficiência de postos de trabalho à grande massa de trabalhadores livres na Bahia – contribuiu fortemente para que essa população se deslocasse ao Rio de Janeiro em busca de novas formas de sobrevivência. Diante disso, as “praças negras”, além de compreenderem espaços singulares de permanência, propiciaram aos negros recém-chegados relações pluriétnicas, saberes, afetividades e estratégias culturais num contexto em que imperava o projeto esteticista de urbanização, a partir de teorias puramente racialistas disfarçado no discurso de higienização dos afrodescendentes.

Esse projeto de transformar o Rio de Janeiro em uma “Europa possível” (MOURA, 1995, p. 47) foi edificado pelo então prefeito Pereira Passos. Dentre as várias medidas aplaudidas pela elite que visavam a uma “*art-nouveau*”, encontrava-se a eliminação dos cortiços localizados na área central da cidade; literalmente, um “bota-abaixo” que comprometeu a população pobre carioca. A derrubada do mais famoso deles, o Cabeça de Porco, levou os moradores a iniciarem a subida do morro da Providência. A demolição não dava trégua e outros processos de remoção aconteceram, empurrando “outros pobres da cidade morro acima.” (NETO, 2017, p. 36). Foi o que aconteceu com os morros de Santo Antônio, São Carlos, Borel, Formiga, Macaco, Mangueira e Salgueiro (NETO, 2017).

Assim, o cenário carioca vai ganhando novas formas e a população da Pequena África, além de começar a se espalhar pelos morros centrais, passa a ocupar subúrbios distantes formados por “negros, mestiços e ex-escravos, muitos deles oriundos da decadente zona cafeeira do Vale do Paraíba.” É nesse sentido, também, que a literatura defende a existência de “pequenas áfricas” ao invés de “Pequena África”, “única, idealizada e resumida à área próxima à zona portuária da cidade.” (NETO, 2017, p. 37-38).

A modernidade e a “civilização”, nesta época, tinham como propósito “desafricanizar a capital da República” (NETO, 2017, p. 34). Ante essa missão, o Rio de Janeiro, sob o regime republicano (1889), construía-se mediante princípios positivistas os quais ficaram estampados na bandeira nacional: um Brasil de “ordem e progresso” (NETO, 2017). De encontro a essa ideologia, a paisagem dos cortiços simbolizava o atraso, “um mal a ser extirpado, como um asqueroso tumor”, em razão de “novos tempos e

dos ares renovadores do novo modelo civilizatório.” (NETO, 2017, p. 34). A Pequena África era vista pela imprensa da época como uma ameaça ao “status civilizatório” tão almejado pelo projeto de governo e pela elite carioca.

É dessa conjuntura que nasce o samba urbano, a partir de estratégias de remodelação da paisagem da cidade e sob a atmosfera do contexto pós-abolição. A disseminação do samba carioca aconteceu concomitantemente à dinâmica de urbanização do Rio de Janeiro. Nesse particular, concordamos com a ideia de que “o samba é mais do que um estilo musical. É uma estética de vida. Ele tem grande importância na formação e na afirmação dos grupos étnicos na cidade, sendo relacionado à ideia de pertencimento em relação a um grupo ou a um lugar simbólico específico.” (NOGUEIRA; SILVA, 2015, p. 23). Essa relação diz respeito ao grupo que, num momento anterior, fazia parte da Pequena África, a região central do Rio de Janeiro que reunira pessoas negras de diferentes lugares e, com elas, os rituais específicos dessa cultura, por exemplo, as rodas de samba.

Para além da Pequena África, ainda que os sambistas se concentrassem, de início (até meados do século XIX), na área central carioca, as transformações da cidade ocasionadas pelo projeto de urbanização disseminaram o samba a outros espaços, especificamente aos morros. “A cidade foi atravessada pelo samba e o samba atravessou o processo de urbanização com toda sua força, resistência e estratégias.” (NOGUEIRA; SILVA, 2015, p. 23). Trata-se de uma diversidade de costumes que se espalhou levando o samba a outros territórios em um cenário de resistência e de “desafricanização” do Rio de Janeiro.

Cortiços, quilombos, prostíbulos, casas de caboclos, terreiros de candomblés constituíam o espaço pluriétnico pertencente à Pequena África, cuja identidade se caracteriza por manifestações bastante heterogêneas advindas da arte e da religião. E o samba, em sua significação primeira, está diretamente relacionado a essa instância de diferentes representações. Não podemos, assim, delimitar um momento ou um espaço específico quanto ao seu nascimento; sua gênese está vinculada a um “circuito de praças negras na cidade do Rio de Janeiro.” (NOGUEIRA; SILVA, 2015, p. 28). A casa da Tia Ciata consolidou-se, então, como um ponto de encontro das grandes testemunhas do mundo do samba, como a chamada Santíssima Trindade, que era composta por Donga, João da Baiana e Pixinguinha, dentro do circuito diaspórico que compreendia a Pequena África. Nesse sentido, podemos compreendê-la, segundo Nogueira e Silva (2015, p. 27), como “um ponto não cristalizado das tensões desse território pluriétnico que se desloca dentro de uma rede híbrida rizomática em pleno descentramento.” E é nesse espírito de coletividade que o samba se inscreve enquanto expressão única de uma comunidade que se solidifica em meio a um território permeado de valores culturais e de manifestações de caráter artístico, étnico e religioso (NOGUEIRA; SILVA, 2015).

Nessa conjuntura, a casa da Tia Ciata é um exemplo que se cristalizou na memória coletiva como um entre-lugar de histórias, de culturas e de povos diversos. Pequena

África e casa da Tia Ciata passaram a compreender espaços ficcionais dentro da conjuntura de formação do samba urbano carioca cuja delimitação acerca das origens está longe de alcançar uma precisão. Nesse cenário coletivo de representação, preferimos falar em possibilidades históricas marcadas pela heterogeneidade de batuques que invadiam cada vez mais as ruas do centro carioca e que tinham como ponto de referência a casa da Tia Ciata.

E quem foi, afinal, a famosa Tia Ciata? Que personagem foi essa? Nascida em Salvador, em 1854, ela foi a “mais famosa de todas as baianas, a mais influente. [...] Hilária Batista de Almeida, Tia Ciata, lembrada em todos os relatos do surgimento do samba carioca e dos ranchos, onde seu nome aparece gravado Siata, Ciata ou Assiata.” (MOURA, 1995, p. 95). Tia Ciata, aos 22 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro para onde carregou notória sabedoria acerca de conhecimentos religiosos e culinários. Juntamente com outras tias baianas, ela dominava a arte de fazer quitutes, atividade esta enraizada em fundamentos religiosos dos costumes próprios da Bahia.

A quituteira baiana, sempre apresentada sob figurino típico – saia rodada, pano da costa e turbante (MOURA, 1995) –, dedicava-se diariamente ao culto aos orixás como tradição herdada de sua cultura ainda em terras baianas. A sexta-feira, por exemplo, era dia de Oxalá, a quem ela ofertava “cocadas e manjares brancos.” (MOURA, 1995, p. 97). Ciata de Oxum, como festeira assídua que era, não abdicara das festas dedicadas aos orixás que aconteciam em torno da Praça Onze. “Partideira, cantava com autoridade, respondendo aos refrãos nas festas que se desdobravam por dias, alguns participantes saindo para o trabalho e voltando, Ciata cuidando para que as panelas fossem sempre requentadas, para que o samba nunca morresse.” (MOURA, 1995, p. 99). Percebamos que o samba, nas festas promovidas nesse tempo, não se distanciava das expressões religiosas de matriz africana, pois o samba ainda não havia se tornado um objeto de consumo da indústria de massa; fazia parte de todo um conjunto de representatividade singularizando os negros recém-chegados no Rio de Janeiro no final do século XIX. O samba configurava-se então como um vínculo comum de uma coletividade construída num *continuum* africano que influenciou fortemente nos modos de sociabilidade dos negros brasileiros. Nesse particular, o espaço em torno da casa da Tia Ciata representava “toda a estratégia de resistência musical à cortina de marginalização erguida contra o negro em seguida à Abolição.” (SODRÉ, 1998, p. 15). O samba era a própria vida representada e interpretada pela língua.

A casa da Tia Ciata serviu como palco aos grandes representantes do cenário do samba, como Donga, João da Baiana, Pixinguinha e Heitor dos Prazeres, que frequentaram as rodas de samba, aprenderam a cultura baiana e garantiram à música brasileira um toque todo carioca. Foi na casa da Tia Ciata que se produziu o primeiro samba. *Pelo Telefone*, cuja autoria foi atribuída a Donga, é marca embrionária do samba enquanto gênero musical.

Dos sambas de terreiro, dos desfiles dos ranchos até as procissões na Marquês de Sapucaí, muito samba se fez, com ritmos diversos, com distintas influências. Hoje

em dia, as escolas de samba, por exemplo, não contam com as pastoras de terreiro. O samba de terreiro já não se faz presente no espaço das escolas; contudo, a memória das tias mulheres existe até hoje em cada baiana mulher que entra na avenida durante os desfiles carnavalescos em todo o Brasil, testemunhando um tempo, uma história, uma origem, uma presença feminina, a da Tia Ciata. É o testemunho, não por estar morto – como o muçulmano, na obra de Primo Levi – mas o testemunho por estar vivo. Testemunho na realidade discursiva enquanto possibilidade de o homem tornar-se sujeito *na e pela* linguagem – a linguagem do samba de raiz.

5 | PALAVRAS FINAIS

Com o objetivo de abordar o papel da mulher na consolidação do samba de raiz, aqui personificado na Tia Ciata, duas são as reflexões que queremos ressaltar. A primeira delas está relacionada ao ponto de partida de estudo, à metodologia pela qual organizamos esta pesquisa: a relação língua e sociedade.

O samba, enquanto expressão cultural resultante de uma sociabilidade, movimenta uma série de símbolos – da religião, da culinária, do corpo, dos costumes, dos espaços – que se cristalizaram nas composições dos sambistas como signos dotados de valor. A casa da Tia Ciata, em termos identitários do samba, não foi apenas um espaço onde aconteciam as reuniões e festas da comunidade da Pequena África; mais do que isso, a casa da Tia Ciata sobrevive até hoje na língua de quem vive o samba.

Por exemplo, na composição de Paulo César Pinheiro *Portela na Avenida*, que se tornou praticamente um hino no universo do samba, deparamo-nos com os signos da língua, como *manto azul e branco*, *reza*, *procissão*, *sentinela*, *Espírito Santo*, *templo*, *fiéis*, *missa*, entre outros que significam e fazem parte do sentido no discurso religioso. Estamos, assim, no plano da significância da língua. Por outro lado, em um contexto carnavalesco, esses mesmos signos completam-se em termos de valor porque comportam a significância da enunciação, de um sujeito que torna a língua própria de si e se enuncia na sociedade. Na semântica do samba, o *manto azul e branco* remete às cores que simbolizam a Portela, a *reza* é o samba cantado pelos integrantes, o *Espírito Santo* torna-se a águia da agremiação, *sentinela* é a Velha-Guarda que vigia a escola (as verdadeiras testemunhas). A enunciação do sagrado torna-se a enunciação do profano. A interpretação da língua, então, encontra-se nessa faculdade metalinguística de falar-dela-mesma. É a ação do locutor que mobiliza a língua por conta própria e se torna sujeito da (sua) enunciação. É aí que a afirmação de Benveniste (1968/2006, p. 100) de que “os testemunhos que a língua dá só adquirem todo seu valor se eles forem ligados entre eles e coordenados à sua referência” faz todo sentido. Esse é o sentido que nos interessa. É desse sentido que o conceito de testemunho, que abordamos neste texto, interessa-nos sobremaneira.

A segunda e última questão está relacionada ao que aqui apresentamos como fato social a ser analisado à luz da linguística: o papel da mulher na constituição do samba de raiz. Partindo do princípio de que a língua funciona como uma *máquina de produzir sentido*, de que ela é o único sistema interpretante porque contém a sociedade e relacionando o binômio língua e sociedade às razões de o homem se constituir como sujeito, a Tia Ciata, a testemunha (*superstes*) a que referenciamos, foi um sujeito que marcou na língua e na cultura a sua singularidade, porque viveu o samba. “Reverenciada como rainha”, seu “tabuleiro farto de bolos e manjares, cocadas e puxas coloridos era sempre atração.” (CENTRO CULTURAL CARTOLA, [s.d.], p. 16). Sempre ornamentada com trajes baianos, a mãe-de-santo seguia seu ritual diário com a venda de quitutes sem jamais deixar de lado sua homenagem ao orixá do dia. Tia Ciata viveu na sociedade carioca numa época marcada por dissabores testemunhando a sobrevivência do samba num espaço – Pequena África – onde o seu povo e sua cultura eram absolutamente negados pela maioria. Sua simbologia conquistou a música brasileira e se cristalizou no imaginário popular. Hoje, o testemunho das tias como a Ciata se faz presente no homem que, ao se apropriar das formas da língua, enuncia o seu samba e se enuncia como sujeito na sociedade, fazendo-se testemunho.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. Tradução Selvino. São Paulo: Boitempo, 2008.
- BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-européias**. Economia, parentesco, sociedade. Tradução Denise Bottmann. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995a. v. 1.
- BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-européias**. Poder, direito, religião. Tradução Denise Bottmann e Eleonora Bottmann. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995b. v. 2.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Salum. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução Eduino Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France: 1968-1969**. Tradução Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Unesp, 2014.
- BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Leci. **Tia Ciata, Hilária Batista de Almeida (1854-1924) – Heróis de Todo Mundo**. 14 abr. 2012. Transcrição nossa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1c0mymCjQkM>>. Acesso em: 5 maio 2017.
- CENTRO CULTURAL CARTOLA. **A força feminina do samba**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Cartola; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, [s.d.]. (Idealização de Nilcemar Nogueira e Helena Theodoro).

- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Apresentação. AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. Tradução Selvino. São Paulo: Boitempo, 2008.
- LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades**. 2. ed. Tradução Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.
- LEVI, Primo. **A trégua**. Tradução Marco Lucchesi. São Paulo: Planeta de Agostini, 2004b.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Prêmio Jabuti 2017.
- MORAES, Vinícius. *Samba falado: crônicas musicais (1913-1980)*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995. (Coleção Biblioteca Carioca; v. 32).
- NETO, Lira. **Uma história do samba: as origens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. v. 1.
- NOGUEIRA, Renato; SILVA, Wallace Lopes. Praças Negras: territórios, rizomas e multiplicidade nas margens da Pequena África de Tia Ciata. In: SILVA, Wallace Lopes (Org.). **Sambo, logo penso: Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Rio de Janeiro: Hexis, Fundação Biblioteca Nacional, 2015. p. 19-30.
- PRAZERES, Heitor dos. **Heitor dos Prazeres: músico, poeta, pintor**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://www.heitordosprazeres.com.br/index.asp>>. Acesso em: 5 maio 2017.
- SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**. Tradução J. Mattoso Câmara. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969. ((Filologia e Linguística, v. 1).
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil. Tradução Augusto Leba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye e colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e IzidoroBlikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SILÊNCIOS E SILENCIADOS: O ENSINO DE LITERATURA E OS ALUNOS SURDOS

Mirian Theyla Ribeiro Garcia

Doutoranda em Literatura

(Universidade de Brasília — UnB)

mtheyla@gmail.com

RESUMO: Com frequência incômoda, os surdos são acusados de serem “maus leitores” ou de “não gostarem de ler”. Contudo, silenciase sobre o porquê da prática de leitura ser tão desagradável para eles, especialmente a leitura literária. Além disso, não se questiona se possíveis desdobramentos de um histórico de arbitrariedades contra esses sujeitos não teriam influência em tal processo.

Isso porque os surdos apresentam uma trajetória marcada por diversos estigmas. Entre eles, notadamente o da deficiência pela submissão ao fator linguístico hegemônico e o apagamento de suas idiosincrasias e necessidades, que deveriam ajustar-se ao padrão ouvinte sob pena de marginalização ou exclusão social. Para ajudar a romper com a concepção da surdez enquanto deficiência e como único caracterizador possível da existência surda; além de garantir aos surdos o seu “direito à literatura”; entende-se como relevante o esforço de agregar às aulas de literatura elementos que versem sobre a cultura e identidade surdas. Essa proposta é defendida tendo em vista, entre outros aspectos, que a linguagem literária

é um meio sensível à aceitação e promoção da diversidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Inclusão. Leitura. Surdos.

ABSTRACT: With uncomfortable frequency, the deaf people are accused of being “bad readers” or people with “don’t like” reading. However, it is silenced on the reason of the reading practice to be so unpleasant for them, especially the literary reading. Besides, the possible unfoldings of a report of outrages against those subjects would not have influence in this process is not considered. The deaf ones have a trajectory marked by several stigmata. Among them, especially the one of the deficiency for the submission to the hegemonic linguistic factor and the erasing of their idiosyncrasies and needs, that should be adjusted to the listener standard under penalty of marginalization or social exclusion. To help to break with the conception of the deafness while deficiency and as only possible meaning of the deaf existence; besides guaranteeing to the deaf ones their “right to the literature”; it is understood as relevant the effort of joining to the classes of literature elements that refer to the culture and deaf identity. That proposal is proposed considering, among other aspects, that the literary language is a sensitive way to the acceptance and promotion of the human diversity.

KEYWORDS: Literature teaching. Inclusion. Reading. Deaf people.

1 | INTRODUÇÃO

Em seu célebre ensaio “O direito à literatura”, o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (CANDIDO, 1995) argumenta que a literatura não é um artigo de luxo, mas expressão cultural e artística cuja natureza polissêmica e plurissignificativa atua em diferentes esferas de significação, como a psicológica, emocional, criativa, sociocultural e educativa.

Tal particularidade revestiria tal linguagem de funcionalidades que a tornariam um relevante instrumento para o conhecimento de si próprio e do mundo. Consequentemente, o acesso a esse tipo de produção cultural configura-se como um direito básico do ser humano pois é e “tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (op. cit., 1995, p. 261).

Consoante essa perspectiva, a leitura e o estudo das mais diversas obras literárias constituiriam matéria de patente interesse à formação das pessoas, o que justificaria o ensino de literatura como disciplina escolar elementar em todo o país e para todos os estudantes. Além disso, o ensino de literatura nas escolas seria importante porque “ninguém nasce sabendo ler literatura, esta habilidade, como qualquer outra, precisa ser aprendida” (LAJOLO, 2008, p. 7).

No entanto, a despeito da abrangência conceitual da literatura incluir uma inapelável dimensão educativa, tal funcionalidade fica comprometida pelo predomínio de métodos de ensino que desvinculam a literatura do mundo do qual ela faz parte, tornando-a estéril. Essa conduta seria suscitada pelo que TODOROV (2009) define como uma *concepção estreita* do que, de fato, seja literatura.

O entendimento limitado das potencialidades da literatura é um dos grandes responsáveis pela proposição e prática de métodos de ensino (ou “escolarização da literatura”) que são rejeitados por críticos literários, teóricos da educação, professores e alunos. A resistência ocorre, sobretudo, pela planificação dos conteúdos literários com vistas à inserção em grades curriculares de ensino de literatura que ainda seguem modelos convencionais e quase que inalterados desde sua origem. Em função desses modelos, a leitura de textos literários é empregada tão somente como instrumento para a memorização de conhecimentos de ordem prescritiva e sem vinculação com as complexidades da vida fora do ambiente escolar.

Nesse cenário, independentemente da reconfiguração imposta pelas atuais necessidades de habilidades de leitura e escrita dos estudantes, os textos literários são entendidos como um fim em si mesmo e são utilizados como suporte (ou “pretexto”) para, por exemplo, apenas subsidiar o ensino de gramática ou de história da literatura. Em decorrência desta linha de pensamento utilitarista, há desvalorização da leitura

de textos literários, reduzindo o alcance da literatura a uma “função patrimonial”. Essa função, de acordo com COLOMER (2007), refere-se à circunscrição dos estudos literários à exemplificação de extensas listas de datas, estilos de época, nomes de autores e títulos de obras.

Um dos principais problemas com este tipo de método de ensino; além da óbvia falta de elementos que evidenciam a relevância da literatura para a vida; é que eles, a qualquer momento, podem abdicar da utilização (ainda que fragmentada) dos textos literários pois seu compromisso não é com a formação humanística dos alunos, mas apenas com a leitura; mesmo que vertiginosa e esquizofrênica; do maior quantitativo de exemplos de gêneros textuais. Nesse contexto,

as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precisarão defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leitura dos leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio [...]. (DIAS, 2016, p. 212)

Outro ponto crítico referente ao ensino de literatura prescritivo e enciclopédico é que, ao focar-se no caráter utilitário da leitura, não se permite ao aluno apropriar-se de forma plena e livre do texto literário, cerceando as possibilidades de elaboração de significados de seus processos de leitura. Desta forma, a leitura literária fica comprometida, restringindo o alcance da experiência literária, isto é, com as complexas relações estabelecidas a partir do contato com a dimensão textual da obra e que a ultrapassam. Esse cenário, ainda de acordo com DIAS (op. cit.), mais afasta que aproxima o estudante da literatura. Isso ocorre porque

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse — sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 33)

Na contramão do que é proposto por Todorov, a vinculação afetiva com a literatura é aspecto que costuma ser desconsiderado nas escolas que, impelidas pelo rigor do saber científico, encontram-se mais afeitas à hierarquização e linearidade lógicas na construção do conhecimento. Esta perspectiva, no entanto, é controvertida pois ignora que a afetividade é, também, um processo importante para a formação global do ser humano, sobretudo no que tange à estimulação da criatividade, da sensibilidade, da imaginação e ao exercício da liberdade (de expressão, de pensamento, de sentimento etc.).

Como resultante desta e de outras concepções que podem restringir a experiência literária, observa-se que o ensino de literatura tem sido marcado por graves comprometimentos. Esses, por sua vez, contribuem para o afastamento dos alunos de um campo do saber que, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer”

(COSSON, 2012, p. 25), é ensinado como forma de “garantir a função essencial de reconstruir a palavra que nos humaniza.” (op. cit., loc. cit.).

Como se não fossem suficientemente graves, os problemas relativos à ineficiência das práticas de ensino de literatura envolvem, ainda, outros desdobramentos. Um deles é o da ineficiência do ensino de literatura para alunos com NEE — Necessidades Educativas Especiais. Esses alunos experimentam duplo prejuízo pois sofrem tanto com os problemas gerais do ensino de literatura quanto com os de caráter mais específico, como o de seu afastamento das práticas de leitura literária em função de presumidas limitações de sua competência leitora.

Neste caso em particular, o ensino de literatura; espaço privilegiado para a promoção do letramento literário; deixa de ser um aliado essencial para o processo de inclusão escolar por meio da leitura. Tal desarticulação resulta em prejuízo pedagógico sem precedentes haja vista que o letramento literário é um “instrumento útil, que oferece aos indivíduos com necessidades especiais a possibilidade de formação intelectual, necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades.” (PEREIRA, 2000, p. 1).

No entanto, tal contexto desalentador não deve ser encarado como um destino forçoso, mas como um desafio a ser superado. Em vista disso, se a escola busca capacitar seus alunos para serem leitor capazes de ler textos das mais diversas conformações e nos mais variados contextos, ela deve persistir em seus esforços de propiciar o aprimoramento de habilidades subjetivas que são tão importantes para o enfrentamento e resolução de dilemas e adversidades da vida cotidiana quanto os saberes de ordem prática. Essa formação, reitera-se, precisa alcançar “todos os sujeitos inseridos no espaço escolar” (FILIPOUSKI, 2005, p. 225), indiscriminadamente.

2 | O LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SURDOS: DIÁLOGO NECESSÁRIO

Conforme apontado, o letramento literário é um instrumento importante para a promoção da educação integral e humanística dos alunos. No entanto, sua aplicabilidade está ameaçada por problemas diversos. Um deles é o da sua utilização, em ambiente escolar, de forma descontextualizada e desvinculada de sua natureza abrangente e dinâmica. Outro é o do distanciamento da educação literária e os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Um exemplo representativo da ineficácia do ensino de literatura em relação aos alunos com NEE é o dos alunos surdos, que, conforme apontam MÜLLER (2016) e APOLINÁRIO (2005), há muito tempo são acusados de serem *maus leitores, de não gostarem de ler*. Este cenário problemático demonstra que o ensino de literatura para os surdos tem sido tratado de forma superficial e, não raro, taxativa, confundido consequência com causa e não levando em conta importantes elementos condicionantes. Dentre eles, o fato de ser “escasso o acesso que tais educandos, comumente, têm aos textos literários.” (PEREGRINO, 2010, p. 69) e, ainda, à

dissociação existente entre as práticas de ensino que objetivam apresentar a estes estudantes ao universo da literatura e o “exercício efetivo da linguagem.” (SOUZA, 1998, p. 23) — isto é, da vivência, significativa e aprofundada, da experiência literária.

Ainda de acordo com APOLINÁRIO (op. cit.), em contextos tão pouco estimulantes como os referidos, não se questiona o porquê da prática de leitura ser tão desagradável para os surdos, “ainda mais a leitura literária”. Além disso, não se leva em consideração que os alunos surdos vêm sendo mantidos em contextos de “exclusão linguística” (SCHEMBERG et al, 2009, p. 267). Tal exclusão ocorreria, entre outros fatores, porque há escolas em que os surdos são predominantemente ensinados com a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em oposição a estas, há aquelas em que as aulas ocorrem baseadas, exclusivamente, em textos escritos em Língua Portuguesa.

Os dois ambientes, embora com propostas divergentes entre si, apontam para um mesmo resultado, a restrição do alcance da aprendizagem de seus educandos. O prejuízo ocorreria porque os surdos precisam das duas modalidades linguísticas em sua formação enquanto sujeitos leitores e letrados e porque, não raro, nas escolas, a leitura literária é geralmente proposta a estes estudantes tão somente como auxiliar ao trabalho pedagógico, focando-se apenas na dimensão linguística dos textos.

Tal orientação diminui o alcance da formação escolar oferecida aos estudantes surdos porque percebe a leitura, e por consequência a literatura, exclusivamente “como ferramenta ou recurso didático para o ensino da língua na modalidade escrita” (PEREGRINO, 2010, p. 69) sem atentar para suas outras dimensões de significação possível. Nesses casos, conforme a percepção de BOTELHO (2010, p. 65), a formação dos surdos fica comprometida pois, para eles, “os processos de escolarização não estão voltados à formação de sujeitos letrados”, mas tão somente alfabetizados.

Como resultante de um cenário assim, há evidente perda pedagógica. No entanto, a despeito de sua perniciosidade, tal sistemática ainda é uma realidade bastante conhecida nas escolas, concretizando-se em práticas como a referida por KARNOPP (2010, p. 66), que relata como usual a dispensa dos alunos surdos da participação de atividades que envolvam a leitura ou escrita de textos literários. De acordo com a autora, a dispensa ocorreria tendo em vista uma presumida dificuldade/incapacidade que esses alunos teriam de assimilar ou produzir textos mais “difíceis”.

Esse tipo de ação, independentemente da boa-fé de seus propósitos, é contraproducente pois não leva em conta que, se o estudante surdo não é um leitor literário razoavelmente competente por não dominar de forma aprofundada a Língua Portuguesa, ele não superará esta condição se continuar tendo pouco contato com a leitura literária. Isso porque “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas.” (COSSON, 2012, p. 35).

Além disso, a crença acerca de uma suposta e intrínseca falha na competência leitora do surdo é refutada pelo fato de o mesmo tipo de dificuldade ocorrer, também, com os alunos ouvintes que não praticam a leitura em ambiente escolar. Nesse caso, não há o que se justificar em termos de especificidades fisiológicas. Então, conforme

ressalta BOTELHO (2010), se há problemas na formação literária ofertada aos surdos nos ambientes escolares, eles não se devem à condição surda *a priori*. Eles resultam, entre outros fatores, de processos de escolarização que não estão voltados para a constituição de sujeitos letrados e nos quais há pouco acesso aos textos literários.

Desta forma, o que parece afastar o aluno, surdo ou ouvinte, da leitura de literatura na escola não é apenas a sua suposta imperícia linguística. O ponto crítico da questão diz respeito à ineficiência das práticas de letramento literário que busquem a promoção de contato significativo entre alunos-leitores e obras e possibilitem o diálogo entre eles.

Como alternativa a atitudes como a referida por KARNOPP (op. cit.), entende-se como adequada e desejável a imersão dos alunos surdos em práticas de leitura gradativamente mais complexas e estimulantes e para as quais é essencial o contato com textos e obras literárias. Sem o aperfeiçoamento da experiência leitora pelo letramento literário, será profundamente difícil aos alunos surdos assimilarem, apenas pela prática individual, estruturas discursivas mais elaboradas da linguagem humana. Nesse cenário é grande a chance de perpetuação dos processos de exclusão desses sujeitos. Assim,

enquanto o surdo não puder se apropriar adequadamente da cultura ouvinte, isso significando não só exercer plenamente seus direitos de cidadão, mas poder circular livremente por todas as instâncias sociais — o que inclui necessariamente a língua escrita e a tradição literária, ele continuará a ser tutelado por alguém ou por alguma instituição. (RAMOS, 2001, p. 2)

Para ABRAHÃO e PEREIRA (2015), a educação literária é um processo tão relevante à formação humana que constitui uma prerrogativa essencial, um direito inalienável nos espaços formais de educação. No caso específico dos surdos, a proposta — que alude ao já referido ensaio *O direito à literatura*, de Antonio Candido; é apresentada como ferramenta a serviço não apenas de um, mas de dois enfrentamentos de questões normalmente relacionadas a esses sujeitos. O primeiro refere-se ao lugar periférico ocupado pela literatura nas práticas de ensino e aprendizagem desses alunos. O segundo diz respeito aos processos de exclusão, marginalidade ou invisibilidade que os próprios estudantes surdos sofrem dentro e fora da escola.

Desta forma, entende-se com oportuno e necessário o diálogo entre a literatura e os surdos por meio das práticas de letramento. A natureza da contribuição desta linguagem é importante para a formação escolar plena desses sujeitos porque o contato aprofundado com a literatura contribui para o aprimoramento da competência leitora, essencial para a inserção na sociedade letrada, e possibilita a participação no universo cultural permeado pela leitura literária.

Sem a contribuição propiciada pelo ensino de literatura, no máximo, serão formados *ledores* (ou decodificadores) de textos literários, mas não *leitores* de literatura. Isso porque a formação de um leitor envolve, obrigatoriamente, entre quem lê e o texto lido, o estabelecimento de “uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO citado por

SOUZA, 2004, p. 2). Não se trata, portanto, de uma relação meramente técnica e despersonalizada.

Assim sendo, ressalta-se a urgência do estabelecimento de discussões e estudos especializados a respeito de aspectos relevantes à oferta e aprimoramento das práticas de letramento literário em perspectiva inclusiva tendo em vista a oferta da educação literária aos alunos surdos. A relevância de tais reflexões é evidente haja vista que os alunos surdos têm sido, conforme referido anteriormente, sistematicamente impedidos de desenvolver habilidades junto a esse campo do saber.

Em vista disso, corrobora-se a tese segundo a qual formar o leitor literário surdo é, mais que uma discussão curricular, uma forma de efetivar um compromisso ético evidente pois torna possível ao surdo não apenas aprimorar sua competência leitora, mas também apropriar-se do seu *direito à literatura*.

3 | SILÊNCIOS E SILENCIADOS

Anteriormente, argumentou-se a favor da relevância do ensino de literatura para a formação dos alunos. Destacou-se, também, que, no caso dos alunos com NEE, a educação literária ainda não é desenvolvida plenamente nas escolas, o que constitui um grande desafio a ser suplantado pela educação contemporânea.

Em vista de tão desafiante contexto, chama a atenção a abrangência reduzida de estudos especializados que se disponham a analisar e propor contribuições acerca de práticas de ensino de literatura que sejam especificamente significativas para esses estudantes. Isso porque o trabalho pedagógico com os alunos com NEE está vinculado a “diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa.” (CUNHA, 2008, p. 25) para as quais muito contribuiria a referência científica/acadêmica.

Atentos a tal fenômeno, ABRAHÃO e PEREIRA (2005) alertam que os poucos estudos existentes sobre o tema estão focados, em sua quase totalidade, na abordagem da interação dos alunos especiais com a literatura infantil (e infanto-juvenil) nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental. Consoante os autores, ainda há pouca conexão entre as práticas pedagógicas e as análises teóricas focadas na prática de letramento literário de jovens e adultos com NEE que estejam cursando o Nível Médio da Educação Básica/Superior ou ainda os que tematizem o contato entre a literatura “adulta” e esse universo de leitores em formação.

Tal panorama de escassez de pesquisas acerca das práticas de leitura literária em contexto inclusivo de ensino representa um imenso prejuízo ao cotidiano das escolas em que se objetiva a oferta da educação inclusiva pois o atendimento aos alunos com NEE; de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); não é algo restrito a estabelecimentos especializados e apartados do ensino regular, mas uma modalidade de ensino que pretende incluir a todos, sem distinção. Assim, problemas que dizem respeito ao ensino e aprendizagem de alunos especiais incluídos dizem respeito a todo o sistema escolar. Nesses termos,

o grande desafio de trabalhar com o letramento literário na escola regular na concepção do ensino inclusivo é compreender a diversidade presente no contexto da escolarização, carecendo, algumas vezes, de readaptar programas, refazer propostas e criar iniciativas que amenizem as disparidades entre os estudantes com e sem deficiência, pois, a participação de todos se insere nas condições que lhes são oferecidas igualmente. Em outras palavras, é preciso equalizar os discursos em torno da escola de todos e para todos. (SOUSA, 2017, p. 127)

Dito isso, entende-se que a consolidação de estudos e debates acadêmicos sobre o ensino de literatura para alunos especiais são pertinentes e necessários, pois “essas pesquisas poderiam estreitar relações com outras áreas de conhecimento, de forma que a visão de educação fosse ampliada [...] por uma proposta de educação aberta a todos e fundada na arte literária.” (SOUZA, 2009, p. 18).

De forma específica, a ausência de estudos aprofundados sobre o tema da educação literária para alunos especiais configura-se como um dilema pontual para os professores, haja vista que tais profissionais buscam, de forma contínua, propostas de métodos de trabalho que os auxiliem em seu cotidiano profissional e esses métodos surgem, pelo princípio da indissociabilidade, do diálogo prévio entre teoria e prática. Nesses casos, a ausência ou pouca abrangência de estudos teóricos específicos representa um entrave considerável à educação literária e à educação como um todo.

A rigor, tanto a escassez de investigação especializada quanto a insuficiência de práticas de letramento que atendam de forma efetiva aos alunos com NEE contribuem solidariamente para a restrição ao direito à educação de qualidade. Esse cenário reflete flagrante desrespeito à cidadania já que “o acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.” (MELLO FILHO, 1986, p. 533).

No caso dos estudos especializados sobre o ensino de literatura para alunos surdos a escassez é tão severa que chega a configurar-se como um silêncio incômodo e danoso que contribui para o apagamento da identidade e cultura surdas nas escolas e na sociedade como um todo. No caso das escolas, a “invisibilidade” da experiência surda causa bastante preocupação pois a inclusão é um direito democraticamente garantido a todos os cidadãos e, em vista disso, é um dos pilares do projeto nacional de educação.

Cabe assinalar ainda que a ausência de estudos especializados nesse campo representa duplo prejuízo. Ela não apenas deixa de apresentar o estado atualizado de como essa formação tem sido promovida junto aos surdos, como também impede que dificuldades inerentes a esse processo possam ser propostas de modo a aperfeiçoar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Chama a atenção, portanto, que embora existam pesquisas e estudos especializados que versem sobre os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos, sobretudo no que diz respeito aos estudos focados no ensino de Língua Portuguesa, “muito raras são as que enfoquem a análise de obras literárias em língua de sinais ou que abordem como é desenvolvida a educação literária destes estudantes.” (SILVA, 2015, p. 31).

A análise do cenário apresentado evidencia duas características intimamente relacionadas: o fato de, dentro de um contexto amplo de possíveis reflexões inerentes às práticas de letramento literário com enfoque na educação de alunos surdos, pouco ser conhecido e proposto. E, em decorrência desse quadro de exiguidade, a propensão à permanência da precarização das práticas de leitura e escrita literária desses sujeitos.

Esse panorama é adverso porque, como argumentado anteriormente, o diálogo estabelecido com a literatura por meio das práticas de letramento literário é um instrumento de validade pedagógica considerável para os estudantes. Sem o devido exame e debate, as contribuições que o letramento literário poderia proporcionar para a formação escolar dos surdos ficam restritas em função das lacunas ainda existentes sobre a utilização desse processo como estratégia pedagógica junto tais estudantes.

Conseqüentemente, sem a promoção integral de práticas de letramento literário, a formação de leitores surdos proficientes — capazes de realizar não apenas a mera decodificação de textos, mas também adquirir e aprimorar a leitura crítica e humanizada de si próprio e do mundo a sua volta; fica estruturalmente comprometida. Isso porque o encadeamento de prejuízos decorrentes da precarização das práticas de letramento estabelece um ciclo que se autoalimenta.

Assim, sem novos olhares que (re)orientem e aprimorem a prática, os resultados sempre serão insatisfatórios e contribuirão para a permanência do estado atual de pouco conhecimento que se tem sobre a educação de pessoas surdas. Portanto, o silêncio que predomina a respeito do tema da formação do leitor literário surdo é uma barreira a ser superada.

A referência ao silêncio é particularmente adequada porque o silêncio, enquanto metáfora, possui múltiplas faces metafóricas que se equivalem às múltiplas dimensões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem do sujeito surdo. Desta forma, o silêncio se refere às formas como o letramento literário dos surdos nas escolas tem sido restringido por apagamentos e exclusões de diversas naturezas. No entanto, por outro lado, ele representa também uma forma diferente de perceber o mundo que precisa ser conhecida e considerada tendo em vista a profunda heterogenia presente no ambiente escolar.

Nos dois extremos de significação, observa-se que o paralelo ao simbolismo do silêncio auxilia o exame mais aprofundado do tema da formação do leitor literário surdo. Desta forma, e tomando como base nas reflexões propostas por ORLANDI (2007), parte-se do princípio segundo o qual o silêncio, em perspectiva discursiva, é uma categoria fundante ou instauradora de significados. Dito isso, entende-se que, embora sem discursividade estruturada, tal termo pode abranger uma polissemia tão representativa e coesa quanto uma linguagem articulada. A multiplicidade de significados associados ao vocábulo silêncio permite tangenciar a complexa natureza da questão da educação literária dos alunos surdos de forma a evidenciar uma relação epistêmica dinâmica e multifacetada.

Assim, a abordagem proposta leva em conta que as formas simbólicas representadas pelo silêncio funcionam como operadoras de significados que podem ser interpretados em diferentes graus de hermetismo ou metaforização. Nesses termos, refere-se o que é proposto pela filósofa e romancista Susan SONTAG (1987) que, em seu ensaio *A estética do silêncio*, avalia que o silêncio é matéria complexa que transcende especulações de ordem linguística ou literária, assumindo, por vezes, caráter filosófico.

A complexidade significativa presente na semântica do termo silêncio se traduz, por vezes, em polaridades opostas, tal como evidenciado pelo filósofo francês Michel Foucault que, a esse respeito, expressou que certos silêncios “podem implicar em uma hostilidade virulenta; outros, por outro lado, são indicativos de uma amizade profunda, de uma admiração emocionada, de um amor” (FOUCAULT, 1966, p. 30). A polarização referida pode ser identificada também na articulação do termo silêncio a um vocábulo que dele se origina, o *silenciamento*. Essa conotação possibilita o entendimento do silêncio como elemento capaz de gerar processos de submissão e apagamento. Nesses casos, é possível entendê-lo como “ausência de um determinado discurso preenchido por um outro discurso que lhe impõe um significado específico, impedindo ou desautorizando que outros enunciadores deem a ele novos sentidos.” (ROSA, 2004, p. 75).

Mas o silêncio não se articula apenas a significações desfavoráveis, como referido por Foucault. Há possibilidade de entendimento do silêncio como experiência positiva, representando convite à introspecção, à reflexão e ao entendimento. Isso porque

o silêncio é o fio condutor que faz uma ligação entre as palavras e os interlocutores, até porque as pequenas pausas na conversa dão um espaço livre aos interlocutores, oferecendo-lhes algum tempo para refletirem sobre os assuntos que são objeto de interlocução, ajudando-os na compreensão mútua, dado que a mediação é importante, permite-nos encarar as situações com mais calma e isso pode levar a manifestações verbais mais bem ponderadas. (XING, 2016, p. 8)

A ampla abrangência de significados assumidos pelo termo silêncio harmoniza-se com a amplitude de juízos de valor, informações, debates, depoimentos e impressões a respeito da condição surda. Assim, embora não se negue que o silêncio — em suas múltiplas acepções — faça parte da vida de todos, destaca-se que, no caso dos surdos, a proximidade conceitual é ainda mais significativa, constituindo-se como um forte elemento para a elaboração de uma narrativa da alteridade e identidade dessas pessoas.

Isso posto, inicia-se o tangenciamento de questões pertinentes à reflexão referente ao letramento literário dos alunos surdos destacando o caráter desfavorável representado pelo silêncio resultante da falta de estudos teóricos aprofundados sobre o tema. Isso porque, nesse caso, o silêncio estaria a serviço de uma percepção equivocada da realidade pois representaria um indicativo de esgotamento teórico ou de uma suposta pacificação sobre o tema, afinal, como diz o adágio, *quem cala, consente*. No entanto, o exame mais atento da questão comprova que, no caso dos

surdos, quem está (ou foi) calado não consentiu, necessariamente, com tal processo.

Esta interpretação é defendida por MARTINS (2006), que pondera que o apagamento do surdo e da surdez; na escola ou fora dela; gera uma falsa impressão de normalidade, uma forma *sutil e discreta* de exclusão do outro disfarçada pelo discurso da inclusão. A mesma linha de pensamento é desenvolvida por ANDREIS-WITKOSKI (2012 e 2013), que acrescenta que a invisibilidade/silenciamento dos interesses e demandas dos estudantes surdos no cotidiano das escolas é resultado de um processo de distorção no qual a percepção do surdo enquanto ser humano cujas diferenças devem ser conhecidas e respeitadas é comumente eclipsada pelo esforço de manutenção de uma homogeneização que pretere a comunidade surda enquanto coletividade social, cultural e linguisticamente constituída.

Esse fenômeno, de acordo com a autora referida, resulta no silenciamento histórico da condição surda. Tal silenciamento refere-se aos discursos construídos por não-surdos a respeito dos surdos e da surdez e caracterizados pela condição de existência periférica atribuída a esses sujeitos nos últimos cinco séculos até a atualidade.

O obscurecimento historiográfico da condição surda, a exemplo do ocorrido com outros grupos minoritários, evidencia uma mensagem latente: “os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar.” (SÁ, 2006, p. 88). Essas histórias são pertinentes à promoção e aprimoramento das práticas de letramento literário nas escolas pois evidenciam que a ausência (ou silêncio) dos registros históricos a respeito da vida em sociedade dos surdos a partir dos relatos dos próprios surdos não ocorre por acaso. Tal processo é reflexo de uma trajetória fortemente marcada pelo signo da deficiência/incapacidade e pela submissão ao fator linguístico preponderante e, em função dele, pelo apagamento das idiosincrasias e necessidades dos surdos, que deveriam ajustar-se ao padrão ouvinte sob pena de marginalização ou exclusão social.

Nesse caso, o campo semântico associado ao termo silêncio destaca parte de um sistema excludente no qual “o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo” (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 120). Tal percepção está pautada em julgamentos e processos ideológicos atrelados a mecanismos de poder e controle que negligenciaram e desprezaram a forma diferenciada dos surdos perceberem a si próprios e ao mundo do qual fazem parte.

Embora com origens remotas, o paradigma apresentado ainda permanece funcional contemporaneamente e, a despeito de suas conquistas e lutas por maior reconhecimento e visibilidade, os surdos ainda sofrem com a negligência e o preconceito. Um exemplo representativo da aura de alheamento à condição surda refere-se ao fato de que, mesmo em um momento histórico de hiperabundância de informações como o atual, ainda é comum que os surdos sejam referidos como “mudinhos” (OLIVEIRA, 2011, p. 24) por algumas pessoas ou como “surdos-mudos” por outras, sem levar em conta que nem todo surdo é, necessariamente, mudo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Representações do sujeito surdo como as referidas neste artigo, embora corriqueiras, são sintomáticas. Elas refletem um processo histórico de estigmatização praticado por quem, por desconhecimento ou pouco caso, desconsidera o que seja de fato ser surdo, afinal, estas pessoas não são mudas e se expressam — ou “falam”, de acordo com OLIVEIRA (op. cit.) — “através de suas mãos”.

Esse tipo de interpretação é apenas um exemplo das muitas imprecisões atribuídas aos surdos e a surdez e sua permanência evidencia que as leituras (ou narrativas) equivocadas ou parciais acerca do surdo e da surdez possuem uma matriz em comum. Elas comprovam que “as minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada.” (SÁ, 2006, p. 7). Nesse contexto, pelo encadeamento de diversas manifestações de silêncio e silenciamento, ao surdo é negado o direito de ser surdo.

Tal violação pode ser percebida em diversas interfaces que, em maior ou menor grau, estão presentes na forma como a educação de surdos é conduzida atualmente. Tais situações traduzem um “caudal de sobreposição cultural e exclusão social” (SILVA; DORZIAT, 2015, s/p) que não contemplam a complexidade e legitimidade da cultura e identidade surdas, devendo, portanto, ser expostas como processos fomentadores de práticas excludentes e, em função disso, reelaboradas sempre que preciso.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira; PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. **O direito do surdo à literatura**: por uma educação literária multimodal. Revista Philologus, Ano 21, n. 63 — Supl. Anais do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF). Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFIL), setembro/dezembro de 2015.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. Problematização das Políticas Públicas Educacionais na Área da Educação Bilíngue de Surdos. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013.

_____. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: Editora CRV, 2012.

APOLINÁRIO, Andréa Aléssio. **O que os surdos e a literatura têm a dizer?** Uma reflexão sobre o ensino na Escola ANAPACIN do Município de Maringá/PR. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, M. J. T. de S. P. As dificuldades específicas de aprendizagem/Dislexia na escola secundária. In Serra, Helena (Coord.). **Estudos em Necessidades Educativas Especiais**: Domínio Cognitivo. Porto: Edições Gailivro, 2008.

DIAS, Ana Creliá. **Literatura e educação literária**: quando a literatura faz sentido(s). Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura/UnB, Brasília/DF, v. 25, nº 42, 2016.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Rio Grande do Sul: Editora UFRSG, 2005.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. In: **Estruturalismo** – Antologia e textos teóricos. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos**: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 3, janeiro de 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>>. Acesso em: 07 de agosto de 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira: **O que me torna invisível?** A psicanálise como ferramenta para entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar de surdos. In: *Educação Temática Digital (ETD)*, n. 8. Campinas: UNICAMP, julho/dezembro de 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/718/733>>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

OLIVEIRA, Nilton Câmara de. **Grito silenciado**: conceitualizações de violência na comunidade surda de Fortaleza. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. **O verbal e o não verbal no ensino de Literatura para surdos**. Anais do I Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá: Caderno de Resumos do I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI), Universidade Estadual de Maringá, 2010.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. **A biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba “Adalgisa Cunha”**. In: XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, Rio Grande do Sul: Editora da PUC, 2000.

RAMOS, Célia Regina. **Tradução Cultural**: uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2001.

ROSA, Edinete Maria. **Radiografia de um processo social**: um estudo sobre o discurso jurídico a respeito da violência contra crianças. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez**: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, n. 2, 2009.

SILVA, Arlene Batista. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos**: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet. Tese (Doutorado em Letras). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2015.

SILVA, Lucas Romário da; DORZIAT, Ana. **Imposições culturais ao longo da Educação brasileira**: uma interface com a Educação de Surdos. In: II Congresso Nacional de Educação: políticas, teorias e práticas. Campina Grande/PB: Anais II CONEDU, v. 02, Editora Realize, 2015.

SONTAG, Susan. A estética do silêncio. In: **A vontade radical**: estilos. Tradução: João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOUSA, Ivan Vale de. **Letramento literário e tecnologia inclusiva na escola inclusiva**. Ribanceira: Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará (UEPA), nº. 10, julho/setembro de 2017.

SOUZA, Danielle Medeiros de. **Ler, contar e socializar**: pela “inclusão literária” de Rebeca. V Colóquio Nacional da Associação Francófônica Internacional de Pesquisa em Educação (AFIRSE), Seção brasileira. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), outubro de 2009. Disponível em <http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%201%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA/11_LER_CONTAR_E_SOCIALIZAR.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

XING, Jiawei. **Estudo comparativo do silêncio na cultura ocidental e oriental**. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) apresentada ao Departamento de Línguas e Culturas. Portugal: Universidade de Aveiro, 2016.

DORA RIBEIRO: ESBOÇO DA VIDA E OBRA

Ana Claudia Pinheiro Dias Nogueira

Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN/ CAPES), Programa de Pós-Graduação de Estudo da Linguagem (PPGEL), Rio Grande do Norte- RN

RESUMO: O presente artigo de caráter documental pretende reunir e expor informações sobre a poeta Sul-mato-grossense Dora Ribeiro. Com um número de publicações considerável, a poeta ainda se encontra desconhecida nos meios acadêmicos, embora alguns críticos de renome, como Flora Sussekind, Luiz Costa Lima, Silviano Santiago tenham já mencionado a importância e a qualidade de suas obras. Considerando a singularidade (e o anonimato) da lírica dessa escritora, esta pesquisa expõe aspectos biográficos influenciadores em sua produção artística, baseado em concepções de Dominique Maingueneau (1995), além de seu estilo e fazer poético como forma de ampliação e de conhecimento de sua obra na literatura brasileira contemporânea. Além desses aportes citados, utilizaremos excertos de uma entrevista concedida pela poeta em Campo Grande-MS, em 2012, que elucidam alguns conceitos e características estéticas utilizadas em sua poética.

PALAVRAS-CHAVE: Dora Ribeiro; poesia contemporânea brasileira; obra; biografia.

ABSTRACT: This documentary article aims to gather and present information about the poet Sul-mato-grossense Dora Ribeiro. With a considerable number of publications, the poet is still unknown in academic circles, although some renowned critics such as Flora Sussekind, Luiz Costa Lima and Silviano Santiago have already mentioned the importance and quality of their works. Considering the uniqueness (and anonymity) of this writer's lyric, this research exposes biographical aspects influencing her artistic production, based on the conceptions of Dominique Maingueneau (1995), in addition to her style and making poetic as a way of amplifying and knowledge of her oeuvre in contemporary Brazilian literature. In addition to these contributions, we will use excerpts from an interview given by the poet in Campo Grande-MS in 2012, which elucidates some concepts and aesthetic characteristics used in his poetry.

KEYWORDS: Dora Ribeiro; contemporary Brazilian poetry; oeuvre; biography.

1 | INTRODUÇÃO

Com características próprias, ideias rápidas e precisas, andarilha por natureza, a escritora Dora Ribeiro mostra em seus versos uma mistura de simplicidade e sensualidade. Considerada por Luiz Costa Lima (2002, p.

153-154) como um dos maiores talentos poético dos últimos anos do século XX na literatura brasileira, Dora Ribeiro – mesmo com sete livros publicados e detentora do título de melhor livro com *começar o fim*, no Concurso Nacional de Poesia “Luís Delfino”, instituído pela Fundação Catarinense de Cultura em 1988, prêmio literário de realce – é uma poeta desconhecida nos meios acadêmicos e até mesmo em sua cidade natal.

Dora Maria Figueiredo Ribeiro nasceu em 21 de abril de 1960, em Campo Grande, hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul. Formou-se em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. No Rio, a poeta viveu até 1983. Morou em Lisboa; país em que trabalhou como jornalista para a imprensa portuguesa e brasileira. Em 2007, morou em Genebra e em 2008 passou a residir em Pequim. Dora Ribeiro viveu no exterior por 30 anos, e voltou a morar no Brasil em abril de 2013, na cidade de São Paulo.

A escritora publicou as seguintes obras literárias: *ladrilho de palavras* (1984), *começar e o fim* (1990), *bicho do mato* (2000), *taquara rachada* (2002), *o poeta não existe* (2005), *a teoria do jardim* (2009) e *olho empírico* (2011). Ao acompanhar o percurso das publicações de Dora Ribeiro, Luiz Costa Lima afirma que ela não se repete e sempre se reinventa. Ele categoriza suas poesias como “a via irônica do sensualismo abstrato” por perceber aspectos e marcas que não definem intenções claramente, mas que é percebido a cada instante que lido e compreendido o poema em si. Nada em Dora Ribeiro é óbvio; é necessário que o leitor se permita e se deixe refletir em sua obra (LIMA, 2002, p. 207).

Considerando a singularidade (e o anonimato) da lírica de Dora Ribeiro, esta pesquisa expõe aspectos da biografia, baseado em concepções de Dominique Maingueneau (1995) e de suas produções literárias, além de seu estilo e fazer poético como forma de ampliação e de conhecimento de sua obra na literatura brasileira contemporânea.

1.1 As Obras

Dora Ribeiro nasceu em Campo Grande-MS em 1960 em uma família de prestígio da região, pois o avô era governador na época. Terra a ser explorada (o Estado do Mato Grosso começava a ser dividido), a escritora em sua infância viveu em contato com o campo e a natureza da região. Independente desse ar bucólico e tranquilo, desde cedo almejou sua independência e a vontade de explorar outros lugares. Em 1978, Dora Ribeiro prestou vestibular em São Paulo e depois no Rio de Janeiro. Fez o curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) na PUC/Rio de Janeiro. Em 1983, Dora Ribeiro concluiu o curso de graduação. Segundo a escritora, na universidade encontrou e conviveu com críticos e professores, como Luiz Costa Lima e Silviano Santiago, que a ajudaram a desenvolver a sua *persona* literária. Nesta época, Dora Ribeiro cultivou grandes amigos na faculdade, sendo um deles, Oswald Martins, que

nos contou como foi à relação de Dora Ribeiro com as palavras e sua tendência pela poesia:

Conheci Dora na PUC, quando fizemos juntos o curso de criação literária com o professor Silviano Santiago. A partir do momento em que nos conhecemos, nos ligamos em laço de amizade e carinho mútuo [...]. Pela poesia, não só demonstrava, como era uma certa encarnação das possibilidades mais altas de que a poesia era capaz. A aceitação da poesia era normal, sem dúvida. Não havia nenhum tipo de discriminação pelo fato de ela escrever. Pelo contrário, a aceitação da escrita era uma prática comum entre nós no curso de Letras. Não sei se hoje é assim ou os poetas são discriminados nos cursos de Letras. Há uma certa aura cercando aquele que escreve, que vem de uma tradição romântica, que se aprendia a desrespeitar com o curso e a tendência de cada um de nós. Havia na PUC RJ umas casinhas que eram cedidas para que ali se fixassem os centros acadêmicos. Dora, eu, Ronald, Raquel e algumas outras pessoas adorávamos ficar nessas casas. Fundamos um pequeno sebo, que era nossa delícia e razão de ir com gosto para a faculdade. Daí surgiu um grupo de estudos, orientado pelo Prof. Luiz Costa Lima, que foi fazendo com que nossa amizade se estreitasse e incorporasse outras pessoas. Frequentávamos quase todas as aulas juntos e a aceitação da poesia de Dora se torna quase que instantânea (MARTINS, 2012).

A partir desse convívio com professores e colegas na faculdade de Letras, Dora Ribeiro se assume poeta. Publicou sete obras literárias desde então: *Ladrilho de palavras* (1984), *Começar e o fim* (1990), *Bicho do mato* (2000), *Taquara rachada* (2002), *O poeta não existe* (2005), *A teoria do jardim* (2009) e *Olho empírico* (2011).

O primeiro livro, *Ladrilho de palavras*, publicado em 1984, conta com apresentação de Silviano Santiago, que mostra o estilo da escritora como

Voz que descobre que não existe nação nem povo, antes de existir mulher. Existe a opressão/repressão de poderes que estão disseminados pelo tecido social. A luta agora é setORIZADA. Como uma miniaturista, Dora sabe de que nada adianta a utopia universal se a mulher não puder “coçar as costas da feminilidade”. Mulher fêmea sim senhor. Dora aponta para o novo corpo fêmea – suor, beijos e vagidos, corpo que só existia enquanto disponibilidade e repouso para o macho, mas que agora explode desrecalcado e altaneiro – para depois despencar (SANTIAGO, 1984, 2º orelha).

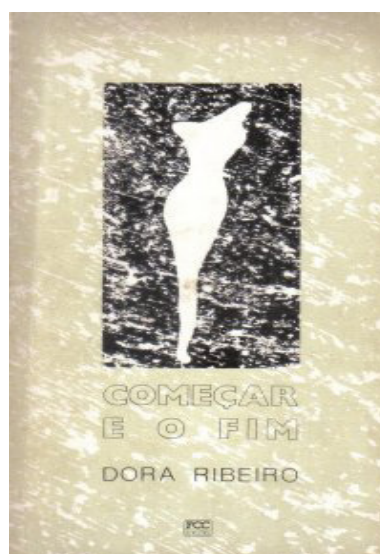
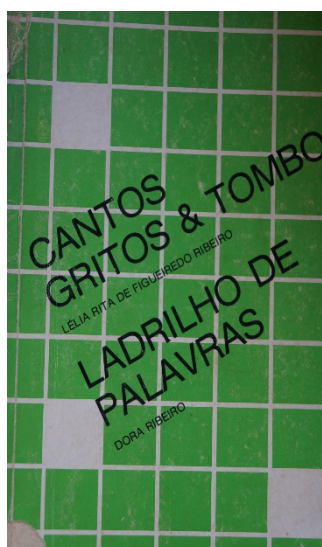


Imagem 01 – Capa do livro *ladrilho de palavras* (1984) e *Começar e o fim* (1990).

Em 1990, veio a público *Começar e o fim*, publicado pela editora FCC, de Florianópolis. Este livro recebeu, em 1988, o prêmio de melhor livro no Concurso Nacional de Poesia “Luís Delfino”, instituído pela Fundação Catarinense de Cultura, e a Comissão julgadora era composta pelos poetas Alcides Buss, Júlio Queiroz e Pinheiro Neto.

Os dois primeiros livros de Dora Ribeiro “tiveram uma distribuição aquém até mesmo das expectativas já por si mesmos decepcionantes de qualquer livro de poemas comum” (AZEVEDO, 2000, 1ª orelha).

Flora Sussekind, referindo-se às produções poéticas do ano 1980 em diante - que não tiveram grande divulgação -, afirma que a lírica de Dora Ribeiro, em *ladrilho de palavras* e *começar e o fim*, é de “decomposição, instabilização, dissolução de uma paisagem corporal” (SUSSEKIND, 1999).

Luiz Costa Lima, no livro *Intervenções* (2002), tece comentário a respeito do desconhecimento do leitor sobre a poesia de Dora Ribeiro. O crítico diz:

Talvez mesmo o leitor muito interessado na recente produção poética brasileira desconheça o nome da autora. Não só ela vive muitos anos fora do país como seu livro saiu em edição quase clandestina. Contudo, pelo talento que *Começar e o fim* revela, será lastimável que alguma editora não se anime em tirar Dora Ribeiro do anonimato. (LIMA, 2002, p. 154).

Em 2000, Dora Ribeiro publica *Bicho do mato: poemas reunidos*, editado pela 7 Letras. A obra é uma coletânea na qual a poeta reúne seus dois primeiros livros (*Ladrilho de palavras* e *Começar e o fim*) e mais três livros inéditos: *Temporais* (1993), *Outros poemas* (1997) e *Bicho do mato* (1999).

Dora Ribeiro relata como foi à concepção de *Bicho do mato*: “Eu acho que *Bicho do mato* aconteceu porque eu tinha as coisas prontas, mas só me relacionava com as pessoas do jornalismo. Quando eu vinha de férias, meus amigos me cobravam ‘e aí, quando você vai publicar?’, então por insistência dessas pessoas acabei publicando” (RIBEIRO, 2013).



Imagem 02– Capa do livro *Bicho do mato: poemas reunidos* (2000) e *Taquara rachada* (2002).

Em entrevista que nos foi concedida, Dora Ribeiro fala do título e do significado a que *Bicho do mato* remete:

O Bicho do mato representa o meu estado de espírito, principalmente pelos últimos poemas, porque é uma coletânea dos meus primeiros livros, e uma parte são poemas novos. Então, tinha a ver com o espírito quando eu terminei o livro. Agora, bicho do mato eu sempre me chamei assim. Nunca fui uma pessoa de fácil convivência, principalmente na minha infância e adolescência (hoje as coisas são bem diferentes); nunca fui falante, nunca fui muito alegre... Não era uma pessoa de fácil relacionamento. Sobretudo nunca gostei de falar muito; sempre falei muito pouco; estou falando muito aqui porque me inspira falar sobre esses assuntos (risos). Um pouco isso é meio narcisista, “bicho do mato sou eu”, como “Madame Bovary c’est moi” para Flaubert... [risos]. Mas aqui, como título, na época da escolha, tinha a ver com esse ambiente e era representado por esse poema. As pessoas daqui de Campo Grande se achavam assim, e as pessoas de fora de certa forma também achavam... Também acho que isso é devido a esse isolamento. A nossa região era enorme e existiam poucas pessoas, e a maior cidade era Campo Grande, que ainda era um arraial! Isso começou meio a mudar nos anos 80 mais ou menos. Esse isolamento moldou um pouco o nosso caráter... Agora não, aqui já tem muitas pessoas de outros estados, mas na época da minha infância não tinha isso... Logo, era o nosso lado frágil, regional (RIBEIRO, 2013).

Os poemas que compõem a coletânea *Bicho do mato* possuem uma capacidade de abstração muito rara na poesia brasileira e colocações precisas de elementos do cotidiano (AZEVEDO, 2000, 1ª orelha, anexo A).

Bicho do mato destaca as cenas de lembrança associadas a um sensualismo tão “orientalmente” discreto que pode ser chamado de “sensualismo abstrato” (LIMA, 2002, p. 208). Em 2002, foi publicado pela 7Letras o livro *Taquara rachada*, outra coletânea de poemas.

Em 2005, os poemas de Dora Ribeiro são publicados em Portugal, pelas editoras Angelus Novus e Cotovia, sob o título *O poeta não existe*. Esta obra reúne os livros, publicados entre 1984 e 2002. Dora Ribeiro comentou que as editoras são pequenas e tinham a intenção de difundir poemas de poetisas brasileiras. Logo, o convite se estendeu a ela que acabou fazendo mais uma publicação de uma coletânea, mas agora fora do Brasil.

Em 2009, Dora Ribeiro publica *A teoria do jardim*, pela Companhia da Letras; obra finalista do Prêmio Portugal Telecom, em 2010. Em *A teoria do jardim*, a poeta retoma temas bucólicos, valorizando a simplicidade, o jardim e a natureza para metaforizar o fazer poético e seus processos, como, por exemplo, no poema:

O traçado do teu jardim

Ignora parágrafos

Para avançar nas

Delicadezas do imprevisto

E da inexatidão

À procura do engenho do desejo

Perguntamos para Dora Ribeiro qual o significado de jardim no jardim da poeta:

O jardim foi uma metáfora muito antiga também. O jardim é uma das coisas mais bonitas da construção humana. Desde o jardim do Éden, essa necessidade humana de organizar a natureza para te servir, mas organizar esteticamente, como se fosse um poema. O jardim é mais de uma das nossas necessidades de categorizar, organizar, mas dando um contexto estético e como isso é necessário. Então, eu acho que o jardim é o local de contemplação, de descanso, é um local de interiorização. Para mim é um lugar de recolhimento, de paz (RIBEIRO, 2013).

Logo, fizemos a seguinte pergunta para Dora Ribeiro: como é possível teorizar a poesia?

Eu acho que sempre se está tentando teorizar tudo, é uma necessidade humana, sempre criando teorias. Cada poeta inventa uma teoria para si. [...] a necessidade de ultrapassar a fragmentação, experimentar o belo, o estético, para mim tudo isso significa essa visão mais incompleta da experiência humana, e isso é minha teoria. Agora, no sentido acadêmico é essa a nossa visão filosófica, que se enquadra nessa tradição grega de categorizar; o que não é nenhuma novidade para nós. [...] As pessoas estão tão distantes da poesia... Hoje em dia é tão difícil; precisa-se ter um tempo para ler poesia e as pessoas não têm mais tempo para isso, para se dedicarem. Leem no ônibus, leem em pé, ouvindo música, leem romances... Mas para ler poesia é difícil. [...] Sentimos ainda essa necessidade. Mas provavelmente não aprenderam a ler. É muito mais fácil escrever poesia do que ler poesia, eu acho, de uma forma rápida.

É importante que se aprenda a ler poesia, aprender quais são as teorias dos poetas, para quê eles escreveram aquilo, se há algum conselho para si, como ser humano. Se a teoria ajudar as pessoas a entenderem em casos genéricos a construção estética, pois faz parte da tradição humana, porque todas as culturas, em todos os lugares do mundo existem suas tradições e poemas. Podem até conhecer, mas não sabem o que os poemas significam (RIBEIRO, 2013).

Em 2011, Dora Ribeiro publica *Olho empírico*, pela editora Babel. Dividido em duas partes, “olho empírico” e “escrita de demolição”, o livro apresenta poemas breves e precisos. As inúmeras reticências das páginas em branco instigam à reflexão, à maturação de conjecturas e nos levam a mais um poema breve, conciso, quase cirúrgico e sem pontos ou exclamações, o que dão um tom atemporal, ainda que marcadamente contemporâneo, à sua produção poética.

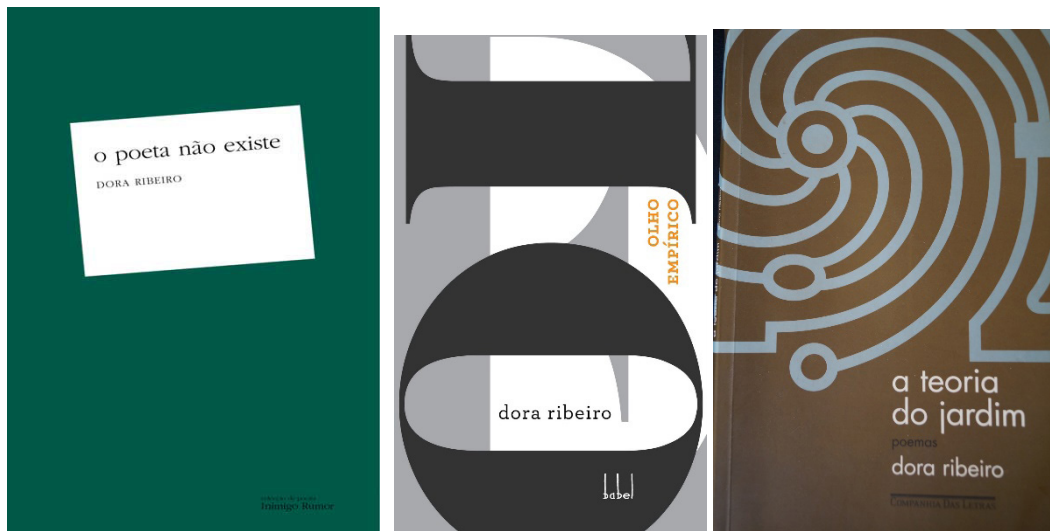


Imagem 03 – Capa dos livros *O poeta não existe* (2005), *A teoria do jardim* (2009) e *Olho empírico* (2011).

1.2 O que foi dito a respeito das obras de dora ribeiro

Como mencionado, Dora Ribeiro publicou seu primeiro livro *Ladrilhos de palavras* em 1984, uma década depois da considerada poesia marginal. Flora Sussekind, no *Jornal da Poesia*, comenta que as produções da metade da década de 80 em diante passaram praticamente em branco. Ela chama atenção para essas produções, que estiveram invisíveis no contexto das publicações.

Paradoxalmente, “um dos seus aspectos mais curiosos, para uma leitura atual, talvez esteja, ao contrário, na sua capacidade de exploração das tensões entre modelos imaginativos distintos como as das duas décadas que os delimitam” (SUSSEKIND, 2009). Entre assuntos corriqueiros como a poesia-diário, os protestos, a autoexpressividade, que dominaram a poética dos anos 70 (com as obras de Ana Cristina Cesar, Paulo Leminski, por exemplo), o reposicionamento do sujeito lírico diante de sua poesia, a auto reflexão e a investigação formal e material foi o que caracterizou uma parcela significativa da poesia de fins da década de 80 e dos anos 90 no Brasil.

O livro *Na virada do século- Poesia de invenção no Brasil*, organizado por Claudio Daniel e Frederico Barbosa, cria um panorama da poesia no Brasil pós-70. No prefácio, as características dessa nova poesia, dizendo que “do mergulho vertical até o ignorado surgiu uma poemática concisa, elíptica, fragmentária e metafórica que por vezes sobrepõe o som ao sentido, ou antes cria novos sentidos para as palavras da tribo” (DANIEL, 2002, p. 23). Comenta também sobre a diversidade das produções poéticas das últimas décadas, a seu dinamismo, da necessidade de ser mutável para concebê-la, sem hegemonias de concepções e conceitos de composição.

Os poetas atuais não comungam de um mesmo credo, mas têm como princípio básico a noção do poema como um elaborado processo de linguagem – e não apenas isso. O meticuloso artesanato das palavras soma-se à investigação de novos repertórios simbólicos e culturais do Ocidente e do Oriente, da escritura e de outros códigos de expressão, de um passado remoto ou da atualidade – como

Segundo Flora Sussekind, em *Literatura e vida literária*, a geração marginal dos anos 70 se permitiu falar de assuntos mais intimistas, mais cotidianos, entre a arte e a vida, falar do “eu” em si. Tendo como base uma poética em forma de confissão, diário, a poesia marginal abordava assuntos da vida e tentava desmistificar o corpo poético, criando uma abordagem de abolição de normas, rompendo alguns padrões de escrita e composição poética.

Diferente disso, as novas gerações parecem não ter mais interesse em retratar essas abordagens da geração de 70. Embora em alguns autores predomine o artifício, a maquiagem de um vocabulário rebuscado, as representações poéticas mais consistentes atuais “evitam separar a experiência vital da operação de linguagem: as palavras fazem sentido não apenas como grafias, partituras e mosaicos, mas também como símbolos viscerais da jornada humana” (DANIEL, 2002, p. 29). Assuntos como o ambiente de trabalho, as relações amorosas e cenas da vida urbana são retratados de forma não naturalista, de várias formas e estilos.

Luís Costa Lima, em *Intervenções*, menciona que entre os anos de 1970 e começo da década seguinte, vigorou a poesia do desbunde. Com uma linguagem coloquial e o poema-piada “deixavam de simplesmente se opor à linguagem empertigada contra a qual os modernistas haviam lutado” (LIMA, 2002, p. 135). Costa Lima cita a modificação quase imperceptível desta geração de 70 com a produção atual. Ele diz que “não serão elas detalhadas mas sim vistas como incisões em um mapa pouco definido” (LIMA, 2002, p. 141). Se a geração de 70 propunha uma ruptura pelo relato narcísico e com questões de censura e políticas, a geração atual propõe fazer algo novo levando em conta o que havia de consistente na geração anterior. Logo

A mudança de clima entre os poetas que agora surgiram tem uma explicação menos confortável: como entre nós não há tradições intelectuais firmadas, uns poucos autores parecem bastar para a mudança de cena. Mas a mudança continua frágil. Nada garante sequer que os poetas que vemos como promessas continuem a produzir. Ou a produzir com qualidade. Pois, se o sistema intelectual é amorfo, a sociedade é arraigada em seus hábitos. No caso, de pouca leitura (LIMA, 2002, p. 141).

A partir deste apanhado, o autor menciona quatro poetas – um desses é Dora Ribeiro, com a antologia *Bicho do Mato*. Costa Lima diz que Dora tem algo muito raro na sua poesia: a aliança de qualidade com acessibilidade, que não segue clichês. Sua forma não se tornou fórmula. Nela, o poema não é mais uma extensão do eu; a despersonalização opera pela fusão do eu com o objeto, diz o autor ao analisar o seguinte trecho do livro *Começar e o fim*, que está na coletânea *Bicho do Mato*:

Esta paisagem é minha intenção lenta

E sem propósito

Nela passeio os ruídos que me compõe.

(RIBEIRO, 2000, p. 34)

Ao acompanhar o percurso das publicações de Dora Ribeiro, Costa Lima afirma que ela não se repete e sempre se reinventa. Ele categoriza as poesias de Dora Ribeiro como “a via irônica do sensualismo abstrato” por perceber aspectos e marcas que não definem intenções claramente, mas que é percebido a cada instante que lido e compreendido o poema em si. Nada em Dora Ribeiro é óbvio; é necessário que o leitor se permita e se deixe refletir em sua obra (LIMA, 2002, p. 207).

Oswaldo Martins, poeta e escritor, tem a seguinte opinião sobre o estilo de Dora Ribeiro e sua representatividade na literatura brasileira:

A poética de Dora é uma poética que se destaca no atual panorama da poesia brasileira. Tem a contenção de um João Cabral, sem que com ele divida as preocupações do fazer poético, isto é, embora seja fronteira ao grande poeta, sua poesia adquire voz própria desde muito cedo. A contenção se alia a certa voltagem de emoções que transbordam e voltam à contenção e criam um estilo paradoxal em que o íntimo transborda para ser aplainado pelo pensamento que se desliga do íntimo e atinge o universal. Por isso sua poesia diz tanto, permite ao leitor vislumbrar as raízes de onde partem, mas ao mesmo tempo desligam o leitor destas raízes, fazendo com que ele, leitor, se abra para o pensamento em espiral – uma espiral contida – um labirinto que é e não é ao mesmo tempo o labirinto de Creta – e ali encontre apenas o encontrável da poesia – ou seja – ela mesma (MARTINS, 2012).

Como já citamos anteriormente, Flora Sussekind, no *Jornal da Poesia*, teceu a seguinte opinião sobre os poemas de Dora Ribeiro, que foram produções feitas e consideradas dos anos 80 em diante, com qualidade a ser realçada:

E é exatamente na transformação desses movimentos contraditórios - a intensa corporalidade do seu sujeito lírico ao lado de uma tendência decompositória equivalente em aspecto fundamental de sua prática poética que se singulariza o diálogo empreendido por Dora Ribeiro com os modelos - expressivo e reflexivo - de imaginação literária dominantes no seu período de formação. E que, desviando-se, por meio desse desdobramento antagônico, de certa dicção sublime que imprime a algumas de suas abstratizações poéticas, constrói alguns dos melhores textos desses dois livros (*Ladrilho de palavras e Começar e o fim*) (SUSSEKIND, 2009).

Dora Ribeiro em suas publicações desperta discussões adversas entre críticos e teóricos. Deve ser por isso que, talvez, a autora sentiu necessidade de republicar seus primeiros livros em coletâneas para ser reconhecida por inteiro, lembrando um pouco, o clima dos poetas marginais e suas formas de publicações.

Sobre outras obras de Dora, o poeta e escritor Oswaldo Martins tece o seguinte comentário sobre *A teoria do jardim*, para a revista on-line *Agarras* em 05 de janeiro de 2007: “A poesia de Dora faz com que o leitor tenha a necessidade de se reinventar leitor e ler novamente, nos poemas lidos até então, uma nova escrita”. O escritor diz também que a poesia de Dora Ribeiro assume novos sentidos e o leitor deve estar preparado para isso. “Não significa com isso afirmar que a poesia de Dora, como se vê na poesia contemporânea, releia sistematicamente a produção passada e atual”.

Sobre a obra *A teoria do jardim*, Marcos Pasche, do *Jornal do Brasil*, diz:

Se a flor de Drummond nasceu na rua, furando o asfalto e o tédio, a poesia de Dora Ribeiro, cujas pétalas se espalham pelas páginas de *A Teoria do jardim*, fura,

ironicamente, o terreno poético brasileiro desmatado pela excessiva teorização do verso. Há entre os poetas hodiernos certo esquecimento de que a arte aprofunda-se também por fazer vibrar a sensibilidade do espectador, e o livro simples desta poetisa Sul-mato-grossense, conduzido pelo desprendimento, tonifica seu brilho na medida em que solta folhas ao sabor do vento de domingo vou lavar as mãos/ e os pés/ e secar tudo com beijos de epifania; quero falar uma língua nova/ principiada na carta do teu/corpo seja na doçura do cotidiano: e o beijo que/ começou numa garagem e terminou/ no jardim das amoreiras (PASCHE, 2009).

Segundo Pasche, o livro *A teoria do jardim* chama atenção pela forma com que a poeta aborda o tema ambientado na natureza: o cheiro de romã, o abraçar árvores, a intimidade com a terra em meio a uma sociedade que valoriza o exagero, o grandioso e se esquece de coisas mínimas e significativas. Dora Ribeiro faz esse apanhado de retorno à essência que faz o leitor refletir e reconsiderar coisas tratadas como ínfimas por muitos.

Francisco Quinteiro Pires, do jornal *O Estadão*, ressalta a “transitividade”, a “mutação” na obra de Dora Ribeiro, especificamente em *A teoria do jardim*. Ele diz que tal livro “apresenta essa nova percepção: todas as coisas existentes são vistas como a trama de um movimento incansável” (PIRES, 2009). Isso é possível ser visto, por exemplo, no poema:

pensando bem
a vida é uma ideia mutante
disfarça-se
em destino
e beija a
explicação (...) (RIBEIRO, 2009, p. 70).

Pires comenta também que Dora expressa o desejo de mistura, de confusão, de alquimia nesta obra. “O jardim se transforma em metáfora para exibir o que é comum a indivíduos de vivências diversas: as imperfeições de sua condição e a exposição ao envelhecimento”, explica o autor referente ao título da obra de Dora Ribeiro.

Igor Fagundes fez a mesma observação referente a esse movimento e estado nômade da autora no artigo para a *Gazeta do povo*. A partir da epígrafe de Allen S. Weiss (“Tem de se ser móvel para a experiência do jardim, tem de se atravessar o tempo e o espaço no jardim”) presente em *A teoria do jardim*, Fagundes desenvolve a ideia de mobilidade expressa nos poemas de Dora Ribeiro e a questão de “teorizar” a poesia. Assim, Fagundes afirma:

[...] mesmo negando a teoria no sabor da prática de um ofício não generalizante e sempre singular, a poetisa converge para certo esforço abstratizante: ao buscar o que no movimento é movimento, paralisa o próprio movimento em nome de uma conceitualização ou essencialização de que a poesia não dá conta, mas que de modo desconcertante a de Dora Ribeiro tangencia quando, com poemas altamente dinâmicos (formalmente moventes em meio ao silêncio que se lhe doa na concisão de cada precisa palavra para o impreciso que perscruta), nos presenteia o repouso numa indiscernibilidade entre o estático e o extático, dentro da qual nos assumimos diante de fotografias em que, no instante suspenso em lente, vivemos a fugacidade

Vejamos o que se foi dito a respeito de *Olho empírico*, a última publicação de Dora Ribeiro.

Oswaldo Martins na revista virtual *Amarras* diz que *olho empírico* não traz a mínima pista de quem é a autora. Seco, não contém mais informações que as necessárias para o leitor – apenas os poemas em sua nudez, nenhuma informação adicional. “Basta ao leitor que leia os poemas e com eles se conforte e frua a excessiva beleza que contêm” (MARTINS, 2012). Martins ressalta que ler Dora Ribeiro é permitir-se, enfim, a fruição de um pensamento intenso e inaugurador da própria reflexão poética.

Antônio Maura, escritor, crítico e professor universitário espanhol, demonstra seu encanto pelas palavras da autora na revista virtual *Cronópios*. O escritor, que teve a oportunidade de ouvir a leitura de poemas do livro *Olho empírico* pela própria poeta, parte do poema “osso/oráculo/osso/de tanto se repetir / a língua vibra/ em estilhas e/ se inicia em novos /significados,” para fazer a seguinte reflexão:

Este poema recogido en el libro *Olho Empírico*, que me he permitido traducir, explica esa relación entre la palabra poética y el desvelamiento de una realidade hecha de tiempo y espacio, de distancias y duraciones intercambiables. El poema es una plegaria que, a fuerza de repetir se, se quiebra, pero que, milagrosamente, como toda plegaria, emerge con nuevos significados que no estaban en sus palabras. Es una jaculatoria mágica " el poema " que busca expresar se entre los ruidos del mundo desvelando y revelando lo que queda oculto. Es el hueso bajo la piel, que llama al músculo, a la víscera y a la piel para habitar el mundo (MAURA, 2012).

A abstração de suas palavras, o sensualismo camuflado e sutil, as questões de mobilidade, a relação com a origem e com coisas naturais mostram que a autora vem formando sua identidade na literatura contemporânea com personalidade.

Assim, com sua percepção do que seriam as palavras e seu ato de criação, Dora Ribeiro diz que elas “não são animais de estimação. Tenho muita dificuldade para conseguir atraí-las para mim, para o meu pensamento. Muitas vezes, elas não aparecem. Uso as mais cordatas e menos perigosas; aquelas que ouvem a minha lengalenga e aceitam participar”.

É neste ritmo e impasse que a poesia de Dora Ribeiro se compõe. O jogo de palavras, o questionamento do fazer poético e conflito de quem escreve formam uma temática sinestésica, cheia de nuances, fazendo de Dora Ribeiro, uma poeta digna de atenção.

2 | A OBRA DIALOGANDO COM A VIDA

A poeta mencionou por e-mail certa vez: “A poesia não é explicada pelos eventos biográficos. Ou seja, eles evidentemente constituem o nervo condutor da vida do escritor, mas não respondem pela sustentação do edifício todo” (RIBEIRO, 2012).

No segundo capítulo da obra de Dominique Maingueneau, *O contexto da obra literária*, fala sobre a interferência da vida do autor em sua obra. O escritor interfere

na literatura. As obras emergem em percursos biográficos singulares, porém esses percursos definem e pressupõem um estado determinado do campo. A criação, a vida do escritor/artista interfere no campo literário.

O autor faz uma subdivisão da palavra biografia, posta da seguinte maneira: bio/grafia. “Da mesma forma que a literatura participa da sociedade que ela supostamente representa, a obra participa da vida do escritor” (1995, p. 46), diz Maingueneau. A tal bio/grafia percorre, então, em dos sentidos: da vida rumo à grafia ou da grafia rumo à vida. Logo, pode-se dizer:

O escritor só consegue passar para sua obra uma experiência da vida minada pelo trabalho criativo, já obsedada pela obra. Existe aí um envolvimento recíproco e paradoxal que só se resolve no movimento da criação: a vida do escritor está à sobra da escrita, mas a escrita é uma forma de vida. O escritor “vive” entre aspas a partir do momento em que sua vida é dilacerada pela exigência de criar, em que o espelho já se encontra na existência que deve refletir” (MAINGUENEAU, 1995, p. 47).

Como já foi citado anteriormente, Dora Ribeiro é uma poetisa nômade, que sempre está em constante mudança espacial e emocional, sendo que, os fatos de sua vida e experiências interferem claramente sua poesia. É possível perceber isso no poema a seguir, a sua relação com Portugal e seu convívio em terras desconhecidas e seu deslocamento (RIBEIRO, 2000, p.41):

Em Lisboa te digo
O amor é paisagem
Um gosto de silêncio
Que diluímos num pequeno esforço
E te escondo o futuro
Mais que tua vida
Nesta paisagem que não alcanço

A poeta menciona a todo tempo suas viagens, vivências; o mar e as fronteiras que ele proporciona entre a autora e sua terra natal, entre a sua essência e existência como indivíduo:

Terra
Estranha companhia
Nestes dias de indistinta distância

a água de mármore que corre na tua bacia
é o tempo que penso e não amo
ou a palavra que descalça as certezas.

a tua certeza é andeja
como este movimento de cabeça ou

este virar da minha paixão

olho para o teu fundo do mundo

e vejo todas as viagens que fiz sem resposta

casualmente o Rosa me diz

Tudo é caminho de volta

e eu me comovo até a raiz

“A vida não está na obra, nem a obra na vida e contudo elas se envolvem reciprocamente” (MAINGUENEAU, 1995, p. 61).

Cada escritor tem sua maneira particular de se relacionar com as condições de exercício da literatura de sua época, e hoje isso não é diferente. “Como na vida, encontramos sempre respostas novas cada vez que olhamos para uma pergunta. E para alguns poetas existe essa necessidade de autajustificação, de autoexplicação”, diz Dora Ribeiro em entrevista a Thiago Soares, para a revista de Pernambuco, sobre a sua produção literária. Para Maingueneau, “os indivíduos recolhem-se para criar, mas criando, adquirem os meios de validar em preservar esse recolhimento. A escrita não é tanto a “expressão” do vivido de alguma que foge dos homens quanto um dos polos de um delicado jogo biográfico” (1995, p. 56). O recolhimento do autor e seu “mundo” se justifica pela sua produção.

O poema a seguir, mostra o eu lírico envolvido entre lembranças da infância a questionamentos mais abstratos da ação humana e da composição da poesia. Ao adotar elementos da natureza (árvores, paisagens), vai-se compondo o corpus dessas mesclas de intenções transitórias, como mostra o poema:

uma infância de árvores

lembro-me disso

os galhos acolhiam o

meu corpo

e minhas pernas

amarravam-me ao

improvável

que solidez de pensamentos

conseguia então

sobretudo quando cantava

inventando rimas numa língua

que ainda não conhecia

o jacoteiro foi o melhor ponto
de vista. dali não e via o mar
nem nada
daquele alto natural e verde
vi todo o perto de mim e
hoje quando falas em ratos
no soja
sinto novamente o cheiro daquela fruta

(RIBEIRO, 2009, p. 27)

A composição das metáforas “uma infância de árvores” e “os galhos acolhiam o/ meu corpo” (dando a denotação de braços), mostram como eu lírico era envolvido, abraçado pela natureza que lhe circundava, sem preocupação, como dá alusão de “pernas/amarram-me ao/ improvável”. O poema se desenvolve, na segunda estrofe, com a despreocupação com as ideias, com a liberdade de criação que o eu lírico era tomado naquele espaço. Na terceira estrofe, percebe-se que o sujeito se vê longe dali, que tudo passa de lembranças sinestésicas; o mar toma cunho de “inimigo”, como fica justificado que “o jacoteiro foi o melhor ponto de vista”. Dora Ribeiro menciona:

Vivíamos ali como se fosse uma chácara, então era uma vida muito voltada para a natureza. Tinha muito quintal, muitas árvores; ficava muitas horas da manhã em cima de uma árvore... São muitas lembranças que continuam muito presente no meu imaginário (RIBEIRO, 2013).

Era o melhor ponto de vista, pois não se via o mar. No *Dicionário de Símbolos*, o conceito de mar é mencionado como transformação, passagem para outros mundos; dinamismo; dar e tirar a vida; nascimento e morte; símbolo da hostilidade de Deus. (Cf. CHEVALIER & GHEERBRANT, 2002) Assim, o mar soa como algo desconfortável, algo que distancia da origem do sujeito que contempla suas lembranças “verdes”.

Na entrevista cedida a nós, Dora Ribeiro menciona que quando pequena, gostava de cantar e inventar sons e rimas, sem pretensão. A sua infância em Campo Grande soa nostálgica em sua poesia.

Para que isso seja sugerido, analisemos o poema a seguir, da coletânea *bicho do mato*:

O espetáculo dominical
ressurge ao som dos cantos
concentrando em mim
antiga pureza:
anjo de perna quebrada
Maria
do véu rendado

Me empresta

Este terço seu

de contas bichadas (Ribeiro, 1999, p. 09)

Dora Ribeiro comentou em sua entrevista:

Eu ia muito com ela nas procissões que aconteciam aqui em Campo Grande, na rua 14 de julho e avenida Calógeras. Coroavam a Nossa Senhora e minha mãe cultivou essa tradição para os netos também... Então a minha primeira experiência estética eu acho que foi a liturgia católica, e que depois desapareceu completamente (risos)! Sou totalmente agnóstica. Essa primeira experiência intensa, e acho que é uma estética literária que, enfim, é uma boa iniciação, porque a Bíblia é um texto belíssimo (RIBEIRO, 2013).

Em outro momento, a poeta diz:

(A poesia) é uma forma, uma espécie de investigação sobre a alma humana, tem a ver com a experiência de elaboração da experiência vivida, utilizando de todas as formas que o ser humano tem para elaborar essa experiência. Isso envolve a criatividade, envolve sua capacidade de aprendizagem da língua, do mundo (RIBEIRO, 2013).

Por mais que Dora Ribeiro afirme que suas questões místicas desapareceram, elas estão presentes em suas poesias e na sua fala, mas de forma mais madura. As lembranças que alimenta da avó e seus costumes católicos de ir à igreja aos domingos quando criança. Ela mostra ao dizer essa descrença quando diz “antiga pureza:/anjo de perna quebrada” que seria um anjo errante, inocência questionável; “este terço seu/ de contas bichadas” que seria uma metáfora da perda de fé.



Imagem 04 - Lélia Rita Ribeiro, mãe de Dora Ribeiro (a 1ª mulher da direita para esquerda) em uma missa na Igreja Auxiliadora. Neste dia, ocorria a liturgia onde as crianças se vestiam de anjo, ato feito com os filhos e netos da família Figueiredo e Ribeiro. (Imagens cedidas pelo Colégio Auxiliadora/ Campo Grande MS).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De caráter documental, este artigo mostrou um pouco a relação complementar entre a biografia e a obra da poeta Dora Ribeiro. Sabemos que para o poeta a obra fala por si, e dados biográficos são meros detalhes que muitas vezes não precisam

ser levados em consideração. Pensando em Dora Ribeiro, uma poeta ainda em fase de reconhecimento acadêmico e de público pela qualidade de sua produção poética, julgou-se necessário fazer esse apanhado de sua formação sentimental, para que houvesse maior familiaridade com a obra e sua pessoa, devido a escassez de informações disponibilizadas sobre a poeta em meios de pesquisas (dissertações, internet, bibliotecas, livros, etc.). Logo, Dora Ribeiro atenta-se a temas universais, mas também possui marcações de elementos regionalistas em sua poesia. É uma poeta do mundo, nômade, que há muitos anos residiu no exterior e há pouco voltou ao Brasil, possuindo gabarito para compor e tornar-se referência à poesia contemporânea brasileira.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Carlito. **Bicho do mato** (Dora Ribeiro). Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. 1ª orelha.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras (1711-2001)**. São Paulo: Escrituras editora. 2002, p. 337.

DANIEL E BARBOSA. Claudio e Frederico. **Na virada do século: poesia de invenção no Brasil**. São Paulo: Landy, 2002.

FAGUNDES, Igor. **Pela essência do movimento**. Gazeta do povo. Rascunho. Rio de Janeiro. Out. 2009. Disponível em: <<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/pela-essencia-do-movimento/htm>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

LIMA, Luiz Costa. **Intervenções**. São Paulo: EdUSP, 2002, p. 106-152, 207-213.

_____. **Sobre Dora Ribeiro (entrevista)**. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <118danil@gmail.com>. em 25/06/ 2013.

_____. **Os jardins rarefeitos**. Folha de S. Paulo. São Paulo. 09 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0908200905.htm>>. Acesso em: 29/05/2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. Trad. Marina Appenzeller. Revisão da trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARTINS, Oswaldo. **Mínima para poema de Dora Ribeiro**. Revista Agarras. Rio de Janeiro. 05 maio 2007. Disponível em: <<http://www.agarras.com.br/2007/01/05/minima-para-poema-de-dora-ribeiro/html>>. Acesso em: 11 out. 2011.

_____. **Sobre Dora Ribeiro (entrevista)** (Olá querido Oswaldo). [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <osteixo@gmail.com> em 20/11/2012.

_____. **O junco e o olho empírico**. Revista Agarras. Rio de Janeiro. 19 nov. 2011. Disponível em: <<http://aguarras.com.br/2011/11/19/o-junco-e-o-olho-empirico/html>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

MAURA, Antonio. **La palabra adivinatoria de Dora Ribeiro**. Revista Cronópios. Espanha. 28 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/colunistas.asp?id=5387.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

_____. **Las palabras dejan cicatrices. La poesia de Dora Ribeiro**. Luke nº 147. Espanha. Março 2013. Disponível em: <<http://www.espacioluke.com/2013/Marzo2013/maura.html>>. Acesso em

10 de abril de 2013.

PASCHE, Marcos. **A poeta Dora Ribeiro lança A teoria do jardim**. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, JB Ideias, 21 nov.2009.p.L3. Disponível em: <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2009/11/20/a-poeta-dora-ribeiro-lanca-a-teoria-do-jardim/html>. Acesso em: 10 mar. 2012.

PIRES, Francisco Quinteiro. **A vontade de se perder no labirinto: Dora Ribeiro dá novas respostas para temas antigos em A teoria do jardim**. Jornal O Estadão. São Paulo. 07 agosto 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,a-vontade-de-se-perder-no-labirinto,415379,0.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

RIBEIRO, Dora. **Informações biográficas**. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <dorasampaio@gmail.com>, em: 22/4/2012.

_____. **Algumas informações**. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <dorasampaio@gmail.com>, em 14/06/ 2012, 29/08/2012.

_____. **Livros enviados**. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <dorasampaio@gmail.com>, em 16/04/2013

RIBEIRO, Dora. **Ladrilho de palavras**. Rio de Janeiro: Tipografia do jornal do comércio, 1984.

_____. **Começar e o fim**. Florianópolis: FCC, 1990.

_____. **Bicho do mato: poemas reunidos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

_____. **Taquara Rachada**. Rio de Janeiro: 7Letras. 2002.

_____. **A teoria do jardim**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

_____. **Olho Empírico**. São Paulo: Babel, 2011.

RIBEIRO, Dora. **Entrevista**. Local: Centro Cultural José Otávio Guizzo (teatro Aracy Balabanian, Campo Grande,05/04/2013).

SANTIAGO, Silvano. **Ladrilho de Palavras (Dora Ribeiro)**. Rio de Janeiro: Tipografia do jornal do comércio, 1984, 1º e 2º orelhas.

SOARES, Thiago. **Os jardins guardam o que se quer guardar**. Revista Pernambuco-Suplemento Cultural do diário oficial do Estado. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4. htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

SUSSEKIND, Flora. **Seis poetas e alguns comentários**. Revista USP. São Paulo. 1989. p. 175- 192.

_____. **O dentro, o fora**. Jornal da poesia. Caderno ideias. 13 mar. 1999. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/fsussekind02.html>. Acesso em: 22 set. 2011.

SOBREVIVENDO NO INFERNO: DE ONDE VEM O RACIONAIS?

Rodrigo Estrella Mendes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS

RESUMO: Este trabalho busca fazer uma leitura ampla do disco *Sobrevivendo no Inferno* (1997) do Racionais MC's, apontando nos raps tensões estruturantes da sociedade brasileira e da obra do grupo, tais como racismo estrutural, violência policial, processos embranquecedores e higienizadores cujas raízes se encontram firmes na escravização secular. Daí emerge a dicção do Racionais, do Inferno que é o Capão Redondo, externando com um flow que mimetiza rajadas de tiros a raiva acumulada pela violência sistemática da sociedade brasileira. Na história da canção popular brasileira, o grupo simboliza a quebra de um acordo cordial em que a parcela que representa é de fato ouvida: não há mais como mascarar o estado de exceção em que vivem os negros pobres no Brasil. Este ensaio introdutório, parte de um estudo de maior fôlego, busca apresentar tais tensões e como isso se articula com a luta e resistência com sua comunidade no mundo objetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Racionais; *Sobrevivendo no Inferno*; rap nacional; luta negra.

ABSTRACT: This work seeks to make a comprehensive reading of Racionais MC's

album *Sobrevivendo no Inferno* (1997), pointing out the structural tensions of Brazilian society and the group's work, such as structural racism, police violence, whitening and sanitizing processes whose roots are firm in secular enslavement. From there emerges the diction of the Racionais, of the hell that is Capão Redondo, externalizing with a flow that mimics bursts of shots the rage accumulated by the systematic violence of the Brazilian society. In the history of the Brazilian popular song, the group symbolizes the breaking of a *cordial* agreement in which the part that it represents is indeed heard: there is no more how to mask the state of exception in which poor blacks live in Brazil. This introductory essay, part of a study of greater breath, seeks to present such tensions and how this articulates with the struggle and resistance with its community in the objective world.

KEYWORDS: Racionais; *Sobrevivendo no Inferno*; national rap; black fight.

A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras

Assustador é quando se descobre que tudo deu em nada e / Que só morre pobre

(Racionais MC's)

O capitalismo funciona a partir da lógica

dupla combinada de miséria a uns e riqueza a outros. Àqueles, que são a maioria na sociedade global, cabe a exploração do trabalho e a sustentação da sociedade assimétrica. A estes, pequeno grupo ao redor do mundo, resta administrá-los sem precisar trabalhar – já que propriedades ou capital não produzem nada, mas sim a força de trabalho (BAKUNIN, 2007); ao menos foi a base de sustentação para que o capitalismo, hoje em dia, depois dos processos de colonização que permitiram a consolidação da economia-mundo capitalista, nos termos de Paulo Arantes (2014, p.3), pudesse se tornar um “capitalismo financeiro”, conforme argumenta Noam Chomsky (2015) – importante notar que, ao falar do centro do sistema capitalista, Chomsky e Arantes se afastam dos problemas mais imediatos da periferia, ao contrário de Bakunin, mesmo este tendo vivido e escrito no século 19. A edificação da sociedade capitalista tem vários níveis e o mais alto sempre oprime o mais de baixo, assim sucessivamente – com o perdão da visão um pouco mecanicista, aqui me refiro somente ao fator socioeconômico, deixando de lado outros elementos importantes para uma análise completa das classes sociais.

O processo social brasileiro não segue à risca a cartilha do capitalismo, dada as várias especificidades locais, mas o contempla no que diz respeito a esse desenvolvimento desigual e combinado (NOVACK, 1988). O crescimento da vida social brasileira é e sempre foi distinto por classes, e essa desigualdade compõe o desenvolvimento social indissociavelmente. O *progresso* capitalista não se dá apenas pela dominação do homem sobre as forças de produção, como apontou George Novack em estudo talvez pioneiro (NOVACK, 1988, p. 9), mas também, e muito, do homem sobre o homem: a escravização. Analisando o Brasil enquanto nação “independente”, pelo menos desde 1822, as ideias importadas da Europa como liberdade do sujeito e certo liberalismo econômico chocam-se com a sociedade escravocrata (SCHWARZ, 2014). Por mais que o achado de Roberto Schwarz hoje em dia esteja apresentando limites (FISCHER, 2017), é importante notar essa que é uma das contradições formativa do país e que implica diretamente o presente por seu decorrente desenvolvimento assimétrico. *Progresso* e atraso, agora sim típicos do sistema capitalista, são o símbolo do Brasil até a atualidade.

O *avanço*, que se lê como retrocesso, é altamente visível contemporaneamente. A relação colônia-metrópole, que vivemos há quinhentos anos, é matéria mais que suficiente para perceber as fraturas sociais causadas por um desenrolar histórico-social desigual. Os colonos oprimem os colonizados, que por sua vez – os de classes mais altas – oprimem os mais de baixo, e estes, os escravizados. A escravização do povo negro tem início, em território hoje brasileiro, e a opressão continuada aos dias atuais, em uma suspensão da História, servirá de base para a criação do grupo de rap Racionais MC's. O racismo, relação social dentro do padrão atualmente (ALMEIDA, 2016), naturalizada após anos de genocídio; a falácia da democracia racial desde *Casa-Grande & Senzala*; a alienação feita pela mídia em relação aos negros sobre esta *democracia racial*; o uso da violência policial que atinge em maioria os negros; os

processos para *higienizar* e políticas para embranquecer; tudo isso mesclado a uma composição agressiva e combativa, junto a “uma pistola automática e um sentimento de revolta”, mostra no Racionais como força motriz a fratria (KEHL, 1999, p. 96) e faz de *Sobrevivendo no Inferno* (1997) um marco de resistência e luta negra através da música no país. (A ideia de que o Racionais se comporte como uma fratria é profícua, já que uma das forças do grupo está justamente na união com sua comunidade e com as outras periferias do Brasil, como várias músicas farão referência. O comportamento de fratria opondo-se à indústria cultural e conseqüentemente à figura do pop-star é importante para entender o lugar de onde parte o discurso do grupo; o Racionais MC’s se coloca como extensão da periferia – visto por exemplo em seus shows, clips etc, nos quais vemos, além dos rappers e do DJ, dezenas de irmãos compondo junto o espetáculo – e não como a estrela pop, um objeto colocado acima de todos cujo objetivo é manter essa distância e criar um ethos teleológico que seus fãs nunca alcançarão: o Racionais indica a falsidade da indústria cultural. Contudo, o termo *fratria* carrega consigo um forte significado psicanalítico do qual o trabalho não versará.)

Este é um ensaio introdutório de um estudo mais amplo sobre o Racionais MC’s. Até então vimos algumas noções da sociedade brasileira que servirão de matéria para os raps do grupo, sempre tensionadas pela violência que carregam e o posicionamento do grupo em denunciá-las e cobrar reparação. Analisarei agora canção à canção do disco à luz desses parâmetros que esbocei.

Uma espécie de Robin Hood moderno – desconsiderando a disposição aristocrática da lenda, seria possível pensar no Racionais como uma espécie de ladrão que rouba e dá aos pobres, sendo o uso do *samplers* um exemplo – aparece em “To ouvindo alguém me chamar”. A narração diz que o sujeito comprava brinquedos e distribuía para as crianças da comunidade. Uma figura como esta só pode existir em uma sociedade desigual, já que não haveria necessidade de suprir a carência das várias crianças em questão em uma sociedade socialista (*grosso modo*, uma sociedade sem classes), por exemplo. O mesmo acontece com o rap. Só há um estilo musical como este, só há um grupo como o Racionais MC’s, porque a sociedade brasileira criou e mantém fraturas sociais que agora são expostas; porque os negros foram desde sempre violados no direito mínimo e essencial de liberdade; porque a vida social no Brasil não oferece oportunidades aos negros, principalmente os de periferias, como o são os integrantes do grupo e seus interlocutores principais. Desse modo, a resistência e a luta são chamadas a partir da conscientização, que passou a ser parte essencial do rap e que em *Sobrevivendo no Inferno* encontra seu ponto mais alto na discografia do grupo e possivelmente do rap no Brasil. O Racionais é fruto da violência da sociedade branca brasileira e a responde no mesmo nível: é o efeito colateral que o nosso sistema fez.

“Gênesis (intro)”, passagem rapidamente falada entre a faixa que abre o disco e o primeiro rap, “Capítulo 4, Versículo 3”, Mano Brown diz: “O homem me deu a favela, o

crack, a traiçagem, as arma, as bebida, as puta.” É a antecipação do que basicamente será discutido nos setenta e um minutos do álbum. O machismo ali explícito segue também ao longo das músicas em maior ou menor medida – vale lembrar que hoje em dia Mano Brown tem dado entrevistas revisitando esse machismo em alguns raps do grupo e diz não cantar mais músicas como “Mulheres Vulgares”.

O cartão de visitas vem, indiscutivelmente, com “Capítulo 4, Versículo 3”. O sentimento de revolta, dito antes, junto à necessidade de sobreviver no inferno, que é o Capão Redondo (do micro que diz sobre o macro, a sociedade brasileira, já que o lugar de onde vem o canto, a periferia, diz sobre o estado de exclusão permanente da sociedade brasileira), vem na dicção cantada, agressiva, quase gritando, mas antes de tudo nas estatísticas que abrem a música. É algo possivelmente único na tradição da música popular brasileira e carrega consigo a explicitude da violência contra os negros pobres, violência orquestrada pelo Estado, junto ao seu braço armado de violência legítima, a polícia militar, compactuado pela burguesia branca e difundido pela grande mídia. A estatística carrega consigo o estatuto de verdade para seu conteúdo, e isso é muito caro ao Racionais já que sua dicção se assenta na desigualdade e no racismo, realidade vivida dia após dia (há séculos) por eles e por sua comunidade em todos os lugares, como “Periferia é periferia” irá mostrar. As palavras escolhidas a dedo nas composições de alto nível do grupo desvelam e explicitam seu mundo, além de buscar identificação com seus manos. A vivência do eu cancional, quase sempre em 1ª pessoa, também em tom de testemunho, carrega através das palavras grande parte da força e impacto das músicas. É a força da verdade, da realidade: lá a bala não é de festim e não tem dublê. Walter Garcia (2013) notou bem a mudança de dicção do primeiro EP, *Holocausto Urbano* (1990), ao primeiro disco, *Raio-X do Brasil* (1992), quando o eu cancional deixa o tom professoral de lado em troca de mais agressividade e veracidade, sendo (ex)presidiários e assaltantes, por exemplo, os narradores. A partir disso, uma das questões que paira sobre o grupo é: é possível pensar o Racionais a partir da literatura de testemunho?

O combate no disco é sempre oriundo do tensionamento entre negros | brancos; pobres | ricos (ou classe média), aqui se tratando individualmente; classe pobre | Estado (juntam-se a mídia e a polícia). Ao falar de um ou de outro, fala-se do todo. Essas tensões resultam na criação de um muro com forças iguais o segurando. De um lado o Racionais e a comunidade negra e pobre das periferias, que o sustentam quando se negam a compactuar com o racismo, com a violência policial, com a desigualdade de classe, com a falácia da “democracia racial”. Quando o “branquinho do shopping” passa a figurar e a exercer função de balizador de um ethos a ser seguido, significa a quebra do muro e a mistura, a miscigenação, motivo de vergonha para os manos de cá. Do outro lado está a formação cordial brasileira, branca em sua maioria, muitas vezes alienada pela grande mídia, a serviço do Estado, que por sua vez é subjugado pelo capitalismo e suas exigências. Para o conceito de muros sociais, pego emprestado o entendimento de Dunker (2015). O autor chama atenção

para o processo de condominização do Brasil, criando uma espécie de simulacro no qual as elites se refugiam principalmente para obter, dentre outras coisas, “ordem e segurança” (p. 46). Pensando sobre isso à luz do Racionais, percebe-se que eles explicitam esse muro pelo menos a partir de duas noções: a) ao marcarem seu lugar na periferia, cobrando justiça pelo perpétuo estado de exceção causado pelo racismo e pelo desenvolvimento desigual, assumem seu lugar “de fora do condomínio”, longe das *benesses* do capitalismo e, por isso, desvelando esse muro que há séculos segrega a sociedade brasileira; b) ao pregarem seu valor através da consciência de classe, se tornam autônomos em relação ao mundo condominizado, negando-o e mantendo a diferença como essencial para suas vidas. Do lugar “de fora” e excluído, tomam para si esse status em chave positiva, elevando o valor dos negros pobres iguais a eles e com isso confrontando o padrão vigente. Saem da posição de “outro” e “de fora” para colocar a burguesia e a elite nesse lugar, alterando a correlação de forças simbólicas que envolvem classe social e racismo no Brasil.

As forças do processo social desigual e combinado têm como outro ponto de tensão o papel da mídia e seu posicionamento. “Capítulo 4, Versículo 3” é um ataque constante a ela e começa pelo deboche: “a primeira faz bum, a segunda faz tá”, que originalmente era uma propaganda de lâmina de barbear (GARCIA, 2013, p. 98) e aqui aparece em chave invertida, subversiva. A crítica toma fôlego e nos versos “Irmão, o demônio fode tudo ao seu redor/ Pelo rádio, jornal, revista e outdoor” explicita o posicionamento do grupo. A vida contemporânea – e a mídia tem amplo espaço na sociedade – é mediada pelo espetáculo (KEHL, 2003, p. 3). A propaganda supre as lacunas e oferece um mundo alienante, tranquilo à sociedade. De vez em quando aparece um negro ou uma negra reificados na tevê e está tudo bem, “racismo não existe”, como é ironizado em “Em qual mentira vou acreditar?”. O Racionais surge a contrapelo do espetáculo, é desalienante, mobiliza. Seu rap é uma extensão da periferia e aí está uma das forças do grupo: são várias vozes cantando junto; são “cinquenta mil manos” apoiando Mano Brown, KL Jay, Edi Rock e Ice Blue; a relação entre o rapper e quem o escuta é a mais horizontal possível, há uma identificação recíproca entre os dois lados, por exemplo como vemos no final de “Fórmula mágica da paz”: “não me olha assim eu sou igual a você”. É tarefa do seu rap a conscientização dos seus irmãos, e ela passa, dentre outras coisas, pela emancipação em relação à mídia. Esta que, a serviço do capitalismo e sua lógica perversa de identificação entre consumo e felicidade, cria dissonâncias do que se pode ou não ter: “Foda é assistir à propaganda e ver/ Não dá pra ter aquilo pra você”. A propaganda em larga escala cria um imaginário de vida que não pertence ao lado do muro onde fica a periferia, diz respeito ao centro e às zonas burguesas. Em “Fim de semana no parque”, do disco anterior *Raio-X do Brasil* (1992), essa crítica já estava posta: “Tem corrida de kart dá pra ver/ é igualzinha a que eu vi ontem na TV”. Outros exemplos em *Sobrevivendo no Inferno*: “Seu comercial de TV não me engana/ Eu não preciso de status nem fama/ Seu carro e sua grana já não me seduz/ E nem a sua puta de olhos azuis” (“Capítulo

4, Versículo 3”); “Eu sei como é que é, é foda parceiro/ É a maldade na cabeça o dia inteiro./ Nada de roupa, nada de carro, sem emprego, Não tem Ibope, não tem rolê (...)” (“Fórmula Mágica da Paz”).

Com o constante recrudescimento da desigualdade social no Brasil, em que as classes se distanciam cada vez mais e o abismo cresce, a violência vai sendo gerada e volta em forma de revide para a sociedade. A violência policial assola as comunidades pobres ao redor do país com seu prevaecimento e abuso de autoridade. Os resultados estão nas estatísticas apresentadas pelo grupo, no sentimento de revolta dito em “Gênesis (intro)” e na postura de guerra a que o Racionais se propõe para resistir e lutar contra o sistema opressor. A guerra às drogas, das maiores mentiras que circulam no Brasil, tem o respaldo da classe média confortável e dos grandes empresários enquanto moradores de áreas pobres sofrem cotidianamente com os respingos desse banho de sangue. “Ah, a polícia sempre dá o mal/ Exemplo, lava minha rua de sangue, leva o Ódio pra dentro” é como Edi Rock indica, em “Mágico de oz”, o caminho da violência: do Estado para a periferia, da periferia para a sociedade. (A noção de percurso, de caminho, é construída em várias passagens do disco, como: “Cada sentença um motivo, uma história de lágrima,/ sangue, vidas e glórias, abandono, miséria, ódio,/ sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo./ Misture bem essa química./ Pronto: eis um novo detento” ou “no trem da malandragem, meu rap é o trilho”). É uma estrada circular que, negligenciada pelo Estado, ficará para sempre à margem da sociedade, apartada do processo de *modernização* capitalista. A realidade não integrada é defendida e reivindicada pelo grupo: são marginais e é da periferia que parte o discurso. (Houve um incidente elucidativo em uma premiação a que o grupo compareceu e que serve para pensar essa postura em relação a outros negros da música popular brasileira integrada. Em atrito com Carlinhos Brown, apresentador do programa na MTV, KL Jay o responde dessa maneira: “Ele defende a miscigenação porque tem dinheiro e vende disco, mas os irmãos dele vivem na miséria.” – a discussão era comprar o discurso da classe média branca de miscigenação ou se colocar como negros nas músicas e nos discursos, o que, para Carlinhos Brown, era muito agressivo.)

Depois de externar a raiva com todo ímpeto e consciência na música anterior, “To ouvindo alguém me chamar” mantém a linha, agora em uma narrativa mais concisa, *in media res*, e que, também por isso, indica a circularidade da violência retratada, sendo ela o começo e o fim. As assimetrias se materializam no discurso ao habilmente subverter palavras como “professor”, “especialista” e “vestibular”, que no mundo integrado referem-se ao ambiente escolar/universitário, mas que aqui delimitam as oportunidades concedidas a quem é pobre, negro, de periferia: o crime. “Professor no crime”, “especialista em invadir mansão” e “prestou vestibular no assalto do busão” são alguns dos versos nos quais a desigualdade do acesso à educação na sociedade se faz presente. Doutorado é um sonho e contrapõe o narrador a seu irmão.

Ao longo da música percebem-se claramente sons do ambiente. Essa é mais uma das irrupções da vida real na música do grupo, introduzidas na forma às vezes

sobrepostas ou justapostas às bases de KL Jay, reforçando seu compromisso com a realidade vivida e aumentando a tensão: os sons, intercalando sirenes, gente ofegando e som de monitor cardíaco (que ao final torna-se contínuo, acompanhando o desfecho do narrador) misturam-se ao canto de Mano Brown em movimentos precisos do DJ. Esse tipo de escolha também é deliberada e diz novamente sobre o lugar onde o grupo se coloca. Sons de sirene, de tiros, não fazem parte do cotidiano da classe média, mesmo a baixa. O beat, a cargo de KL Jay, preciso nas batidas, é também um indício de precariedade que materializa as assimetrias desse desenvolvimento social fraturado. O correlato inverso na História da música popular no Brasil são as harmonias sofisticadas da Bossa Nova. Sigo aqui, para o entendimento de sofisticação, Walter Garcia (1999) e Lorenzo Mammì (2012). Mammì indica o claro abandono das raízes populares do samba, o distanciamento dos botequins e dos morros na composição da Bossa Nova enquanto Garcia aponta uma mobilização do popular por João Gilberto. Esse samba equilibrado, sofisticado e discreto, em sua forma final, no entanto, mostra o lugar que ocupa: classe média, carioca, como enfatiza Mammì. O salto que João Gilberto dá em “Chega de Saudade”, em 1958, pressupõe uma certa acumulação, que vem do jazz, da música erudita e da música popular; o Racionais subverte essa acumulação, decantando a precariedade através de seus beats. Estes mostram o lugar que o grupo de rap ocupa na formação do Brasil moderno, a periferia, enquanto as harmonias colocam os bossa novistas também em seu lugar, embalados pelo desenvolvimentismo dos anos 50.

Como dito anteriormente, o capitalismo trabalha criando níveis sociais distintos provocando sempre competição ao individualizar os cidadãos. A consciência de classe é algo a ser buscado, e o trabalho do Racionais vai por este caminho. Em uma passagem um pouco sarcástica, o narrador chama o segurança do banco assaltado em questão de “super-herói”. Os bancos, suprassumo da concentração de riquezas, tem como segurança (provavelmente terceirizado) gente de baixo, talvez igual ao narrador assaltante, ao Guina e aos demais, mas o capitalismo o obriga a trabalhar pelo lucro alheio, para os inimigo da classe trabalhadora, em troca de sobrevivência. “Sobreviver”, no título do disco, significa sobreviver ao “cotidiano suicida” da periferia, por causa das drogas e da polícia, mas também sobreviver à vida de miséria imposta pelo capitalismo. E é esta miséria que desestabiliza núcleos familiares, que afasta as crianças da escola, que coloca a vida no crime como alternativa, muitas vezes única, e, sem proteção do Estado, essa vida segue marginalizada, em círculos, suspensa. O narrador, sobre o Guina, diz: “De como era humilhante ir pra escola./ Usando a roupa dada de esmola./ De ter um pai inútil, digno de dó./ Mais um bêbado, filho da puta e só.” Todos esses elementos se refletem no futuro (se antes o negro não virar estatística, se for um vencedor de chegar aos 27), sendo então impossível a comparação, sendo inviável falar em meritocracia em um país como o Brasil. (No primeiro disco do grupo, amadurecendo sua dicção, essa e outras críticas já estavam postas com igual peso: “como é que vão aprender, sem o incentivo de alguém/ sem orgulho, sem respeito/

sem saúde, sem paz” – “Homem na Estrada”, *Raio-X do Brasil*, 1992).

O papel da mídia, do espetáculo, da propaganda, retorna, agora com a crítica voltada às datas comemorativas impulsionadas pelo capitalismo. Dia das mães/pais é uma bobagem, mas todo mundo gasta. Aparece aqui com “Sempre a mesma merda, todo dia igual/ Sem feliz aniversário, Páscoa ou Natal” e em “Fórmula mágica da paz” volta com uma ironia cruel referente ao Dia das Crianças. “Rapaz comum”, última canção antes da virada do disco (virada representada pela passagem “...” na qual se escuta apenas uma base), em uma narrativa à la *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, revela o entendimento do jornal e noticiários em geral como reificadores do fato em notícia (SCHWARZ apud LEITE, 2015, p. 114) além de retomar a violência policial como estrutura de governo.

A naturalização das mortes na periferia é representada metaforicamente pela interrupção do trajeto, do caminho da vida, do trilho, em: “É mal! Cotidiano suicida!/ Quem entra tem passagem só pra ida!”. Ver seus manos cobertos com jornal está virando natural em locais onde a polícia age com o aval do Estado para o genocídio do povo negro. A construção dessa vida pela metade é plantada no imaginário daqueles moradores desde cedo, e “Um corpo a mais no necrotério, é sério./ Um preto a mais no cemitério, é sério” passam a ser quase banalidades na vida corriqueiramente violenta da favela. O narrador, carregando nas costas o Racionais e todas as comunidades que estarão depois homenageadas em “Salve”, posiciona-se veementemente contra, e convoca a nós, ouvintes, a fazer o mesmo. Até quando serão naturais as chacinas de negros pobres? Até quando será tolerável casos como o de Rafael Braga? São questões que o Racionais nos coloca, queiramos ou não.

O Brasil tem umas das maiores populações carcerárias do mundo, a 3ª segundo o site do Ministério da Justiça (Disponível em <<http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/view>>). 64%, no índice socioeconômico, são negros. O sistema carcerário, que não serve para a reintegração, mas sim pela perpetuação das assimetrias e fraturas sociais, é uma extensão da periferia, com os mesmos problemas de drogas, racismo e violência policial. “Diário de um detento” surge desse problema, e ergue-se em uma narrativa composta por Mano Brown a partir de relatos de Jocenir, ex-detento do Carandiru. Na canção, ficam explícitas as desigualdades, os lugares em que os atores sociais ocupam, quem oprime e quem é oprimido: enquanto todos encarcerados “traficantes, homicidas, estelionatários/ e uma maioria de moleque primário”, no “grande dia” (dimensão de espetáculo a partir da desgraça dos detentos que serão mortos), terão suas vidas acabadas, os “cachorros assassinos”, vulgo polícia militar, ganha medalha de prêmio pelas mortes efetuadas e o governador, que pode se esconder atrás de um telefone, fica tranquilo.

A anestesia aplicada constantemente pelas propagandas não fica de fora da crítica aguda e pontal da música: “Cadeia? Guarda o que o sistema não quis./ Esconde o que a novela não diz.” A mídia mascara o desenvolvimento fraturado e aliena a população; a PM leva a violência para dentro das comunidades enquanto o Estado as violenta ao

não dar condições de subsistência, direitos básicos garantidos por lei. Essa crueldade aparece de maneira meio sarcástica nos versos sofisticadamente entoados:

Cada sentença um motivo, uma história de lágrima,
sangue, vidas e glórias, abandono, miséria, ódio,
sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo.

Misture bem essa química.

Pronto: eis um novo detento

(RACIONAIS MC'S, 1997)

Versos quebrados, rimas que não obedecem tampouco à ordem canônica (histórias–glórias; sofrimento–tempo) como que simbolizando, na forma, as fraturas sociais da sociedade. O olhar analítico de quem vive o dia-a-dia da violência não poderia ser mais preciso. Invertendo e contestando a narrativa cotidiana ouvida nos jornais sobre as causas da violência, se faz reconhecida entre seu interlocutor principal: o irmão negro da periferia. Essa sociedade que exclui, olha para o que não está no centro com ar de exotismo, e Mano Brown capta esse sentimento ao colocar, rapidamente, o olhar das pessoas ao passar pelo presídio do metrô. Essa “gente de bem”, “católica”, faz com que o narrador tenha que se posicionar e dizer que aquilo não é um zoológico. Junto com o exotismo e certo fetiche, a explicitação da reificação no atual estágio da mercadoria, com peso ainda maior aos detentos sem as mínimas condições de salubridade: “Ladrão sangue bom tem moral na quebrada./ Mas pro Estado é só um número, mais nada./ Nove pavilhões, sete mil homens./ Que custam trezentos reais por mês, cada”. Custam menos que “seu celular, seu computador”.

Drogas, percursos circulares de violência e morte, desenvolvimento desigual e combinado, assimetrias sociais e racismo permeiam todo o disco. E permeiam-no todo porque este diz respeito não só às periferias de São Paulo, mas de todo país. “Periferia é periferia em qualquer lugar” é o dístico falado a todo o momento na canção “Periferia é periferia”, e isso é reforçado pelo “Salve” final. Traz, contudo, um ponto de tensão que, como dito, é indissociável da composição do Racionais, mas que figura, em geral, de maneira indireta: a escravização. Aparece primeiro nos versos “Se a escravidão acabar pra você/ Vai viver de quem? Vai viver de quê?/ O sistema manipula sem ninguém saber”, apontando o dedo para o senhor de engenho escondido e para as mega empresas que usam trabalho escravo hoje em dia, indicando novamente uma suspensão do tempo histórico no qual o racismo e a violência ao povo negro nunca são superados. Aproveitam para estocar novamente a manipulação Estatal-midiática a qual esconde os problemas reais e molda a opinião das massas a seu favor. “Escravo humano, um simples nordestino” retoma o tema mais à frente.

Outra sugestão interessante que a canção traz é uma espécie de determinismo, de comportamento teleológico de parte dos moradores de periferias e que tem seu correspondente em *Capão Pecado*. “Olha só como é o destino, inevitável/ O fim de vagabundo, é lamentável” sugere uma estrutura que se repete na vida dos seus manos e que, perigosamente, pode ser imobilizante (no romance do Ferréz há um

pensamento próximo a esse por parte de um personagem, algo como uma força exterior que condiciona as pessoas à vida que levam). Preso às estruturas, sem saída, abrem-se dois caminhos: ação ou resignação. Analisando o disco em conjunto, fica clara a posição do grupo, mas é preciso apontar esse ponto que, pela dubiedade, possibilita certa contradição, o que é raro ao longo do disco.

O racismo ganha protagonismo em “Qual mentira vou acreditar”, sendo a resposta irônica à pergunta do título. Se há pessoas que realmente acreditam que não há racismo no Brasil, significa que o trabalho de apagamento da memória e a construção de um imaginário de democracia racial, pelo Estado e pela mídia, foi bem sucedido. Em mais uma passagem dialógica, uma das pessoas diz que é para a segurança do narrador acreditar na democracia racial. O acontecido com Carlinhos Brown, citado em nota, parece ter sido a “inspiração” para a música e para os versos destacados, mesmo tendo acontecido após o lançamento do disco.

“Diário de um detento”, com ritmo cadenciado e flow controlado – termo do rap para designar a maneira como o rapper encaixa sua letra no beat – batida ao fundo da música; o que Luiz Tati chamou em *O cancionista* de entoação – junção inextricável de letra e melodia – é próximo ao que o termo significa –, inaugura o que estou chamando de segunda parte do disco. Antes sua entoação soa mais agressiva; daqui em diante, depois de construída a base, administram-se e “sintetizam” as críticas, direcionando-as. Sistema carcerário, periferias e racismo, cada qual ocupando majoritariamente as canções que seguem a virada, para chegar em “Mágico de oz” e depois “Fórmula mágica da paz”. Estas últimas injetam esperança ao disco, pelo beat mais ameno e a entoação mais cadenciada, como dito acima. Além disso, versam sobre um mundo utópico onde não existiria “fome, droga nem polícia” (“Mágico de oz”) e pedem a paz nas periferias (“Fórmula mágica da paz”).

“Mágico de oz” é a metáfora encontrada por Edi Rock para simbolizar um mundo em paz para sua e para as periferias ao redor do Brasil. Imaginando aquele mundo quase onírico, parece suspender a realidade de violência e morte que ele e seus irmãos enfrentam no dia a dia. O tom do real emerge nas canções do grupo, para além da matéria social que é ficcionalizada (ou ao menos trabalhada formalmente) através do imperativo da voz falada (aqui há um aspecto importante que deverá ser estudado no futuro: a realidade esteticamente trabalhada nas músicas não parece estar sublimada, devido justamente ao seu poder de real – a tensão que existe entre esse real e o simbólico é elevada até o limite, ultrapassando a linha tênue que os separa, pois busca mudanças objetivas no mundo real). Não são poucos os momentos de fala, depoimento e testemunho no disco. “Gênesis (intro)”; as estatísticas de “Capítulo 4, Versículo 3”, que além de faladas, por si só representam o estatuto da verdade real que direciona a música; “To ouvindo alguém me chamar” e “Rapaz comum” tem entradas de sons do ambiente, justapostos ou sobrepostos às partes cantadas; “Diário de um detento” se inicia em tom de testemunho e segue com um flow muito próximo da fala; “Periferia é

periferia” e “Em qual mentira vou acreditar” mimetizam muitas situações dialógicas; em “Fórmula mágica da paz”, Mano Brown faz um apelo pela paz nas favelas, um apelo falado e cantado; “Salve”, assim como “Gênesis” é só falada, finalizando o disco com a união de todos oprimidos pelo país. Em “Mágico de oz”, o testemunho da criança no início dá o tom da música e de todo disco até então.

Apobreza permite a desestruturação do núcleo familiar (muitas vezes representado pelo pai ausente, seja por trabalho ou bebida); a criança, com medo da polícia e sem oportunidade por ser negra e pobre, “se espelha em quem tá mais perto”; o tráfico ocupa a lacuna que o Estado abre, propositalmente, e a violência germinada ali volta para a sociedade; em movimento contínuo e circular, a morte ultrapassa o muro e depois retorna, atacando sempre com mais ferocidade a periferia desprotegida pelo poder público. Em uma realidade assim, a esperança de um mundo melhor pela via da luta e da resistência parece se sobrepor pela esperança no divino, como Edi Rock falará ao final, em passagem não entoada. De novo talvez possa haver uma contradição, outra tensão entre a resolução e enfrentamento dos problemas por via material ou espiritual. É compreensível entender a passagem de um a outro pela opressão sistemática que o povo negro sofre. No entanto, um não anula o outro, e no desenvolvimento do disco a luta real pelo fim das opressões é, em grande maioria, de ordem material.

“Fórmula mágica da paz” faz um arco de vida do narrador (cuja distância entre este e Mano Brown é pequena, assim como em várias das canções do grupo, podendo ser vista em: ““E aí mano Brown cuzão? Cadê você? Seu mano tá morrendo o que você Vai fazer?””). E esse arco é também o do próprio disco, que encontra na última música (estou desconsiderando “Salve”) um fechamento de esperança, sintetizando o objetivo do grupo: a busca pela paz, mesmo que com violência. Historicamente nenhum direito foi concedido, mas sim conquistado através de lutas violentas e contínuas. “Muito velório rolou de lá pra cá,/ Qual a próxima mãe que vai chorar?” mostra o que repetidamente digo nesse trabalho, uma suspensão do processo social agindo na sua face mais cruel: morte e violência às periferias continuamente, vida em paz e protegida aos jardins. Os velórios não diminuem, mas acompanham o arco traçado no disco e que provém do cotidiano suicida da periferia. O símbolo do não avanço do combate à violência policial, ao racismo, à desigualdade social, está sintetizado nos versos assustadoramente reais e crus que Mano Brown entoa: “Assustador é quando se descobre que tudo deu em nada e/ Que só morre pobre”. O emissário não incluiu o Capão Redondo no seu itinerário, a violência não diminuiu, e por isso *Sobrevivendo no Inferno* se faz tão necessário ainda hoje.

“Jorge da Capadocia” e “Salve”, com a mesma melodia, dão ao disco um sentido de unidade, marcando seu início e o fim ao passo que sinalizam também sua circularidade. Aquela, com participação de Jorge Ben, se relaciona mais com as duas últimas músicas, demonstrando a fé do grupo implicada na sua realidade cotidiana como apoio à resistência, do etéreo ao material; não é rap e predomina a entoação à fala. “Salve” retoma a melodia inicial e mostra a união das periferias

ao redor do país. “Eu vou mandar um salve pra comunidade do outro lado do muro/ As grades nunca vão prender nosso pensamento mano...”. Quebrar o muro pela união das periferias contra o Estado racista opressor; manter erguido o muro contra a miscigenação e conciliação dos conflitos sociais.

O Racionais não é um grupo de artistas, mas de terroristas. “Violentamente pacífico, verídico/ Vim pra sabotar seu raciocínio/ Vim pra abalar seu sistema nervoso e sanguíneo”. O ataque ao interlocutor em momentos como esse (e que se repetem ao longo do disco) resulta numa tomada de posicionamento radical, não conciliatório, que se coloca junto a milhares de mãos contra o playboy, contra o Estado, contra a mídia, contra o capitalismo. O desenvolvimento assimétrico abriu fraturas que propiciaram um efeito colateral e dali surgiu o Racionais MC’s. Os buracos do desenvolvimento do processo social brasileiro foram tensionados até o limite e então emerge do Inferno a dicção que desestrutura a sociedade, violenta pela linguagem e aponta o dedo para os culpados pela miséria e morte de milhares de negras e negros. Radicais e violentos pelos seus iguais, *Sobrevivendo no Inferno* (1997) é um marco na música popular brasileira, e hoje ainda soa natural, devido a sua força de realidade e trabalho estético, e pela constante e ininterrupta opressão ao povo negro perpetrada pela sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. O que é racismo estrutural?. **TV Boitempo**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIgRU&t=2s>>

ARANTES, P. O novo tempo do mundo: a experiência da história numa era de expectativas decrescentes. In.: **O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BAKUNIN, M. **O sistema capitalista**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2007.

DUNKER, C. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma patologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FANON, F. Pele negra máscaras brancas. In. **Geledes**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/frantz-fanon-pele-negra-mascaras-brancas-download/>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FERRÉZ. **Capão Pecado**. 2ª.ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.

FISCHER, L.A. Limites do modelo Ideias fora do lugar. In.: **Das Ideias fora do lugar ao Perspectivismo ameríndio: um modelo para uma nova História da Literatura Brasileira**, 2017. [no prelo]

FREUD, S. Totem e tabu. In.: **Obras completas, volume 11 : totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. 1. ed. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala** [29ªed.]. Rio de Janeiro: Record, 1994.

GARCIA, W. Elemento para a crítica estética dos Racionais MC's (1990-2006). In.: **Idéias**, nº7. Campinas, SP, 2013, p.81-110.

_____. Ouvindo Racionais MC's. In.: **Teresa**: revista de literatura brasileira, vols. 4 e 5. São Paulo, 2004, p.166-180.

_____. **Bim Bom: a contradição sem conflitos de João Gilberto**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KEHL, M. R. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. In.: **São Paulo em Perspectiva**, vol. 13(3). São Paulo, 1999.

_____. Muito além do espetáculo. Rio de Janeiro, 2003, 15 folhas (Texto digitado).

LEITE, G. Figurações de violência na estética tropicalista. In.: **O eixo e a roda**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 105-120, 2015.

MAMMÌ, L. João Gilberto e o processo utópico da Bossa Nova. In.: **João Gilberto**. GARCIA, Walter (org.). São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MARTINS, S. **Show biz**, 5561/1 – ANO 14 / Nº 6 – EDIÇÃO 155 / JUN.

NOVACK, G. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade**. Brasil: Rabisco Criação e Propaganda Ltda, 1988.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**. 1997. (1h11min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WZcFdjPZw18&t=237s>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In.: **As ideias fora do lugar**: ensaios selecionados. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

SCOOT, J., NYKS, K., HUTCHISON, P. **O fim do sonho americano**. 2015. (1h11mi11seg). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=_FtpgDvWjkQ>. Acesso em: 17 dez. 2018.

VERACIDADE E VEROSSIMILHANÇA N'O MUNDO DE AISHA

Antonio do Rego Barros Neto

UnB – Universidade de Brasília

Brasília – DF

RESUMO: O livro reportagem *O mundo de Aisha: A revolução silenciosa das mulheres no Iêmen*, de Ugo Bertotti e Agnes Montanari, traz uma compilação das histórias de várias mulheres no Iêmen, como explicita o próprio subtítulo. A partir da adaptação de diversas entrevistas, os quadrinistas recontam as histórias pessoais de perda e opressão pela qual passaram as entrevistadas. Habilmente entrelaçadas aos quadrinhos, fotos ao final de cada história acrescentam às narrativas um elemento de dolorosa verdade, trazendo não apenas a verossimilhança à obra, mas a colocando no âmbito da veracidade. Um fenômeno que só se consegue a partir da junção de duas linguagens pictóricas, fotografia e quadrinhos, cuja justaposição intensifica os efeitos desejados pelos autores. Para fazer essa análise, utilizarei principalmente da base teórica de Scott McCloud, que em suas obras *Desvendando os Quadrinhos* e *Fazendo Quadrinhos*, mostra uma análise detalhada das histórias em quadrinhos como linguagem pictórica, e a importância da composição da imagem, aplicável também à fotografia. Além disso, terá presença análise de Rildo Cosson em *Fronteiras Contaminadas*,

cujo trabalho com o romance-reportagem não apenas se aplica a obra de Bertotti e Montanari, mas também auxilia a definir a sutil diferença entre verossimilhança e veracidade. E teremos a obra de Pierre Bourdieu, que em *A dominação masculina*, aborda questões relevantes de gênero.

PALAVRAS-CHAVES: veracidade, verossimilhança, misoginia, histórias em quadrinhos

Quando se lida com textos de não ficção, uma das preocupações do autor é como abordar os eventos sendo mostrados. A maneira como se escreve uma cena, ou como se descreve um personagem não apenas tem que servir ao tom da história, mas também refletir um certo nível de “fidelidade” com os elementos sendo descritos e abordados no texto. Mas, isso não quer dizer que o autor tenha que apenas descrever eventos e fatos da maneira mais distante e fria possível. Em muitos casos, as ferramentas e técnicas que bem servem aos dramas e às fantasias podem muito bem servir a relatos históricos e repassar com bem mais eficiência as emoções pelas quais os personagens passaram naquele evento.

É nessa fronteira que uma obra como *O Mundo de Aisha*, do quadrinista Ugo Bertotti e da fotógrafa Agnes Montanari, se encontra. Um

romance gráfico (do inglês *graphic novel*, termo usado para quadrinhos que saem do formato tradicional de uma revista mensal de ficção. É muito usado principalmente para obras que tem como mercado principal as livrarias nos Estados Unidos ao invés do mercado direto dos quadrinhos. Apesar do nome, não é necessário que seja um romance/novel propriamente dito) de Bertotti baseado em um relato fotográfico de Montanari, *O Mundo de Aisha* é uma série de entrevistas que contam as histórias de diversas mulheres que vivem no lêmén moderno. O ponto em comum dessas histórias são as relações que essas mulheres têm com o *Niqab*, o véu negro que permite que se veja apenas os olhos, e a tradição e os valores que há por trás do hábito.

O Mundo de Aisha é composto por três narrativas gráficas. Isso quer dizer que suas histórias são contadas na linguagem das histórias em quadrinhos (HQs), com imagens e textos se auxiliando para demonstrar de maneira única os relatos de cada protagonista. As imagens aqui vão além de simples ilustrações e são parte essencial do texto e da mensagem. Entender como essas imagens se relacionam é tão importante quanto entender o diálogo entre as personagens.



Figura 1-O contraste entre o preto e o branco reproduz o impacto visual que se tem ao ver o movimento dos niqab no meio da multidão

Escrevendo na linguagem dos quadrinhos, Bertotti adapta as entrevistas de Montanari em contos que mostram com maestria o contraste presente na vida dessas mulheres de uma maneira muito simples: com a HQ completamente em preto e branco,

a sombra negra dos véus se torna extremamente destacada, e a forma oculta do *Niqab* se torna mais evidente, principalmente em contraste com o branco da arquitetura e dos homens, como se vê na figura 1. O impacto visual desse contraste, algo complicado de se passar simplesmente descrevendo, é uma das características mais fortes da obra. E para trazer ainda mais próximo da realidade, Bertotti se aproveita do trabalho de Montanari e utiliza as fotografias, tiradas durante as entrevistas que ela realizou, como quadros durante a própria narrativa, trazendo a esses contos um peso ainda maior.

Mas ainda se trata de uma narrativa que alia elementos ficcionais a uma reportagem (um romance-reportagem, portanto) e ela é escrita na forma dos quadrinhos, configurando uma narrativa gráfica. Tendo em vista o tema abordado, faz-se necessário lidar aqui com a já citada fronteira: Aonde termina a criatividade de Bertotti e começa a realidade das personagens? Aonde as escolhas de Bertotti influenciaram – terão elas alterado – a narrativa dos eventos que se passam? Essas alterações são – ou não – relevantes? Em outras palavras: o quanto da obra de Bertotti e Montanari é verídico, e o quanto é verossímil.

Para determinar a diferença, nos basearemos em Walter Mignolo (2001), para quem a *veracidade* é um comprometimento com fatos reconhecidos pela comunidade do leitor (ou no caso da obra analisada, da comunidade das próprias entrevistadas), estando este mesmo comprometimento sujeito a erro. Este erro ocorre quando os eventos descritos pelo autor do texto não são reconhecidos pela comunidade, o que gera desconfiança em relação ao que o autor proclama verídico. Para mitigar essa desconfiança, o texto deve suportar o ônus da prova. É necessário apresentar as evidências de que aqueles acontecimentos são verídicos, evidências que sejam aceitas pela comunidade. Deste modo, um texto que se pretenda verídico, mas que falhe em apontar as evidências para tal, fica configurado como sendo uma mentira, e é neste momento desprezado pelo leitor.

Por outro lado, um texto ficcional não tem esse comprometimento com os fatos da comunidade do leitor, e sendo assim, não é passível de erro. Não importa se o fato realmente aconteceu, mas que faça sentido ele ter acontecido, de acordo com a própria lógica do texto e o contexto em que está inserido. É esse o conceito de coerência interna, e é isso que vai tornar o texto *verossímil*. O compromisso da ficcionalidade é para com a própria coerência interna. Assim, evita-se o ônus da prova. Em um texto ficcional, seja ele um conto fantástico ou um relato do cotidiano, não importa se os fatos ocorreram ou não, ou se aqueles personagens existiram ou não. Se forem coerentes com o mundo que o texto criou, o leitor há de aceitá-los facilmente como parte da narrativa, sem a necessidade de questionar se tal fenômeno seria realmente possível de ocorrer na realidade, ou não.

Em histórias como as mostradas em *O mundo de Aisha*, se espera um certo nível mínimo de ficcionalidade, mas não a ponto de invalidar os fatos que tendem a ser verídicos. Detalhes menores, como o número de pessoas na rua, ou as roupas usadas

pelos personagens, estão completamente a mercê das escolhas do autor, mas se determinado evento foi impactante para aquela comunidade, como uma visita de um presidente, o autor está preso a simplesmente se ater ao que aconteceu e desenhar de acordo. Aqui se tem a grande diferença de quando se trabalha a veracidade e verossimilhança em uma HQ ou romance gráfico, e quando se trabalha em um texto em prosa: Na HQ, é necessário trabalhar a questão estética e visual das cenas. Saber como o ambiente é construído e como as pessoas se portam ou se movimentam, o que elas vestem, detalhes que muitas vezes podem ser omitidos na prosa pelo simples fato de que fica a cargo do leitor montar a cena mentalmente de acordo com o que está escrito. Todas essas decisões também acabam influenciando um aspecto importantíssimo: como cada quadro vai se relacionar com o anterior.

Para analisar essa relação, é necessário um método que nos auxilie a analisar precisamente as imagens e sua interação com as palavras na missão de passar a mensagem para o leitor. Para isso, vamos utilizar a teoria que Scott McCloud desenvolveu em *Desvendando os Quadrinhos*, de 1996. McCloud comenta em sua tese que o simples fato de ter que montar a cena em sua mente resulta em esforço mental por parte do leitor. Esse “esforço” é a base do conceito que McCloud usa para definir um método de análise da narrativa dos quadrinhos, que, por ser composta de ambos imagens e texto, exige uma leitura diferenciada daquela das narrativas em prosa. Para McCloud, o segredo da narrativa das HQs está nas transições quadro-a-quadro, a manifestação deste “esforço” na página de uma HQ. O criador organiza os quadros na página “justapostos de maneira deliberada”. É o leitor que, no processo de leitura, vai relacionar um quadro com o outro. É justamente esse ato de relacionar um quadro com o outro que McCloud chama de “conclusão”. E ele divide as conclusões em seis tipos de transições diferentes, de acordo com o nível de esforço que cada um requer: Momento-a-Momento, Ação-a-Ação, Elemento-a-Elemento, Cena-a-Cena, Aspecto-a-Aspecto, Non-Sequitur.

Momento-a-momento é a mais direta das transições: temos diferentes momentos de uma única ação de um único sujeito, com mínima variação de um quadro para o outro. É bastante utilizado para efeitos de “câmera lenta” ou nos quais, literalmente, pouco tempo se passou entre um quadro e outro.

Ação-a-Ação é o mais utilizado e mais identificado com os quadrinhos: aqui temos um único sujeito em mais de uma ação. É a transição base de qualquer história.

Elemento-a-Elemento, como o próprio nome indica, apresenta uma alternância de elementos diferentes. É bastante utilizado em diálogos, em que cada quadro foca em um personagem diferente.

Cena-a-Cena, como o próprio nome diz, é a transição entre cenas. Juntamente com o *Ação-a-Ação*, é uma das transições estruturais de qualquer história. Sendo uma das mais facilmente identificadas, ocorre quando há uma mudança drástica de ambientes, sendo caracterizada por uma grande distância entre os dois momentos, seja ela física ou temporal.

Aspecto-a-Aspecto se diferencia das outras pois aqui, o tempo não passa. Os quadros são utilizados para fazer com que o olhar do leitor “ande” pelos detalhes da cena. Essa conclusão é bastante utilizada para definir o clima geral e sua ambientação.

A sexta transição é a *Non-Sequitur*, que é a “ausência” de qualquer relação direta entre os quadros. Utilizada sobretudo nos quadrinhos independentes e experimentais, nesta última categoria, a relação entre os quadros fica praticamente “escondida” do leitor, que precisa ter noção do contexto que a obra está inserida e o que ela está apresentando para entender o porquê daquela sequência de quadros. Em alguns casos extremos, até mesmo conhecer obras anteriores do mesmo autor se faz necessária para o entendimento da transição.

Usando essas transições como base, McCloud analisou vários autores consagrados, como Eisner, Kirby, Hergé e Tezuka; e chegou a algumas conclusões interessantes: como já dito, *Ação-a-Ação* e *Cena-a-Cena* são essenciais para a narrativa. Pode-se até tentar criar uma história sem elas, mas será algo extremamente experimental, uma exceção à regra. As duas são as estruturas básicas da narrativa nos quadrinhos, principalmente nos dramas e aventuras que em geral são relacionados à linguagem. *Elemento-a-Elemento* é o mais utilizado depois das duas, mas não tão essencial. *Aspecto-a-Aspecto* é praticamente marca do *mangá* japonês: é nesse estilo de HQ que a transição parece ser a mais comum, enquanto os comics americanos contam apenas com uma forte presença das três principais (*Ação-a-Ação*, *Elemento-a-Elemento* e *Cena-a-Cena*). Nos quadrinhos europeus, as transições estão mais equilibradas entre si, sem uma predominância tão grande da *Ação-a-Ação* como nos americanos, provavelmente devido a maior variedade de gêneros no mercado. *Non-Sequitur* é realmente o mais raro de se ver, e quase marca dos quadrinhos independentes e experimentais.

Uma segunda característica importante para a análise de uma história em quadrinhos é a relação entre a imagem e o texto, que é o que define a natureza híbrida da linguagem das Histórias em Quadrinhos. Aqui, McCloud divide essa relação em 6 tipos diferentes: Específica de Texto, Específica de Imagem, Específica da Dupla, Interseccional, Paralela, Montagem e Interdependente.

Em Específica de Texto, o texto faz todo o trabalho, sendo a imagem um pouco mais que uma mera ilustração. Já em Específica de Imagem, a Imagem carrega todo o significado, cabendo ao texto apenas os fenômenos impossíveis de descrever visualmente, como sons (as famosas onomatopeias são os exemplos mais clássicos desse tipo). Em Específica de dupla, texto e imagem passam a mesma mensagem, com o objetivo de reforça-la. Esse recurso é muito similar ao que acontece nos livros de alfabetização. Atualmente, se vê muito pouco deste último tipo, sendo mais comum encontrar em HQs das décadas de 40 e 50.

Na combinação Interseccional, as palavras expandem o significado da imagem, em geral lidando com conceitos que não tem como ser expressidos diretamente para o leitor. Já na combinação Paralela, texto e imagem aparentemente não tem relação

um com o outro, sendo bastante utilizada para preparar o leitor para eventos de cenas futuras na história (muito similar à narração em off no cinema).

Na Montagem, o texto é integrado à imagem. Essa combinação é bastante utilizada nos títulos das histórias, e era o efeito preferido de Eisner, que constantemente escondia o título da HQ *The Spirit* nas cenas introdutórias de suas histórias.

E por último temos as combinações Interdependentes, em que a mensagem é passada tanto pela imagem quanto pelo texto, em tal nível de cooperação que a remoção de um dos dois, tornará a mensagem incompreensível. Este último tipo ainda foi dividido em 2 tipos diferentes: o tipo 1, em que a figura é o centro da mensagem. E o tipo 2, em que as palavras tem mais importância. Mas o próprio McCloud observa que, durante a produção de uma obra, a definição da relação entre palavras se dá de maneira instintiva pelo artista; no entanto, esta classificação é bastante útil para momentos de bloqueio criativo.

A partir dessas informações, já podemos fazer uma análise mais profunda da obra de Bertotti e Montanari.



Figura 2-Páginas 6 e 7 da obra. ao simplesmente abrir a página, o leitor já sente a presença que o véu terá pelo resto do romance.

A obra começa com uma pequena introdução ao amago da discussão sobre o uso do *niqab*: a interpretação dos textos sagrados quanto ao assunto. A primeira transição, entre os dois primeiros quadros da página 6, é elemento-a-elemento, marcando o impacto entre a figura feminina com a masculina. Os 3 quadros com o sábio na página 6 podem ser considerados momento-a-momento. Na página sete, temos um aspecto-a-aspecto, já que o olhar do leitor está simplesmente se movendo pelo rosto da personagem até voltarmos para o sábio, dessa vez indo embora, em mais uma conclusão elemento-a-elemento. Texto e imagens se combinam principalmente

de forma paralela, apesar da narração do primeiro quadro poder ser considerada específica de dupla, uma vez que está simplesmente definindo o que é um *niqab*. Essas decisões dão um ritmo mais pautado, mais regular, quase didático e contemplativo para o texto. A página também é um bom exemplo de como uma mensagem pode ser passada através da imagem em si, e não apenas através do texto.



Figura 3- sobreposição entre o layout das páginas com o t`aichi taoísta

Quando vistas as duas páginas juntas, da maneira que se vê quando se abre o livro, nota-se que os quadros se dispõem de maneira similar ao símbolo oriental do *t'ai-chi*. Este símbolo não é originário nem do país dos autores, nem do país das entrevistadas, mas extremamente conhecido ao redor do mundo e torna disposição interessante, pois representa a dualidade complementar entre todas as coisas, entre elas, a relação entre o feminino e o masculino, com o feminino representado pelo *Yang*, a parte escura do símbolo, e o masculino sendo parte do *Yin*, a parte clara. O layout das páginas acaba complementando a mensagem, reforçando um ponto repetido durante as histórias: que as atitudes mostradas na obra são tomadas em nome da harmonia e da paz na cidade e na família.

A primeira história é sobre Sabiha, e talvez seja a que mais dependa das habilidades de Bertotti para contar uma história verossímil. Sabiha se casou com 12 anos, e desde então usa o *niqab*, mas depois de mais velha, começou a ter um hábito considerado reprovável: ao raiar do sol, abria a janela e via a paisagem, sem usar a peça, sentindo o vento no rosto. Mas também sob o risco de ter sua face vista por pessoas que não fossem seu marido ou parentes.



Figura 4—Na primeira página da história, o rosto livre de Sabiha é nosso primeiro contato com a personagem, em uma sequência de imagens escolhidas para representar liberdade.

Quando seu marido descobre esse hábito, ele a espanca, avisando ela que deveria parar de fazer isso, para não trazer desonra a família. Mas essa necessidade de liberdade é algo vital para Sabiha, que durante a história, constantemente relembra os tempos de infância, quando não precisava esconder o rosto, tendo como um bom exemplo desse contraste, a página 24, mostrada na figura 5. Enquanto a infância é bem clara, iluminada e cheia de detalhes, a vida adulta tem sombras carregadas, que escondem não apenas a própria Sabiha como o próprio mundo ao redor dela.



Figura 5-O contraste entre Sabiha criança, brincando com o irmão, e Sabiha adulta, pegando água para a família.

A história de Sabiha acaba também sendo a mais dramática da obra, pois termina de maneira bastante trágica: depois de mais uma vez surpreender Sabiha sem *niqab* na janela, o marido pega uma AK-47 e atira em nela, o que acaba a deixando paraplégica. Ela acaba sendo levada para um hospital dos Médicos sem Fronteiras pela mãe e pelo pai, e volta a viver com eles, que passam a cuidar dela. Os filhos permanecem com o pai e a família dele. A história termina com a chegada de Montanari no hospital, para fazer uma reportagem. Ela vê Sabiha e a mãe e pergunta sobre a história, que a médica comentar ser uma situação deveras comum. É aqui que entram as fotos tiradas pela própria Montanari, que trazem para a obra a veracidade que aumenta ainda mais o impacto da narrativa.

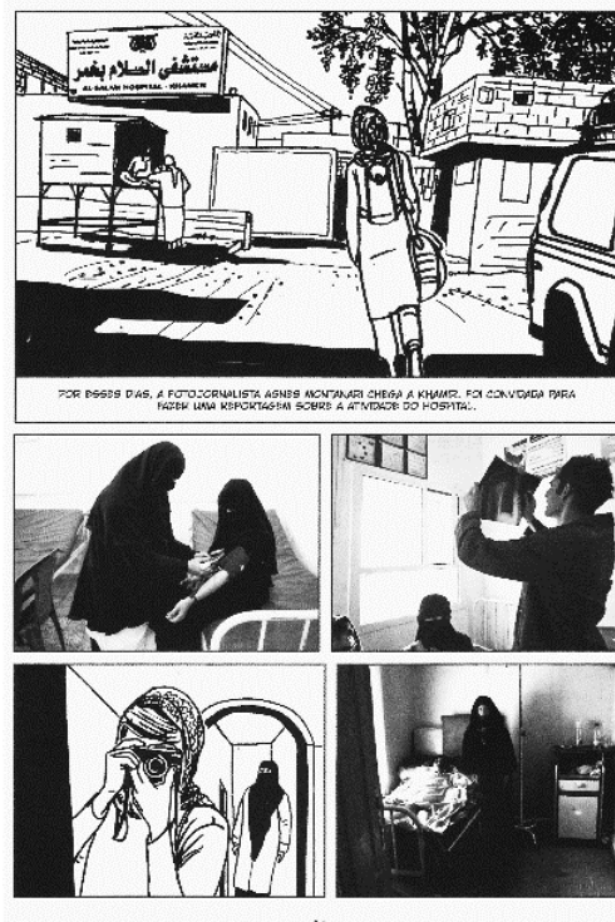


Figura 6 - As fotografias de Montanari são utilizadas como quadros, trazendo a história mais próxima dos fatos, corroborando sua veracidade

Essa história é a que tem maior presença de transições ação-a-ação, principalmente nas cenas em que o marido de Sabiha ataca a esposa. No último quadro da página mostrada na figura 4, temos um bom exemplo de combinação interseccional, com a narração intensificando a reação mostrada na imagem. É também esse tipo de combinação usada na chegada de Montanari no hospital (figura 6). Todas essas características são sinais de uma maior dramatização dos eventos, possivelmente devido à distância do próprio Bertotti em relação aos fatos.

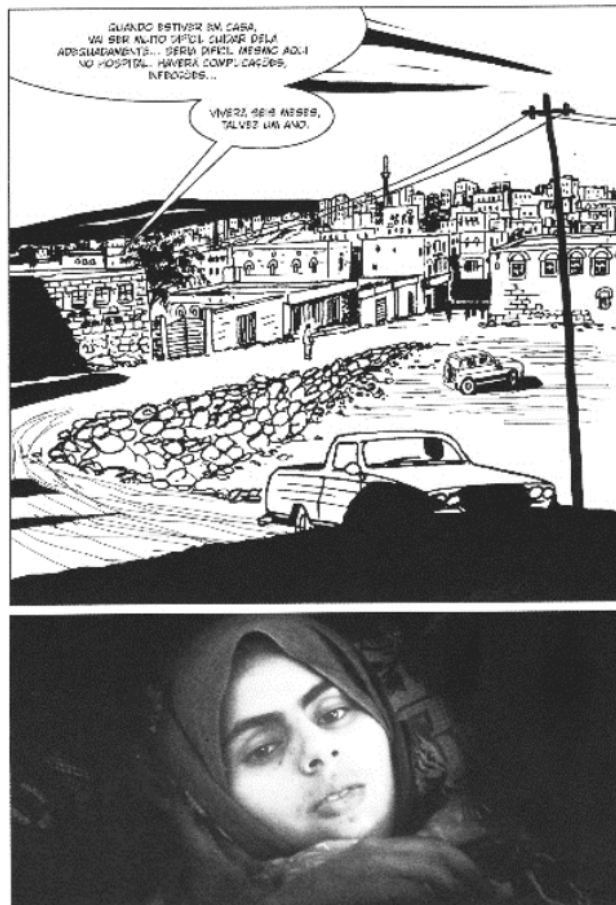


Figura 7 - o ultimo quadro da história trás o rosto de Sabiha

Sabemos que as fotos são verídicas, pois há paratextos que indicam terem sido tiradas por Montanari. Mas a história de Sabiha não são apenas as fotos, e sim todos os eventos que levaram a elas. Esses eventos são mostrados de maneira mais dramática, com Bertotti escolhendo ângulos e momentos específicos da história de Sabiha para melhor passar a mensagem pretendida. Os desenhos são escolhidos de forma a manter uma coerência narrativa, ao mesmo tempo que demonstram com certa exatidão o local em que ocorrem. Apesar de não ter sido uma testemunha, Bertotti consegue passar a ideia de que aqueles eventos podem ter ocorrido daquela maneira, ou de que eventos similares possam ocorrer naquela região, sem necessariamente ter o ônus da prova da veracidade, já que este é o trabalho das fotos de Montanari.



Figura 8- transição cena-a-cena mostrando o presente (fotografia) e o passado (desenho). É interessante notar que, mesmo depois de tanto tempo, ela ainda usa apenas um hijab, o adereço que se permite ver o rosto.

A segunda história é diametralmente oposta a história de Sabiha. A história de Hamedda é de alguém que conseguiu superar o preconceito e “ganhar” o direito de não usar o *niqab*.

Narradora da própria história, Hamedda é uma empresária de sucesso, dona de diversos restaurantes e hotéis na região de Shibam-Kawkaban, na província de Amran, a 45 quilômetros da capital do Iêmen, Sanaa. Órfã que se casou aos 13 anos de idade, sua história começa na guerra civil do Iêmen, em que deu pouso para soldados republicanos para que pudesse ganhar dinheiro para sustentar a própria família, pois o marido, 40 anos mais velho, não o fazia. Depois da Guerra (e da morte do marido, subentende-se), abre um restaurante que acaba virando ponto turístico na cidade. Todo esse caminho foi acompanhado de preconceito e ofensas, a ponto de chegarem até a matar o burro que ela usava para fazer as compras para o restaurante. As coisas só se acalmaram depois de uma visita do presidente do Iêmen, que veio

agradecer o apoio que ela deu aos soldados durante a guerra (pelo menos é o que ela suspeita). A partir daí ela começou a ser considerada uma mulher respeitável. Abriu outros restaurantes, e inclusive um hotel. Em nenhum momento ela usou o *niqab*, pois como a própria coloca “Como alguém pode respirar com o *niqab* se estiver carregando um saco pesado?”.

Em contraste com a história de Sabiha, que tem um ritmo bem mais dramático, aqui a história é contada através de transições cena-a-cena e bastante combinação dupla entre texto e imagem, uma vez que Bertotti está simplesmente repassando as palavras de Hamedda. Assim, o ritmo fica bem mais lento, bem mais próximo de um relato ou de uma memória, com os grandes pulos de tempos e espaço típicos desse tipo de texto.

É nesse tipo de história que o texto de Bertotti acaba se aproximando mais de uma reportagem do que um romance, motivo pelo qual é apropriado discutir *O mundo de Aisha* como sendo um romance-reportagem, bem inserido no gênero quadrinho jornalístico.

Em *Fronteiras Contaminadas* (Editora UnB, 2007), Rildo Cosson defende que para melhor compreendermos o fenômeno do romance-reportagem não podemos aborda-lo por uma visão puramente literária ou puramente jornalística. É preciso respeitar a singularidade da interação entre literatura e jornalismo que se manifestou no gênero, suas peculiaridades, e observar o fenômeno por completo, tendo em mente o contexto histórico-temporal em que ele se manifestou.



Figura 9 - Essa página consiste em apenas transições momento-a-momento e assim, se aproxima da maneira como memória funciona, trazendo relação diversos momentos cujo único ponto em comum é a presença de Hamedda

Em quadrinhos, o romance-reportagem se constituiu no simples fato ilustrar a cena. Como já comentado, Bertotti tem a função de trabalhar artisticamente as imagens, escolhendo os melhores ângulos e momentos para repassar a mensagem da melhor maneira possível para o leitor. Se formos comparar com o trabalho de um repórter tradicional, é o equivalente a escolher as palavras certas para levar ao leitor a mensagem pretendida. Assim como ocorre na prosa, o artista precisa ter o cuidado de se manter na tênue fronteira entre o fictício e o factual. Ele tem liberdade o bastante para focar e destacar as emoções sentidas, mas não pode destacar ao ponto de distorcer os acontecimentos ao redor. Ele pode trabalhar sob as regras da mera verossimilhança, mas não pode contradizer a veracidade dos fatos ocorridos. Se isso acontecer, o texto deixa de ser um relato de fato e se torna uma mentira, que será rejeitada tanto pelo público, quanto pelos personagens mostrados. Em quadrinhos, isso acaba se traduzindo em diminuir o número de transições ação-a-ação e elemento-a-elemento, pois ambas são marcas bastante fortes das histórias de ficção e fantasia.

O uso de Momento-a-momento também acaba sendo reduzido, mas ele também acaba sendo utilizado de uma maneira mais interessante: Na figura 9, a princípio pode-se analisar as transições como sendo cena-a-cena, devido a grande distância temporal. Mas essa distância é irrelevante para a narrativa, tendo Hamedda como único ponto em comum e relevante na página. Logo, os quadros não mostram cenas diferentes, mas momentos diferentes na vida de Hamedda. Assim temos a transição momento-a-momento sendo utilizada para mostrar vários momentos do mesmo indivíduo, mesmo que não seja uma única ação específica. Esse uso traz um ritmo mais lento e permite ao leitor absorver mais do personagem, além de melhor refletir o ritmo do tempo psicológico típico da memória: em uma lembrança, a história pode variar entre os mais diversos tempos e locais, sem nenhuma regra visível, a não ser a presença e a emoção do próprio narrador.



Figura 10 - essa página traz um paralelo entre a primeira vez que Aisha colocou o niqab e o momento atual, representando pelas fotografias. um bom exemplo de ação-a-ação dentro da obra

É a terceira história que traz a personagem título do livro: Dividida em 10 capítulos, a história começa com a fabula de criação da cidade de Sanaa, aonde as personagens vivem, e depois segue Aisha, desde o primeiro *hijab* que escolheu, quando se viu convencida a usar o *niqab*, até chegar ao encontro de Aisha com Montanari, que leva ao início aos trabalhos do próprio livro. Além de Aisha, alguns capítulos focam em outras personagens: Housssen, mãe de Aisha; Ghada, uma amiga que também trabalha como restauradora; Ouda, a professora de inglês que também trabalha como tradutora; e Fatin, a cabelereira da Aisha.

Cada história mostra como cada personagem lida com o que se espera de uma mulher na sociedade lemenita: Aisha, a protagonista, lida com um desejo de mudança, mas sem perturbar a tranquilidade da família. Houssen é mostrada como sendo bastante tradicional, mas que não rejeitará a mudança quando ela chegar. Ghada é alguém constantemente dividida entre dois mundos. Ouda consegue fazer o melhor de uma situação ruim. E Fatin é alguém que sobreviveu a uma das piores situações. Todas essas histórias acabam se encontrando de certa forma em Aisha, e formando o mundo ao redor dela e o que ela conhece da sociedade lemenita.



Figura 11 - Dentro da área reservada a mulheres na mesquita, há muito menos sombras que nos ambientes externos mostrado até agora. também é onde as mulheres tem mais liberdade em não utilizar o niqab.

Aqui o tipo Elemento-a-Elemento passa a ter muito mais destaque, já que boa parte da história são conversas entre as personagens, o que acaba ditando o ritmo da narrativa. Combinação específica do texto (falas) e interseccionais (narrações) são as mais presentes, em um texto que se coloca bem entre a dramatização da história de Sahiba e o relato verídico da história de Hamedda.

Assim, Bertotti acaba fazendo um bom trabalho em fazer algo verossímil, fazendo justiça às personagens, suas opiniões e personalidades, e ao tema que se propôs a trabalhar. As fotos e as anotações de Montanari também provêm a força necessária para trazer ao texto um bom tom de veracidade, que traz a um leitor estrangeiro o peso de deixar claro que o que acontece nessas páginas acontece com pessoas reais e vidas reais.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, Ugo. **O mundo de Aisha: a revolução silenciosa das mulheres no Iêmen**. São Paulo: Editora Nemo, 2016. Fotografias: Agnes Montanari.

COSSON, Rildo. **Frenteiras Contaminadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand. Brasil, 2003

McCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2005.

_____. **Desenhando Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Lógica das Diferenças e Política das Semelhanças da Literatura que Parece História ou Antropologia, e Vice-Versa*. In: CHIAPPINI, Ligia; DE AGUIAR, Flavio Wolf (Org.). **Literatura e História na América Latina**. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. cap. 5, p. 115-135.

UM OLHAR DIALÓGICO PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE ESTUDANTES BRASILEIROS

Vilton Soares de Souza

RESUMO: O movimento de internacionalização das universidades brasileiras, fomentado por programas de mobilidade acadêmica internacional, a exemplo do Ciência sem Fronteiras, revela um universo complexo que abrange tanto o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as demandas oficiais dos programas de mobilidade, quanto as reais necessidades dos alunos intercambistas brasileiros, cujas vozes pouco são ouvidas. É nesse contexto que este artigo pretende compreender os principais óbices comunicativos de seis estudantes maranhenses no exterior, para ajustar a oferta de novos cursos de francês aos alunos que se preparam para viver *a e na* universidade francófona. A fundamentação teórico-metodológica do presente estudo insere-se na Teoria/Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2008), advinda da obra de Bakhtin e o Círculo, que consideram a interação como lugar de comunicação e, desta forma, de produção da linguagem. Como o próprio nome sugere, a teoria tem o dialogismo como lugar para a constituição da linguagem. Nesta perspectiva epistêmica, não há categorias de análise *à priori*, elas emergem das relativas regularidades dos dados observados e apreendidos durante a realização da pesquisa (BRAIT, 2016). No que se

refere aos óbices, os resultados apontam para uma não-compreensão do fenômeno social/objetivo que integra o horizonte dos falantes e, igualmente, os julgamentos presumidos daquela comunidade estrangeira. É possível que a não capacidade do estudante brasileiro de compreender a construção de sentido no contexto da enunciação em língua estrangeira, seja característica de estudantes egressos de uma abordagem de ensino de línguas com objetivo específico e/ou universitário, que compreende a língua como sendo exterior ao sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade Acadêmica Internacional; Bakhtin e o Círculo; Análise Dialógica do Discurso.

A DIALOGICAL LOOK OVER THE INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF BRAZILIANS STUDENTS

ABSTRACT: The internationalization movement from Brazilian universities, fomented by programs of international academic mobility, example of the Science without Borders, reveal a complex universe that covers both the teaching-learning of foreign languages, the official demands from the mobility programs, about the real needs from Brazilian exchange students, whose voices aren't heard enough. In

these context that this article intends to comprehend the main communicative obstacles of six 'maranhenses' abroad, to adjust the offer of new French courses to students that prepare themselves to live and to experience the francophone university. The theoretical-methodological foundation of this article approaches in Theory/Analyses Dialogical of Speech – ADD (BRAIT, 2008), coming from the work of Bakhtin and the Circle, that consider the interaction as a place of communication and, thus, of language production. As own name suggest, the theory has the dialogism as place for language constitution. In this epistemic perspective, a priori there is no categories of analysis, they emerge from relatives' regularities of data observed and seized during the research (BRAIT, 2016). About the obstacles, the results indicate to a non-comprehension of the phenomenon social/objective that integrate the speaker's horizon and, also, the judgments presumed from that foreign community. It is possible that the non-capacity of Brazilian student of comprehend the meaning construction in the context of enunciation of foreign language, be characteristics of graduate students of an approach of language teaching with a specific target and/or academic, that understand the language as being external to the subject.to de

KEYWORDS: International academic mobility; Bakhtin and the Circle; Dialogical Analysis of Speech.

1 | INTRODUÇÃO

As pesquisas sempre sonham com um percurso direto e estável, esquecendo que a história não é somente a tempestade que as tira do seu curso, mas também o vento que preenche as suas velas¹

(HIRSCHKOP, 2001, p.2)

A considerar o desenvolvimento exponencial da mobilidade acadêmica internacional por meio de programas como o Ciência sem Fronteiras (doravante CsF), dentre outros; da ampliação da circulação das produções culturais, do fácil acesso às diversas mídias e às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDIC, tudo associado aos recursos da autoformação e à exposição a outras línguas estrangeiras (doravante LE)², além do inglês (em todas as modalidades), é possível imaginar que os desafios para o ensino-aprendizagem³ de línguas estrangeiras na atualidade não sejam os mesmos que há alguns anos, e devem continuar nesse curso.

A atmosfera axiológica na qual vivemos, atravessada por diferentes valorações sociais, materializada em tensões constitutivas, é onde a vida se realiza através da

1. Tradução livre do autor. *Scholarship always dreams of a straight and steady passage, forgetting that history is not only the storm that blows it of course, but also the wind that fills its sails.*

2. Dentre outros pesquisadores, Galli (2011) no artigo *As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue*, tratando das responsabilidades de se ensinar línguas estrangeiras em redes públicas, defende que "línguas são relações étnicas e, portanto, são meios para a inclusão e a cidadania" (p.33).

3. Opta-se pelo termo ensino-aprendizagem em sinergia com a dimensão dialógica da linguagem, que tem no conceito de interação o seu princípio constitutivo. Dessa forma não se pode conceber a prática de ensino sem interação com a aprendizagem.

linguagem na perspectiva bakhtiniana e do Círculo⁴. Nesse contexto de grandes mobilidades, observam-se as demandas de ensino-aprendizagem de LE a partir da perspectiva de um professor de francês na Educação Profissional em um Instituto Federal do Nordeste do Brasil.

O (des)conhecimento das situações concretas de uso da LE nos países de destino, especificamente na esfera de utilização da língua nas universidades, por parte daqueles que se preparam à mobilidade acadêmica internacional, tem se tornado uma grande preocupação dos professores de francês do Instituto Federal do Maranhão (SOUZA, 2017).

Experiências acadêmicas internacionais marcadas pelo baixo nível de compreensão do contexto e da língua viva em uso no país de destino, e assim, conseqüentemente, o despreparo para “encarar” o outro, podem dificultar a interação e, dessa forma, não favorecer o principal objetivo dos programas brasileiros de mobilidade acadêmica internacional: a construção do conhecimento do aluno brasileiro. Volóchinov (2017, p. 205) aponta que “a palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” e, sendo assim, é na palavra que “eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”. Eis a importância da construção dessa LE, na qual se precisa viver, interagir e construir conhecimentos.

A passagem de uma língua materna a uma LE deve levar em consideração que o sujeito em mobilidade é solicitado a interagir e a viver naquela língua. Definindo o que seria uma “palavra⁵ materna”, Volóchinov (2017, p.188) nos diz que “a palavra materna é ‘de casa’, ela é percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos”, e dessa forma nos desenha o desafio de viver em outra língua, dita estrangeira. As questões que se delineiam dessa reflexão caminham ao encontro das dificuldades vividas por um sujeito em uma atmosfera não costumeira, ou, de forma ainda mais clara, do incômodo de se vestir uma roupa inabitual, reconhecendo as limitações dos novos trajes.

No discurso de um dos estudantes, que será apresentado na sequência do texto, percebe-se a materialização de uma barreira, quando ele - o estudante brasileiro -, por não compreender o sentido de alguns enunciados do professor durante uma aula na universidade francesa, ouve de um colega daquele país: “cara, tu é burro, né?”⁶. Essa barreira parece ter sido um bloqueio, retomado em vários momentos da entrevista e, certamente, teve impactos na construção do conhecimento desse aluno durante a sua estada no Hexágono⁷. Muitos fios poderiam ser puxados e (per)seguidos neste tecido espesso que compõe o grande tema das mobilidades acadêmicas internacionais - o

4. De acordo com Brait (2012, p.28), “o termo Círculo refere-se ao conjunto de ideias e trabalhos produzidos por intelectuais russos que, pelo conjunto da obra, ostentam o que conhecemos como pensamento bakhtiniano”.

5. Bubnova (2016, p. 45) explica que “palavra” em russo é *s/ovo*, entretanto pode ser traduzida também por “discurso, enunciado/enunciação”, o que permite que o título do texto de Bakhtin/Volochinov (1926/1927) “A palavra na vida e a palavra na poesia”, possa ser também traduzido como “Discurso na arte e discurso na vida”.

6. Tradução livre do estudante/entrevistado (4), conforme sua interpretação/entendimento da situação em comunicação: *T'es con ou quoi?*

7. Como também é conhecida a França, o Hexágono.

(des)preparo da universidade estrangeira para receber, acolher o outro; o papel desse Outro na construção do nosso conhecimento como reflexo histórico de força, poder e organização alheia, etc.

Nosso foco, aqui, contudo, é refletir a partir da perspectiva do professor brasileiro sobre possíveis elos dos óbices vividos por alunos brasileiros no exterior e o ensino-aprendizagem de francês no Brasil. Com vistas a facilitar a interação e, dessa forma, criar condições para que o estudante brasileiro viva a e na universidade francesa, construindo conhecimento; apontando para outra direção, diferente daquela revelada pelo aluno supracitado, que termina sua entrevista manifestando ter sido, em muitos momentos, apenas “um corpo estranho na sala de aula”.

Sabemos que os contextos geopolíticos influenciam nas mobilidades acadêmicas internacionais. A obrigatoriedade da internacionalização das universidades liga-se a interesses socioeconômicos e políticos. Bauman (1999, p.15), ao refletir sobre as consequências humanas da globalização, aponta uma associação entre a supra importância dos acionistas para uma companhia e a vantagem de mobilidade dessas empresas em relação a seus financiadores acionistas, cuja mudança será atraída para onde “percebam ou prevejam uma chance de dividendos mais elevados”. No desenvolvimento de sua reflexão, quando discute sobre os desafios da alteridade, que podem levar ou (1) à tentação de reduzir a diferença à força ou (2) ao desafio da comunicação como um exemplo constantemente renovado, Bauman (p.18) deduz que o “efeito geral da nova mobilidade é que quase nunca surge para o capital e as finanças a necessidade de dobrar o inflexível, de afastar os obstáculos, [...]”, isso porque o capital “pode sempre se mudar para locais mais pacíficos se o compromisso com a ‘alteridade’ exigir uma aplicação dispendiosa da força ou negociações exaustivas” e conclui seu pensamento dizendo que “não há necessidade de se comprometer se basta evitar”.

Delineando o contexto no qual habita o tema do ensino-aprendizagem de LE para a mobilidade acadêmica internacional, este artigo objetiva compreender os óbices comunicativos dos intercambistas brasileiros no exterior. Pretendemos considerar os resultados obtidos na oferta de novos cursos de francês, para alunos que se preparam à vida nas universidades francófonas.

Se “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados”, a “palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, pp. 205, 206). Eis a importância de conhecer os óbices dos alunos em mobilidade e de refletir sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem da LE que provoquem indagações e permitam respostas, não apenas a repetição de fórmulas prontas e de modelos abstratos.

Na visão dialógica, esclarece Rocha (2015, p. 62), “o ser humano é concreto, percebe o mundo de um lugar único, que jamais foi ou será ocupado por alguém, tendo a alteridade como condição de sua própria constituição”. Desse ponto de vista, nas

interações interculturais, há que se apontar o (des)conhecimento do que é “presumido” no contexto para a interação verbal. A situação extraverbal, ou o contexto extraverbal, como nos esclarece Brait (2003, p. 129), é definida por três fatores: (1) “o horizonte comum dos interlocutores”, (2) “o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores” e (3) a “avaliação comum dessa situação”. Portanto, nesses três fatores da interação estão implicados o “presumido” do discurso e o seu conhecimento permite ser e se fazer compreendido. A pesquisadora ainda aponta o conceito de entonação, imprescindível para a perspectiva interacional, e que integra constitutivamente o dito do enunciado e o “presumido” ou o “não dito” do contexto extraverbal.

Com base ainda nessa perspectiva, é possível que a falta de uma compreensão ativa, da compreensão do francês em uso, do contexto extraverbal, dentre outros pontos, tenha colaborado para uma experiência que não resultou em boas lembranças para o entrevistado quatro (4) que, quando perguntado se teria vontade de voltar à França, respondeu seguramente “não” e justificou-se dizendo que não queria mais ser obrigado a “se relacionar com os franceses de novo”, porque “não se vê saindo com um grupo de franceses”, porque “a França é país cinza” e não se via mais andando nem “naquele frio”, nem “naquela tristeza cinza”.

É assim que nesse artigo, na tentativa de combinar pesquisa e ensino, sob a perspectiva da teoria dialógica bakhtiniana, analisa o discurso de seis estudantes maranhenses, egressos de programas de mobilidade acadêmica internacional para países diversos⁸, na expectativa de propor novos ajustes nos futuros cursos de francês para programas dessa natureza. A fundamentação teórico-metodológica do presente estudo insere-se na Teoria/Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2008), advinda da obra de Bakhtin e o Círculo, que consideram a interação como lugar de comunicação e, dessa forma, de produção da linguagem. Como o próprio nome sugere, a teoria tem o dialogismo como lugar para a constituição da linguagem e, para ele, dirigem-se nossos olhares e reflexões sobre os obstáculos vividos pelos alunos em intercâmbio internacional e que devem impactar de alguma forma nas nossas futuras práticas de ensino-aprendizagem de LE. Nessa visão epistêmica, não há categorias de análise à priori, elas emergem das relativas regularidades dos dados observados e apreendidos durante a realização da pesquisa (BRAIT, 2016).

Bakhtin (2013), em *Questões de estilística no ensino de língua*, dá-nos exemplos de como trabalhar a construção do conhecimento dialogicamente na sala de aula, por meio do ensino da língua viva. De acordo com Brait (2013), tal escrito se aproxima, *mutatis mutandis*, dos dilemas atuais do ensino de línguas. Para a autora:

(...) um pouco à nossa moda, ou seja, dos que combinam pesquisa, ensino e tentativa de construir caminhos metodológicos a partir de teorias que enfrentam a língua viva, em uso, ele tentava uma articulação, em suas aulas, entre sua concepção dialógica de linguagem e a prática para o ensino de questões de gramática exigidas pelo programa oficial. (p. 13)

8. México, Canadá, França e Estados Unidos.

Apesar de Bakhtin (2013) não ter considerado o ensino de língua estrangeira em seu texto, mas, sim, o de língua materna para refletir suas práticas didáticas de ensino-aprendizagem de língua na perspectiva dialógica, podemos relacionar essa sua proposta às demandas contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas, as questões que orbitam a ordem do repetível e do não repetível na língua; em outras palavras, os limites tênues entre os planos linguísticos e enunciativos do ensino-aprendizagem de línguas que (des)favorecem a interação na construção do conhecimento. As demandas de formação em língua para a mobilidade acadêmica internacional vêm-nos por meio de discursos que refletem e refratam em particularidades discursivas, o contexto da linguagem em uso.

Com referência a essas demandas, elas parecem apontar para caminhos distintos daqueles que vimos realizando nas práticas didáticas centradas em abordagens de ensino para objetivos específicos ou mesmo para objetivos universitários (SOUZA, 2017). A nossa hipótese é a de que o conceito de língua e linguagem, que subjazem as abordagens em uso, são transpostos em práticas pedagógicas que vão de encontro às reais necessidades dos alunos em formação à mobilidade acadêmica internacional. Acreditamos que poderia haver menos óbices na mobilidade acadêmica internacional de alunos brasileiros, se aos mesmos fossem proporcionadas práticas didáticas nas quais não se trabalhassem apenas as estruturas linguísticas, mas que houvesse também a promoção de sentido no contexto de enunciação.

2 | POSTULADOS BAKHTINIANOS

É notável a contribuição aos estudos da linguagem oriunda do pensamento de Bakhtin e o Círculo (BRAIT, 2016) e a sua continuada relevância, pelas características de “atualidade” e de “contemporaneidade” (FARACO, 2001, p.28), cujos argumentos estariam ligados à pesquisa atual, mais ligada “à dispersão, à pluralidade, à heterogeneidade, à polissemia, à descontinuidade, ao vivido” (pp. 30,31).

Esse “frescor heurístico” do pensamento bakhtiniano, para usar as palavras de Faraco (2001, p. 31), marcado pela valorização da eventicidade da existência, que traz um olhar para o plural, o heterogêneo, o multivocal e o centrífugo, encontra adequadamente lugar no atual momento epistemológico e nessa pesquisa.

A interação discursiva assume no pensamento bakhtiniano um lugar de destaque, que Volóchinov (2017 [1929], p.219) apresenta da seguinte forma: “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”. Na esteira de Brait (2003), nosso recorte põe em destaque o conceito de interação estabelecido pela análise dialógica do discurso de Bakhtin e o Círculo, focalizando os textos *Discurso na vida e discurso na arte* (BAKHTIN/VOLOSHINOV⁹, 1976 [1926/1927]) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Para se compreender o conceito de interação por esse ângulo, interação como

9. A grafia Voloshinov, no texto de 1976 e Volóchinov, no texto de 2017, foram respeitadas.

processos verbal e social, a língua não é tomada como um sinal (constante e invariável) que pode ser reconhecido, mas como um signo (sempre mutável e flexível) que se compreende ativamente, e para o qual sempre respondemos. Embora no processo de compreensão de uma língua esteja presente a sua natureza de sinal e não se possa prescindir de um momento de sinalização (de reconhecimento do sinal), a compreensão é “a sua orientação em dado contexto e em dada situação, seria a orientação dentro de um processo de constituição e não a orientação dentro de uma existência imóvel” (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 179).

Essa é uma das ideias que compõe o conceito de interação discursiva, sem esquecer que a ideia de compreensão já carrega também uma ideia de resposta, numa compreensão ativa. Volóchinov (2017 [1929], p.179), a propósito, esclarece que “é impossível traçar um limite claro entre a compreensão e a resposta, visto que toda compreensão responde, isto é, traduz o compreendido em um novo contexto, ou seja, em um contexto de uma possível resposta”. Assim, a compreensão de uma comunicação discursiva não pode desconhecer a ligação com a sua situação de realização.

Com foco na língua que constrói as situações de comunicação e que é onde se vive, Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p. 6) esclarece que “na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente e que o discurso nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação”, por isso, o discurso não pode ser separado dessa vida, sem perder a sua significação. Nessa perspectiva axiológica, há outros conceitos ligados ao contexto extraverbal e que são importantes para a compreensão da língua em uso, isto é, para a uma locução plena de significado para o ouvinte. Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p. 7) aponta que o contexto extraverbal que ajuda na constituição do sentido do enunciado traz três fatores na sua composição: (1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível); (2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e (3) sua avaliação comum dessa situação.

Ora, se olhássemos para as competências linguístico-discursivas¹⁰ a serem construídas com os alunos brasileiros que se preparam para a mobilidade acadêmica internacional, sob essa perspectiva teórico-metodológica, dever-se-ia levar em conta no processo de ensino-aprendizagem dessas três dimensões, que a interação linguístico-discursiva mobiliza: o conjuntamente visto, o conjuntamente sabido e o unanimemente avaliado, pois o enunciado depende diretamente desses três pontos, que são percebidos na língua em uso na vida real. O discurso, que reflete e refrata a realidade, guarda uma conclusão avaliativa da situação e convida os interlocutores a serem coparticipantes no ato de compreendê-la.

Dito de outra forma, o enunciado concreto compreende duas partes: (a) *a parte percebida ou realizada em palavras* [e] (b) *a parte presumida*; ou seja, um plano

10. Uso aqui o termo “necessidades linguísticas” com foco nas interações nas quais a competência discursiva, que extrapola o simples conhecimento da gramática, e da língua como sistema, é imprescindível para o interagir social.

individual/subjetivo e um plano social/objetivo. Portanto, viver num país estrangeiro, em uma língua estrangeira, exige também conhecer o fenômeno social/objetivo que integra o horizonte dos falantes daquela língua, assim como os julgamentos de valor presumidos daquela comunidade.

Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p. 9) esclarece que “as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas: elas estão na carne e sangue de todos”, por isso elas não precisam ser verbalizadas, pois já estão fundidas aos fenômenos e objetos aos quais elas correspondem. É sob essa coerção do julgamento de valor social presumido que se organizam os enunciados e suas entoações, sendo a entoação o elo estabelecido entre o discurso verbal e o contexto extraverbal, o que alça o discurso verbal para além das suas fronteiras, explica-nos Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927]).

Com foco no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a língua como sinal puro, imutável, não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem. Quando se trata de uma língua materna, essa ação de reconhecer sinais é eliminada na consciência linguística do membro de uma determinada comunidade. Entretanto, quando se trata da assimilação de uma língua estrangeira, o processo inicial de reconhecimento do sinal é destacado, pois “a língua ainda não se tornou completamente ela mesma”, mas deve se encaminhar para o processo ideal, que é “a incorporação do sinal pelo signo puro e do reconhecimento pela compreensão pura” (VOLOCHINOV, 2017 [1929], pp. 179,180).

Diante dessa perspectiva, percebemos que as práticas didáticas no ensino-aprendizagem de francês no contexto da Educação Profissional no Brasil distanciam-se dessa compreensão de língua e, no que se refere às abordagens em curso nos Institutos Federais, o *Français sur Objectif Spécifique - FOS* e, derivado desse, o *Français sur Objectif Universitaire - FOU*, ambos têm uma noção/concepção de língua como instrumento, exterior ao sujeito, com foco em preparar para a “dimensão institucional das situações languageiras a serem usadas e a dimensão cognitiva dos comportamentos esperados dos estudantes inseridos na universidade francesa”¹¹ (MANGIANTE, PARPETTE, 2012, p.147). Tal reflexão foi apresentada no artigo de Souza (2017) intitulado *O FOS / FOU a serviço do Instituto Federal do Maranhão: Limites e Possibilidades*.

3 | AS MOBILIDADES ACADÊMICAS INTERNACIONAIS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – IFMA

O Programa CsF, instituído por meio do Decreto Presidencial nº 7642/2011,

11. Tradução livre do autor. “Cette approche, déclinaison du Français sur Objectif Spécifique, intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d’étudiants insérés dans l’université française.”

objetivava formar e capacitar alunos e professores brasileiros em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisas estrangeiros de excelência. Contou com a oferta de mais de cem mil bolsas em quatro anos e teve por objetivo promover a consolidação e a expansão da ciência e da tecnologia.

O Programa teve duas fases: (1) a primeira, a partir de 2011, previu a concessão de até 75 mil bolsas para alunos da graduação e de pós-graduação e, em 2014, já tinha concedido aproximadamente 83 mil bolsas; e a (2) segunda, a partir do mês de junho de 2014, que contava atingir mais de 100 mil bolsas até 2018. Um dos mais importantes requisitos para a participação no programa era a proficiência na língua estrangeira do país alvo, geralmente em nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas Estrangeiras.

De acordo com Cuq e Gruca (2011, p. 225), sobre a língua francesa, os diplomas¹² DELF – Diploma de Estudos em Língua Francesa, níveis A1, A2, B1 e B2, e o DALF – Diploma Aprofundados de Língua Francesa, níveis C1 e C2, foram criados por meio do Decreto Ministerial francês de 22 de maio de 1985, modificados em 19 de junho de 1992 e em 27 de julho de 2000. Esses diplomas oficiais de língua francesa sofreram uma última mudança em primeiro de setembro de 2005 para harmonizar com a norma europeia do Conselho da Europa e tal alteração faz parte do vasto projeto de internacionalização das aprendizagens. Essa última mudança inscreve os testes para a aquisição desses diplomas numa perspectiva acional¹³ que, ainda de acordo com Cuq e Gruca, “define os usuários de uma língua como atores sociais que precisam realizar tarefas em circunstâncias determinadas, em contextos de ação precisos: pessoal, público, profissional, educacional”.

Os alunos entrevistados nessa pesquisa, que foram ao exterior pelo CsF, tinham como uma das condições *sine qua non* a apresentação do diploma em nível B1 e teriam três meses de cursos de língua na universidade estrangeira de acolhida para se aproximar do nível B2, desejado para o ingresso no nível superior das universidades.

Nesse contexto, Cuq e Gruca (2011, p. 227) especificam que o diploma DELF B1 corresponde, aproximadamente, a 400 horas de aprendizagem, é considerado um nível limiar¹⁴, limite entre um “usuário elementar” no nível A2 e um “usuário independente”¹⁵ B1, mas que ainda não alcançou o B2¹⁶, nível avançado de usuário independente, capaz de argumentar “para defender sua opinião”, nem de “desenvolver seu ponto de vista e de negociar. Nesse nível, o candidato mostra fluência no discurso social e torna-se capaz de se corrigir”.

12. Diplôme d'étude en langue française (DELF) e Diplôme approfondi de langue française (DALF).

13. Perspective actionnelle, “qui définit les utilisateurs d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances données, dans un domaine d'action particulier: personnel, public, professionnel, éducationnel.” (CUQ, GRUCA, 2011, pp. 225,226)

14. Niveau seuil.

15. Niveau indépendant.

16. L'utilisateur B2 a acquis un degré d'indépendance qui lui permet d'argumenter pour défendre son opinion, développer son point de vue et négocier. A ce niveau, le candidat fait preuve d'aisance dans le discours social et devient capable de corriger lui-même ses erreurs. (CIEP, disponível em <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves>, consultado em 15 de fevereiro de 2018).

É importante destacar que, de acordo com o CIEP¹⁷, as provas que dão acesso a esses diplomas de proficiência calcam-se em saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender, “presentes na competência para comunicar linguisticamente nos planos linguístico, sociolinguístico e pragmático” e a implementação dessa competência pode depender da “compreensão, da expressão, da interação e da mediação” (CIEP)¹⁸.

Com a dificuldade dos alunos brasileiros em preencher o requisito de ter a proficiência em nível B1, o governo federal criou o Idiomas sem Fronteiras¹⁹, em 2014; já resultado de um processo que começara em 2012 com as Portarias Normativas nº 105 e nº 1.466 de 2012, que instituíam o grupo de trabalho e o Programa Inglês sem Fronteiras, respectivamente. Como se pode perceber, o Programa CsF desencadeou uma série de ações em prol das línguas estrangeiras no Brasil e catalisou discussões em torno do ensino de línguas estrangeiras no país e os seus desafios contemporâneos.

Um dos fios que compõe o espesso tecido de discursos em torno dos desafios do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil realiza-se na proposta apresentada em julho de 2014, para a mudança na LDBEN nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), exigindo a fluência na oralidade da língua estrangeira moderna. De acordo com a matéria do Portal do Senado Federal²⁰ de 09 de julho de 2014, o autor do Projeto de Lei do Senado – PLS 71/2012 compreende que o acesso às competências orais das línguas estrangeiras se constrói em cursos privados de idiomas, para uma parcela da população que tem acesso a esses serviços. Portanto, seria necessário obrigar as escolas a incluírem em seus objetivos o desenvolvimento da competência oral dos alunos, a exemplo de outros países. É assim que Edmundo e Luna (2017, p. 194) concluem o artigo intitulado *Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do Programa Ciência sem Fronteiras*, apontando a exposição do pífio resultado de alunos brasileiros em inglês nos testes internacionais, como um dado positivo. Segundo os autores, o fato de ter tornado público essas dificuldades e a falta de políticas linguísticas integradas às necessidades do país, trouxe algumas das iniciativas supracitadas, a exemplo do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Visto dos Institutos Federais, essas mudanças apresentaram grande impacto com o surgimento de centros de línguas, como extensão universitária, para a oferta de línguas estrangeiras voltadas para objetivos específicos e universitários. Especialmente

17. O *Centre International d'Études Pédagogiques* - CIEP, foi criado em 1945, é um operador do Ministério da Educação Nacional da França e é membro da COMUE Sorbonne Universités (agrupa 11 estabelecimentos de excelência), cujas missões inscrevem-se no contexto prioritário de cooperação internacional e articula-se em três eixos: (1) Cooperação na área de educação; (2) Apoio à difusão da língua francesa e (3) Mobilidade internacional de pessoas. (Disponível em <http://www.ciep.fr/role-statut-missions>, consultado em 15 de fevereiro de 2018).

18. Ces examens reposent sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir être et des savoir apprendre, présents dans la compétence à communiquer langagièrement sur les plans linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La mise en oeuvre de cette compétence dans la réalisation d'activités langagières variées peut relever de la compréhension, l'expression, l'interaction et la médiation. (Disponível em <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves>, consultado em 15 de fevereiro de 2018).

19. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br>, acesso em 13 de janeiro de 2018.

20. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/07/09/fluencia-oral-podera-ser-exigida-no-ensino-de-lingua-estrangeira-em-escolas-publicas>, acesso em 13 de janeiro de 2018.

o francês, que não figurava como língua obrigatória nos cursos superiores, teve grande expansão da sua oferta a partir de 2011 para formar os alunos para a mobilidade acadêmica internacional.

Na *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais*, há a ideia de se romper com um formato consagrado, por séculos, aquele que compreende o conhecimento de forma fragmentada. Assim, os Institutos Federais devem superar a separação da ciência/tecnologia e da teoria/prática e “assegurar o lugar da arte e da cultura”. Esse conhecimento está no centro dos discursos de criação tanto dos Institutos Federais, como do Programa Ciência sem Fronteiras. Para Ruy Gama (apud JURACY et al., 2009) citado no livro *Concepção e diretrizes dos Institutos Federais*, “a tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo”, e, assim, compreende-se a tecnologia como

o estudo sistemático científico e organizado do processo de produção, de diversos processos, relacionados com determinadas áreas do saber, os quais possuem uma metodologia. O autor conclui que tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer [...], é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica (GAMA, apud JURACY et al., 2009, p.16-17).

Nosso caminho é de estudar a língua(gem) como um fazer, um agir, e, assim, possibilitar a construção dialógica do conhecimento. Na obra do Círculo, o dialogismo tem um viés para a análise de fenômenos semiótico-enunciativo-discursivos e, igualmente, para um princípio de construção do conhecimento.

4 | PERCURSO METODOLÓGICO

A partir de uma pesquisa qualitativa, tendo como ancoragem teórico-metodológica a produção epistemológica de Bakhtin e o Círculo, buscamos ouvir 6 (seis) alunos maranhenses que viveram em média 12 (doze) meses em um país estrangeiro, dentro de um programa de mobilidade acadêmica internacional. O critério de seleção dos alunos foi por meio de uma amostra não probabilística, cujo convites para a entrevista por e-mails, telefones e redes sociais resultaram no grupo de seis estudantes por critérios de acessibilidade e conveniência.

Para a análise dos discursos desses estudantes maranhenses em mobilidade acadêmica internacional, seguimos as orientações do método sociológico de análise, proposto por Volóchinov (2017 [1929], p.220), assim como os pressupostos da Teoria/Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2008).

Os seis depoimentos foram transcritos, orientados parcialmente pelos critérios do Projeto NURC, e analisados a partir de temas como óbices e pontos facilitadores do intercâmbio, com foco nos conceitos de língua/linguagem que habitam a materialidade verbal. Nesse quadro teórico, todo enunciado elabora temas a partir de significações específicas, tecendo projetos comunicativos assentados em formas linguísticas e centros de valores.

5 | ANÁLISE EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DOS DISCURSOS DOS INTERCAMBISTAS COM FOCO PARA OS ÓBICES LINGUÍSTICOS

Os seis estudantes maranhenses entrevistados prepararam-se para a prova do DELF B1 no curso de francês do projeto de extensão Casa das Línguas, oferecido no Instituto Federal do Maranhão – Campus São Luís Centro Histórico, durante o primeiro semestre de 2014, e eles realizaram seus intercâmbios entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015. As entrevistas aconteceram em dezembro de 2015.

Quanto ao perfil, o quadro abaixo apresenta o curso de origem, a cidade/país no qual o estudante morou, a duração da sua estada, por meio de qual programa de mobilidade internacional ele foi e qual língua estrangeira usou.

	Curso origem	Cidade/País exterior	Duração	Programa	Língua
E 1	Turismo	Guadalajara / México	1 ano	Cooperação Universitária	Espanhol
E 2	Engenharia Civil	Thunder Bay / Canadá	15 meses	Ciência sem Fronteiras	Inglês
E 3	Enfermagem	Angoulême / França	13 meses	Ciência sem Fronteiras	Francês
E 4	Engenharia Civil	Albi / França	1 ano	Ciência sem Fronteiras	Francês
E 5	Sistema de Informação	Saint-Étienne / França	1 ano	Ciência sem Fronteiras	Francês
E 6	Engenharia Elétrica	Annandale / Estados Unidos	1 ano	Ciência sem Fronteiras	Inglês

Quadro 1: Perfil dos alunos entrevistados e seus destinos internacionais.

A despeito de terem se preparado em francês para a realização do diploma de proficiência exigido pelos editais de mobilidade do Programa Ciência sem Fronteiras, três alunos decidiram se inscrever em outros editais e realizar seus intercâmbios em países não francófonos. Isso nos mostrou que o interesse maior era ser selecionado para a oportunidade do intercâmbio, tendo alguns deles elegido o francês apenas por menor concorrência nos editais.

Foi-lhes perguntado sobre uma experiência memorável positiva, como essa se deu. E1, depois de passar pela Cidade do México e, finalmente, chegar a Guadalajara, reconheceu que “não se atentou para a questão das férias” e, tendo chegado “numa sexta”, foi recepcionada “pelo pessoal da segurança”. No que diz respeito aos problemas da chegada, a entrevistada teve muitas experiências positivas e apontou “o estágio na Secretaria de Relações Exteriores” como “um incrível aprendizado”.

No decorrer da entrevista, E1 apontou as seguintes necessidades de agir durante a sua estada no México, especificamente durante o período inicial de adaptação:

solicitar/receber informações, solicitar/receber orientações, compreender como se revela a gentileza naquela cultura e fazer uso dessas formas de produção de sentido. É possível que a proximidade cultural do mexicano e do brasileiro tenha favorecido as experiências positivas de E1. Ainda no contexto da sua chegada a Guadalajara, ela percebeu a gentileza da recepção da seguinte forma: “eu cheguei numa sexta [...] o pessoal ainda estava de férias [...] quem me recepcionou foi o pessoal da segurança [...] falei que eu estava atrás de uma casa, aí eles foram e me ajudaram com o endereço e tal, foi muito legal”. Na perspectiva dos seguranças da universidade de Guadalajara, percebeu-se a disposição para tentar se colocar no lugar desse outro e ajudá-lo. Além do discurso verbal de E1 em diálogo com os seguranças, há um extraverbal espesso com o qual eles provavelmente se familiarizavam. A possibilidade de uma estudante internacional chegar, sem ter conhecimento do período de férias da universidade e sem lugar para ficar, constrói uma situação de fragilidade e impõe uma compreensão ativa, esperando respostas do interlocutor para que possa remediar aquela situação.

Durante a entrevista há muitos momentos de risos, quando retomada algumas lembranças. Por ter sido a única aluna que realizou um programa de mobilidade acadêmica internacional de cooperação universitária e financiada pelo Banco Santander, foi-lhe perguntado se “o México era o país de escolha”, ao que foi respondido que “não, mas quando veio o México ... foi maravilhoso, eu não me arrependo de ter ido para lá”.

Os aprendizados foram apontados em alguns momentos. No entanto, foi o estágio realizado na Secretaria de Relações Exteriores que foi um “incrível aprendizado”, pois ela trabalhou “na parte de cooperação acadêmica internacional” e foi acolhida “de braços abertos”.

O ponto negativo apontado por E1 diz respeito às questões organizacionais de uma viagem, nada como um *check list*, com uma pesquisa antecipada de questões práticas no país de destino, para evitar os desencontros e as incompreensões. E1 teve um problema com o seu cartão de crédito e revelou sua experiência de forma dramática: “eu tive muito problema, meu cartão de crédito não funcionava e, foi um terror, porque eu passei mesmo ... fiquei sem dinheiro, e quem me ajudou foram os amigos mexicanos, sabe?”. A impressão que nos dá é que as reformulações com o “eu passei mesmo ... fiquei sem dinheiro”, em uma entonação mais grave nesse momento, apontam para uma lembrança negativa e marcante da vivência no México. Situação possível de ser evitada se tivesse sido adotado um *check list* para viagens dessa natureza. O enunciado de dois sujeitos socialmente organizados prevê uma avaliação social de ambos para uma compreensão ativa. Nesse contexto, diante do problema de precariedade financeira devido ao não funcionamento do cartão de crédito de E1, os “amigos mexicanos” a socorreram e a ajudaram com o dinheiro.

Para E2, a chegada foi um “impacto enorme”, pois em Thunder Bay, no Canadá, a temperatura no momento de chegada era de 10 graus. Apesar de ter viajado na segurança da companhia de um grupo de estudantes brasileiros até Toronto, ele reconheceu que sua chegada à universidade “foi uma decepção”, pois “foi cedo demais”

e a universidade “estava na época do feriado”. Por sorte, contatou um brasileiro que já estava lá, coincidentemente, um ludovicense²¹, que o “recebeu no aeroporto e o levou até à casa indicada pela universidade”. É possível ver que a avaliação da situação: “ter chegado no momento inadequado e não ter saída” foi apreciada e compreendida por outro brasileiro que já estava no Canadá, e era proveniente da mesma cidade brasileira, e reagiu oferecendo sua ajuda e o acompanhando até a casa indicada pela universidade.

No tocante ao seu conhecimento da língua inglesa, E2 apontou que por meio do seu nível de língua, já “bastante avançado”, comunicava-se e sentia-se tranquilo e “confiante para falar”. Portanto ele esperava que, ao chegar lá, esse nível “aumentasse mais no sentido de sotaque e vocabulário”. Ele acredita que o não avanço do seu nível de inglês durante a sua estada no Canadá como ele esperava, deveu-se às turmas com diferentes demandas sem que os professores tivessem tempo de identificar qual seria a necessidade de cada um. Ao final da entrevista, contudo, perguntado sobre o que ele recomendaria a novos estudantes brasileiros prestes a partir ao Canadá, E2 afirmou que deveriam “estudar a língua, porque chegar falando permite explorar muito mais coisas e de se relacionar de forma fácil”, e que ele, por ter “um sotaque brasileiro muito forte, muitas vezes as pessoas não entendiam, quando tentava falar” e foi só com o tempo que ele “conseguiu ultrapassar essa barreira”. Volóchinov (2017 [1929], p. 181) lembra-nos de que “na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”, isso reacende o fato do estudante brasileiro acreditar que o seu “forte sotaque brasileiro” e o seu vocabulário a ser expandido, tenham sido os obstáculos nas suas tentativas de interações na chegada ao Canadá. Volóchinov, mais adiante, conclui dizendo que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”.

Portanto, E2 decidiu investir mais em interações com a comunidade local, frequentando a igreja, por exemplo. Em outro momento da entrevista, E2 afirma que por ser “mais na minha, costumava frequentar igreja ... fazer amizade e tirar proveito da mesma fé”, diferentemente de outros estudantes brasileiros que gostavam de balada e festas.

Sobre uma lembrança positiva memorável, E2 conseguiu, com certa dificuldade, selecionar uma disciplina que cursou no Canadá, “*surveying*”, que no Brasil é o equivalente a “topografia”. Para ele, foi muito bom “rever esse assunto e estudar de outra forma”, melhor do que havia estudado no Brasil. Percebe-se que a interação com falantes de horizontes sociais próximos, seja na igreja, ou com o grupo de brasileiros (e, coincidentemente, o ludovicense), aproximam os falantes por compartilharem de julgamentos de valor presumidos, permitindo assim a construção de sentidos em seus enunciados e a capacidade de serem devidamente respondidos.

Por ter sido o entrevistado que mais tempo ficou no exterior, quinze (15) meses

21. Gentílico de São Luís, Maranhão.

(três (3) meses para o curso de língua inglesa na universidade de acolhimento e um ano para cursar o ano letivo na universidade), E2 apontou grandes mudanças na sua vida depois de ter vivido essa experiência intercultural, argumentando que se sente mais preparado e menos “receoso de conhecer coisas novas, lugares novos” por saber “mais ou menos como se comportar”, a exemplo de questões “éticas e morais” como “tirar xerox, jogar livro no chão” que eram atitudes “reprovadas pela maioria”, “praticamente um pecado”. Finaliza sua entrevista com o seguinte resumo: “Quando a gente viaja, a gente vai de uma forma, volta de outra, mas as pessoas que ficam continuam do mesmo jeito, né?”. Desenvolvendo um pouco mais a ideia, ele diz que, quem viaja “vê tanta coisa, aprende tanta coisa, se encanta com tanta coisa” e, quando volta “encontra as mesmas situações, os mesmos problemas cotidianos, as mesmas pessoas com as mesmas linhas de pensamento”; e termina dizendo: “é até um pouco frustrante voltar”. O fato de o estudante sugerir que o “eu” só existe diante do “outro” e que a interação vivida vai além do processo verbal, chegando ao social (e às identidades) é uma construção, a nosso ver, salutar.

E3 confessou que “foi uma aventura chegar lá”, em Angoulême, na França, porque ela “pensava que sabia alguma coisa de francês, né?”, apesar de ter ido com o nível B1 de francês, o que o Programa CsF exigia. Como muitos outros estudantes, ela foi três meses antes do início do ano letivo na França e estudou francês na universidade de acolhimento para aproximar-se do nível B2, recomendado para a integração universitária. Essa estudante deu fortes indícios de que o nível de proficiência linguística B1 não lhe garantiu sucesso na interação comunicativa, por falta de importantes elementos tanto do meio presumido social, quanto de possibilidades de comunicação verbal. Ela afirmou que, chegando ao aeroporto Charles de Gaulle, “enorme, um mundo”, foi tentar se comunicar no “negocinho de informação” e, chegando lá constatou que “o moço viu que eu não estava falando muito bem francês, e ele mudou para o inglês, disse que eu tinha que pegar um trem, [...], um TGV”, e “eu não sabia o que era um TGV”. A falta de conhecimento do contexto objetivo, além do uso da linguagem inadequada em francês dificultaram as primeiras tentativas de interação.

Apesar de ter apontado muitos problemas na chegada à França, E3 revelou que “desde pequena perturbava a mãe para ir para a França”, era o “seu sonho”, e é assim que ela respondeu sobre a memória mais positiva que teve da sua experiência: “estar na França” e “conhecer os castelos de Tours e Amboise” que lhe deram a real sensação de que “realmente, agora sim, a gente chegou na França”. Tudo mudou, quando E3 encontrou um namorado francês, um representante comercial que estava de passagem por Angoulême, que foi “atraído” pelo barulho causado pelo grupo de brasileiros, como ela mesma explicou: “a gente sempre chama muita atenção, né, brasileiro é meio zoadento, tava num restaurante, e aí ele acabou falando comigo e tal, contato brasileiro, quer ajudar e tudo, a gente acabou conversando e ...”, depois desse laço afetivo, toda a sua experiência na França foi positivada. Ela contou também que com ele, o namorado francês, aprendeu “mais gírias da região, aprendi mesmo o

francês, *familier*, eles falam, ele me ajudou 70%, ou mais”, e essa ajuda foi apresentada com correções constantes, anunciadas assim “Olha, essa tua frase aí não é francês. Tu tá falando ... brasileiro! ((risos))”.

E4 apontou o contato com outra cultura, como sendo um ponto muito positivo. No entanto, especificou sua resposta, esclarecendo que “a gente vê que eles têm também o ponto negativo deles, porque quando a gente está lá fora, a gente pensa que é só maravilhas”. Explicando melhor essa ideia, E4 diz que os alunos brasileiros na universidade francesa “tinham que fazer as provas e que o mesmo tempo para o aluno francês era o mesmo tempo para o estrangeiro”. Exemplificando esse ponto, ilustra que em uma prova, sem poder usar o dicionário no celular, não sabia o que a questão pedia para calcular, a capacidade de sustentação, se era de uma “roldana” ou de uma “viga”, pois os cálculos seriam distintos. Sem poder usar dicionário, o estudante brasileiro “ficou totalmente ... perdido. ((risos))”.

E5 enumerou as dificuldades iniciais ligadas ao deslocamento até Saint-Étienne, França, e apontou como ponto positivo o convívio com estrangeiros de diversos países, o que lhe permitiu “aprender muito”, sobretudo ao ver como “numa determinada situação, cada cultura vai reagir de uma forma diferente”. Exemplificando uma dificuldade de comunicação, E5 ilustrou com o exercício proposto em sala, nas aulas de francês, sobre entrevistas, no qual o professor lhe pedia para responder tentando prever qual poderia ser a próxima pergunta do interlocutor.

Reconhecendo o seu nível básico de francês, ela trouxe uma memória negativa de interação com um responsável do setor de carteira de transporte na França. Chegando à estação para tentar fazer uma carteira, sem saber que havia duas possibilidades de carteira, o responsável “foi bem grosseiro”, “não teve a sensibilidade de falar: olha, essa aqui serve para isso e a outra serve para isso” e respondeu-lhe “você devia saber, já devia tá ciente”. Finaliza esse caso dizendo “sabe aquela coisa assim, típico de francês”.

E6 aponta dificuldades em ter realizado sozinho o deslocamento e elege o convívio com o “grupo evangélico” da universidade como sendo a melhor memória, pois “chegou lá com o nível de inglês assim, baixo, né?” e o convívio com esse grupo ajudou muito a crescer no inglês. Antes de integrar o grupo na igreja e melhorar no inglês, sentia-se impossibilitado de sair de casa, “tinha que ficar em casa, não podia sair”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender os óbices comunicativos dos intercambistas brasileiros no exterior, ouvimos seis estudantes maranhenses, cujas experiências internacionais foram marcadas por memórias de experiências positivas e negativas. No que se refere aos óbices, há uma ausência da compreensão do fenômeno

social/objetivo que integra o horizonte dos falantes e, igualmente, os julgamentos presumidos daquela comunidade. É possível que a não capacidade do estudante brasileiro de compreender a construção de sentido no contexto da enunciação em língua estrangeira, seja característica de estudantes egressos de uma abordagem de ensino de línguas com objetivo específico e/ou universitário, que compreende a língua como sendo exterior ao sujeito.

É curioso perceber que o nível de proficiência linguística atestado pelos diplomas DELF B1 e os cursos de três meses nas universidades francófonas que o conduziam a um nível próximo do DELF B2 não garantiam o sucesso das suas interações no país estrangeiro. É muito importante ouvir a experiência dos alunos que já realizaram o intercâmbio, com foco nos pontos facilitadores e nos óbices, para ampliar o campo de atuação dos professores formadores desses jovens.

A mobilidade acadêmica internacional é uma descoberta e a organização de estágios básicos de uma viagem, como organizar e decidir sobre datas, alojamento e administração financeira para a manutenção no país estrangeiro representam questões que geralmente ficam à margem do deslumbramento com a antecipação da viagem.

Os entrevistados brasileiros buscavam “acolhimento” e “hospitalidade” nas interações sociais, sem se dar conta de que o horizonte social no qual eles habitavam é constituído de diversas tensões. Retomamos os esclarecimentos de Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p.9) em que “as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas: elas estão na carne e sangue de todos”, por isso elas não precisam ser verbalizadas, pois já estão fundidas aos fenômenos e objetos aos quais elas correspondem.

Pretende-se considerar essas e outras vozes de estudantes intercambistas para o ajuste na oferta de novos cursos de francês, àquele(a)s que se preparam à vida nas universidades francófonas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de doutorado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOSHINOV, V. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik: VOLOSHINOV. *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*. In: Freudism. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRAIT, Beth. *Interação, gênero e estilo*. In.: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

_____. *Análise e Teoria do Discurso*. In.: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Perspectiva Dialógica*. In.: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 9 - 30.

_____. *Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin (apresentação)*. In.: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945], p. 7-18.

BUBNOVA, Tatiana. *Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia*. In.: BRAIT, Beth. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2016.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

EDMUNDO, E. S. G.; LUNA, J. M. F. *Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do Programa Ciência sem Fronteiras*. In.: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. (Orgs.). *O programa Ciência sem Fronteiras em avaliação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FARACO, C. A. *Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas*. In.: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

GALLI, Joice Armani. *As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue*. In.: GALLI, Joice Armani (Org.). *Línguas que botam a boca mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011, 15-36.

HIRSCHKOP, K. *Bakhtin in the sober light of day (an introduction to the second edition)*. In.: HIRSCHKOP, K; SHEPHERD, D. (Eds.). *Bakhtin and Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press, 2001, pp. 1-25.

JURACY, Caetana (Org.). *Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008*. Natal: Editora do IFRN, 2009.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergies Algérie, nº15, 2012, pp. 147-166.

SOUZA, Vilton Soares de. *O FOS/FOU a serviço do Instituto Federal do Maranhão: limites e possibilidades*. In.: GALLI, Joice; BOUCHONNEAU, Nadège (Orgs.). *O FOS e o FOU no Nordeste do Brasil: Quais expectativas?* Recife: Editora UFPE, 2017, pp. 115-126.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

A FORÇA DAS PALAVRAS: OS SENTIDOS DO SUCESSO

Thiago Barbosa Soares

Uma versão deste texto com diferenças relativamente substanciais foi apresentada no VII Encontro de Estudos da Linguagem/ VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem (ENELIN 2017), encontrando-se, assim, nos anais deste evento.

RESUMO: O presente texto tem por objetivo refletir criticamente a respeito dos discursos do sucesso na sociedade brasileira atual. Por acreditarmos que os discursos do sucesso se manifestam em duas vertentes complementares, na mídia e na literatura de autoajuda, empreendemos duas análises; uma nos procedimentos usados em um artigo da revista *Caras* e outra nos mecanismos empregados por uma obra de autoajuda, “O Sucesso está no equilíbrio”. Para desse modo, posteriormente, cotejar-lhes os resultados, munimo-nos do instrumental teórico e metodológico da Análise do Discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Discursos do sucesso. Sujeitos do sucesso.

RÉSUMÉ: Le présent texte a pour objectif de réfléchir de manière critique aux discours de succès dans la société brésilienne actuelle. Parce que nous croyons que les discours de succès se manifestent dans deux domaines

complémentaires, celui des médias et celui de la littérature d’auto-assistance, nous entreprenons deux analyses; l’une dans les procédures utilisées dans un article du magazine *Caras* et l’autre dans les mécanismes employés par un travail d’entraide, “Le succès est en équilibre”. Afin de comparer les résultats ultérieurement, nous utilisons les outils théoriques et méthodologiques d’analyse du discours dérivés des travaux de Michel Pêcheux.

MOTS-CLÉS: Analyse du discours. Discours de succès. Sujets de succès.

1 | INTRODUÇÃO AO SUCESSO

Hoje a força do sucesso é um dos principais alimentos para o mercado. Mas quais sentidos do sucesso direcionam tal potência? O sucesso é um objetivo a ser atingido? O sucesso é projeção social? Tais indagações reproduzem alguns dos muitos efeitos de sentido do sucesso na atual sociedade brasileira e nos proporciona reflexões acerca do que é o sucesso.

Será o sucesso uma maneira de estar no mundo na qual todos devem competir para ter cada vez mais sucesso? Ou sucesso é a conquista legítima dos cumes profissionais? Ou talvez sucesso seja apenas um vocábulo “vazio” usado para “preencher” um número expressivo de títulos de livros de autoajuda.

Pode-se notar que há um certo “discurso do sucesso” funcionando atualmente em grande escala. São incontáveis os títulos que pretendem ensinar ao sujeito-leitor como “ter sucesso”: sucesso nas empresas (lucro), sucesso profissional [...] sucesso na imagem pública, como imagem de mídia (PAYER, 2005, p. 21).

Ora, o sucesso parece circular por diversos âmbitos sociais de maneira a disseminar por onde passa um rastro de sentidos. É nesse rastro que podemos investigar os efeitos do sucesso. Contudo, pelo fato da análise do discurso mostrar que “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2011 [1971], p. 73), é, portanto, necessário averiguar quem emprega o termo sucesso para compreendermos quais os possíveis efeitos de sentido advêm desse emprego.

Por entendermos a urgência de se investigar os múltiplos efeitos do sucesso na sociedade brasileira e acreditarmos ser mais adequado para mapear o sucesso termos a visada discursiva, mobilizamos o ferramental teórico-metodológico da análise de discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux. Além das bases epistemológicas da análise do discurso, nos ancoramos em Soares (2017, 2018) para quem o sucesso não é apenas uso linguístico frequente, mas um discurso com duas grandes frentes: a midiática e a literária. Soares em “Discursos do sucesso” (2017) acredita que o discurso do sucesso tem duas vertentes complementares, a mídia e a literatura de autoajuda, e que cada qual atua de maneira a anestesiar a sociedade diante das implicações políticas do capital de mercado no capital simbólico na constituição dos sujeitos.

Posta a problemática do discurso do sucesso, para examinarmos alguns efeitos de sentido do sucesso presente na mídia e na literatura (de autoajuda), faremos, a partir dos conceitos estabelecidos no quadro referencial da análise do discurso, a análise de um artigo veiculado em uma revista de circulação nacional e internacional, Caras, e a análise do livro “O Sucesso está no equilíbrio”, para, na medida do possível e dos objetivos deste artigo, comparar quais os efeitos e quais as possíveis implicações desses na constituição de um discurso do Sucesso no qual sujeitos em grande medida se constroem, criando, assim, a ilusão de que uma efetiva meritocracia está instaurada em nossa sociedade brasileira

2 | MÍDIA E LITERATURA (DE AUTOAJUDA) EM ANÁLISE

Tanto uma quanto outra são responsáveis por disseminar e compor o tecido social dos sentidos circulantes; para tanto utilizam-se de signos tão “evidentes” que ofuscam o olhar e o comportamento investigativo diante de seus fenômenos. Este, então, é o sucesso ancoradouro do discurso da meritocracia que faz acreditar que todos têm lugar ao sol. Diante do sucesso de muito poucos como os muitos “assistentes” estariam se não pudessem estar nesse lugar? Mídia e literatura de autoajuda poderiam ser compreendidas como complementares segundo o quadro no qual os microfones e

holofotes não estão nas empresas, não estão no fazer diário dos profissionais, não estão na atuação cotidiana daqueles que se dispõem a melhorar seu coeficiente de produção. O sucesso age, então, em duas vias, na mídia, anestesiando aqueles que por motivos diversos seguem personalidades, vêm-nas como material de espelhamento, e anestesiando aqueles que acreditam poder se tornar “senhor”.

Para compreendermos como se dá o fenômeno discursivo do sucesso em cada um desses âmbitos é necessário que tenhamos em mãos uma fonte tanto da mídia quanto da literatura de autoajuda, através dessas teremos condições de compreender melhor como o discurso do Sucesso, que aqui postulamos na esteira de (SOARES, 2017, 2018), constrói-se e propaga-se em duas frentes aparentemente distintas.

Com a finalidade de analisar a mídia e a literatura de autoajuda, extraímos recortes de um artigo de uma revista de larga propagação, Caras, da qual outras de mesmo formato servem-se de sua estrutura, e recortes da obra “O Sucesso está no equilíbrio”, de Robert Wong, para deles auferirmos alguns sentidos do sucesso. Para tanto, empregaremos os dispositivos teóricos e analíticos da análise do discurso, entre esses: formação discursiva (FD), formações metafóricas (cadeias parafrásticas), interdiscurso e intradiscurso.

2.1 Caras do sucesso

Aqui descrevemos e interpretamos os enunciados que compõem o artigo da revista Caras cujo título é:

*Talentoso **Daniel Boaventura** seduz Vips*

(CARAS, 24/05/2013, ed. 1020, ano. 20)

Acompanhado, ainda em letras grandes, porém menores do que a anterior, consequentemente por:

*Para comemorar o sucesso de dvd, **ele** apresenta musicalidade em pocket show*

Desses extratos já temos algumas informações para encetar a análise. Os enunciados estão articulados entre si formando, entre outras coisas, uma síntese do que se pretende dizer na totalidade da matéria. Em conjunção com isso, há uma foto-imagem que traz em seu conteúdo inúmeras pessoas e à frente delas está presumivelmente o talentoso **Daniel Boaventura**.

A “personagem principal” dessa reportagem da “Caras” não é senão **Daniel Boaventura**, como é dito pelo enunciado título no qual informações essenciais são postas, a saber, o qualificativo talentoso – atuante na posição de adjunto adnominal – e o predicado. Não é sobre qualquer um que o adjetivo talentoso poderia recair, ainda mais acompanhado pelo verbo seduzir, pelo fato de que ambos possuem implicações sociais tanto negativas quanto positivas na atualidade (a depender do discurso que o veicule). Somado a isso, encontra-se o objeto direto de seduzir, vips, que é originário da língua inglesa para abreviar a expressão *very important people(s)*.

Dito isso, notamos em uma sentença serem articulados, de maneira emblemática, o sentido de sucesso e seu sujeito, encarnados discursivamente na figura de **Daniel Boaventura**. Já que esse não é somente talentoso, ou sedutor, mas o talentoso que seduz vips. Dado que é próprio de toda formação discursiva dissimular a objetividade dos sentidos (PÊCHEUX, 2009 [1975]), a formação ideológica do sucesso impressa na FD do sucesso garante através de processos discursivos – sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímia etc. – a manutenção dos efeitos de sentidos objetivada no encontro do interdiscurso com o intradiscurso. Disso compreendemos que as formulações de enunciados do sucesso articulam a materialidade linguística à virtualidade do texto para “repetir” a memória de sentidos como talentoso que seduz vips.

Em *Para comemorar o sucesso de dvd*, **ele** apresenta musicalidade em pocket show, temos **Daniel Boaventura**, talentoso que seduz vips, comemorando “sucesso” de dvd presumivelmente seu. Assim sendo, só na primeira oração desse período, já existe o sucesso de um produto do talentoso que seduz vips, desaguando em sua musicalidade em pocket show. Como diz Pêcheux (ibid.) “as palavras, expressões mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra”, é desse modo que musicalidade em FD do sucesso pretende apresentar o sentido de talento em música. Dizendo de outro modo, **Daniel Boaventura** não é apenas talentoso que seduz vips, mas também talentoso no âmbito musical de maneira diferenciada, isto é, em pocket show. Mais uma vez a incidência de expressão de língua inglesa reitera a insígnia do sucesso, porquanto a depender das condições sociais do sujeito em comemoração, ela se dará em churrasco num bar ou no quintal de sua própria residência; mas dificilmente em pocket show com vips, quer dizer, o sucesso de alguém condiciona, por conseguinte, sua comemoração. Além disso, comemorar o sucesso produz um recorte do tempo, ligando o presente da enunciação ao momento passado ao qual se refere o enunciado e, com isso, uma anulação imaginária do processo histórico, na sua duração e suas contradições. Dessa forma, a memória do sucesso é atualizada no discurso na medida em que essa prática visa comemorar o sucesso sem mencionar qualquer trajetória até esse.

Visto isso, adiante na pequena matéria encontramos um texto a respeito da personalidade famosa em questão:

Movido a desafios, o soteropolitano **Daniel Boaventura** (43) colhe os frutos de sua obstinação: o estilo de música que o **ator** e **cantor** escolheu (...).

Nesse enunciado encontramos cadeias parafrásticas referentes à personalidade em questão, dissimulando (e evidenciando) a ideologia do sucesso, ou melhor, a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Posto que “Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade” (ALTHUSSER, 1992, p. 79), “A ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x” (ORLANDI, 2008, p. 272). Com efeito, os negritos do recorte acima se referem ao como dizer sobre

alguém, que não é qualquer um, mas, antes, um famoso. O talentoso que seduz vips é retomado por movido a desafios, isto é, uma forma linguístico-discursiva para destacá-lo ainda mais, pois nem todos são movidos a desafios. Mas qual tipo de desafio será o de **Daniel Boaventura**? Seduzir vips, comemorar o sucesso de DVD ou apresentar musicalidade em pocket show? Certamente esses desafios não são exequíveis para quem tem de trabalhar para conseguir o “pão de cada dia” (aliás, isso nem se quer é apresentado como tal nas grandes esferas de (re)produção e circulação de discursos).

Os desafios, em geral, dizem da condição socioeconômica que cada um vive. Os de **Daniel Boaventura** são desafios para ele e alguns poucos. Contudo, desafio para a grande maioria da sociedade brasileira não é algo incomum, pelo contrário, todos os dias todo trabalhador está movido a desafios, claro que não os de **Daniel Boaventura**, mas desafios sociais, culturais, econômicos, educacionais, políticos etc.. Nesse ponto de divergência, a expressão movido a desafio além de constituir paráfrase do sujeito de sucesso **Daniel Boaventura**, constrói uma possibilidade de identificação por parte do interlocutor (genérico) por um efeito de sentido da FD do leitor.

O especificador soteropolitano chama atenção por não ser outro, como salvadoreense ou simplesmente baiano (por metonímia). O sintagma soteropolitano não aparenta ser usual, de modo que sua ocorrência nessa passagem não é puro acaso. Nesse sentido, a infrequência do uso de um vocábulo pode significar, quando utilizado, entre outras coisas, um efeito de raridade a depender do tipo de discurso no qual se encontra. A FD do sucesso materializa no texto diferenças (e semelhanças) das demais com as quais concorre. Assim, soteropolitano causa mais contrastes do que suas variantes, de maneira que seus outros sinônimos causariam maior identificação com certo público, sobretudo baiano. Todavia, é na contramão dos discursos hegemônicos elitistas que se “apaga” o adjetivo baiano e outros para dar lugar a soteropolitano. Isto, dito em outras palavras, significa que um provável preconceito inscrito em pré-construídos já instaurados no interdiscurso seria “rechaçado” no intradiscurso ao não se fazer referência a baiano, por extensão, a nordestino, que, por sua vez, aludi mais comumente as pessoas dessa região do país.

Ainda no enunciado supracitado, **Daniel Boaventura** é referenciado por ator e cantor, revelando suas profissões que lhe garantem a visibilidade midiática, portanto, seu sucesso. Tendo isso em vista, ser ator é uma diferença para os que não o são, sobretudo quando se é reconhecido como no caso de **Daniel Boaventura**. Além disso, também é cantor, somando mais um ofício de larga representatividade na sociedade contemporânea brasileira pela mídia; posto ser essa esfera uma das maiores responsáveis pela chancela ou não do sucesso de alguém. Ou seja, há o valor de visibilidade/representatividade para ator/cantor e, somente se o sujeito está na mídia, é “reconhecido”, enfim, faz sucesso.

Corroborando esse ponto de vista, encontramos no final da matéria uma informação sobre **Daniel Boaventura**: “aceitou o desafio de participar do quadro “Dança dos Famosos”, do “Domingão do Faustão”” (aspas nossas). Não deve ser

qualquer um a receber tal desafio, mas personalidades “famosas” celebradas pelo discurso do sucesso; já que este desafio seria facilmente aceito e nem seria concebido como tal por qualquer brasileiro pertencente à camada desfavorecida em troca de condições de vida digna. Quer dizer, tal desafio é somente destinado a quem possui a fama entre os pré-requisitos pré-construídos no/pelo discurso do sucesso midiático. E se participar do quadro “Dança dos Famosos” é desafiar celebridades, melhor para seus integrantes, pois as chances de aumentarem sua notoriedade diante dos já celebrados pela mídia é muito maior, sobretudo para alguém movido a desafio.

2.2 O equilíbrio do sucesso

“O sucesso está no equilíbrio” é uma obra cuja autoria é de Robert Wong, que é graduado em engenharia pela USP e pós-graduado na área de administração, conforme diz a sua biografia profissional descrita no livro. “O autor atua como palestrante e consultor executivo, considerado pela revista “The Economist” como um dos mais destacados *head hunters* do mundo”. Esses dados estão contidos na orelha da obra. Existe aqui, com expediente, a produção, a partir dos subsídios providos acerca do escritor, do efeito de verdade, que objetiva cancelar seu dizer. Tal prática discursiva é abundantemente utilizada hoje em dia para criar justamente esse, entre outros, efeito em torno dos sentidos lavrados em livros publicados.

No interior da obra em questão, no capítulo chamado “Natural e Normal”, Wong traz reflexões acerca de ideias paradoxais traduzidas em conteúdos orientais, tais como os opostos, os quais são representados pelo ying-yang. Chama-nos atenção um ato explicativo, no qual o autor diz:

A equação “o sucesso está no equilíbrio” nos ajuda a buscar a solução mais eficiente, que não tem nada a ver com temporização ou meio-termo. Você deve ter em mente que equilíbrio não deve ser confundido com atitudes mornas ou com panos quentes. Buscamos o equilíbrio dinâmico, que é a reprodução em nossas atitudes do mistério que significa a nossa vida (2006, p. 24; aspas do autor).

Diante desse dizeres, devemos entender sucesso e equilíbrio como termos equivalentes da equação esquematizada pelo escritor. Conjugado a isso, o equilíbrio já recebe uma espécie de definição, não obstante essa seja um tanto nebulosa. Todavia, é a partir desta característica pouco esclarecedora sobre equilíbrio que Wong pode desenvolvê-lo sem tanto rigor.

Entre outras coisas, percebemos uma posição-sujeito assumida pelo escritor, qual seja, a de conhecedor do sucesso e do caminho necessário para se obtê-lo. É por meio das condições sócio-históricas e ideológicas da sociedade brasileira contemporânea que podemos compreender o discurso do sucesso do qual Robert Wong assume uma posição ao (re)produzi-lo. Sob esse prisma, a aparência de unicidade (ideológica) da posição-sujeito deslindada pelo escritor é responsável por efeitos de sentido de autoridade, que, por sua vez, produz condições de veridicidade acerca do texto. Portanto, vemos que: “O sujeito do discurso é, de fato, ao mesmo tempo sujeito

ideológico, na sua relação com o sujeito do saber que assegura o enunciado; e sujeito falante, por poder enunciar os elementos desse saber na formulação” (COURTINE, 2009, p. 96). Numa palavra, para se compreender os sujeitos e sentidos produzidos em “O sucesso está no Equilíbrio”, se faz necessária a compreensão da articulação dos eixos interdiscursivo e intradiscursivo.

No fio do discurso (reavivando a equação de sucesso igual a equilíbrio), recortamos o arquivo intradiscursivo do livro a respeito do dualismo natural e normal na seguinte passagem:

Você é natural quando respeita e se integra às leis da natureza. É normal quando aceita as normas da sociedade. Combine seu jeito natural com o normal de forma equilibrada e amplie seu poder e influência (WONG, 2016, p. 25).

Nesse enunciado, Wong traz dois discursos para deles fazer uma síntese. Um primeiro discurso pode ser ponderado como “naturalista” do qual trata “as leis absolutas da natureza” (ibid., p. 22), e um segundo como o da “normalidade” no qual “Ser normal é seguir as regras e normas da sociedade” (ibid., p. 21). Sendo a síntese desses dois a integração de ambos, numa forma que Wong chama de equilíbrio dinâmico. No fio do discurso, temos não qualquer equilíbrio, mas sim dinâmico, que, por sua vez, é a reprodução em nossas atitudes do mistério que significa a nossa vida. Ora, não fica difícil o entendimento do primeiro discurso nem do segundo, contudo o produto da conjunção de ambos parece estar eivado de efeitos de sentido ambíguos. Não obstante seja nesse ponto, em específico, que uma margem *ad infinitum* é aberta para se preencher com sentidos projetados pelo interlocutor. Desse ponto de vista, cada um ao ler o enunciado acima, de acordo com as FDs nas quais se insere, trará do interdiscurso dizeres ligados aos discursos “naturalista” e da “normalidade”, mas no que concerne ao “equilíbrio” não há dado no texto. O que não significa que não haja no interdiscurso.

A formulação do recorte supracitado é carregada de um tom explicativo na qual se ilustra o que é natural e normal, porém o último período marca um certo individualismo. Nele é o interlocutor quem deve combinar do seu jeito as explicações dadas para assim encontrar o equilíbrio dinâmico; numa palavra, o sucesso; com isso, o leitor é responsável pela observação de “leis” e “normas” para fazer o que se quer.

Assim, “O Sucesso está no Equilíbrio” pode ser lido como um enunciado no qual as cadeias parafrásticas vão se formando em torno do sintagma equilíbrio, contudo os outros enunciados formados a partir dessa base são clivados por outras FDs que não são a do sucesso. Nesse traçado, a memória discursiva do sucesso é atualizada numa rede de formulações, constituindo um domínio de memória que se “produz no interior de um processo discursivo (efeitos de lembranças, de redefinições, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já dito)” (COURTINE, 2009, p. 112). Portanto, é no interior da obra de Wong que podemos perceber os deslizamentos, transformações, redefinições por meio dos quais se passa do sucesso ao equilíbrio, de forma que para retratar este último se recorra a

diferentes formulações de já ditos em outros discursos.

Nessa perspectiva, vejamos mais sobre o que Robert Wong diz no tocante ao sucesso:

É por isso que “o sucesso está no equilíbrio” se compara com o manual para aprender a andar de bicicleta que só existe através da transferência prática de atitudes e competências. E que funciona quando se adquire o equilíbrio dinâmico (2006, p. 32; aspas do autor).

Podemos explicitar, entre outras coisas, que Wong compara seu livro a um manual para andar de bicicleta, essa afirmação pode-se dar por conta da (de)marcação das aspas, as quais atuam, nesse caso, como restritivas. Todavia, a argumentação da comparação segue para um ponto imbricado no qual há a transferência prática de atitudes e de competências. Essa ideia advém da professora Susan Blackmore de psicologia da Universidade West of England da qual o autor cita: “Quando imitamos alguém, ‘algo’ é transferido entre quem é imitado para quem imita. Esse algo pode ser transferido em sequência, e se torna até mesmo um ‘algo’ com vida própria” (ibid., p. 27; aspas do autor). Posto isso, temos condições para compreender os efeitos de sentido da comparação inicial com a imitação, porquanto essa não é de qualquer tipo, pois ela somente funciona quando se adquire o equilíbrio dinâmico. Em outras palavras, quando alguém adquirir o equilíbrio dinâmico estará na conjuntura de imitar quem se encontra em condições de sucesso para obtê-lo. Wong faz uso sinonímico de imitação, a partir do referencial de Susan Blackmore, e transferência prática de atitudes e de competências. Desse modo, imitar não é simplesmente reproduzir comportamentos, mas, sim, utilizar o equilíbrio dinâmico para se alcançar o sucesso.

Portanto, mais uma vez, o autor de “O Sucesso está no Equilíbrio” diz sem dizer, isto é, no interior de sua produção discursiva, buracos e remendas estão impregnados de sentido vazio, qual a “língua de vento” (GADET; PECHEUX, 2010). Ou seja, ao produzir uma equação em que o sucesso é igual ao equilíbrio dinâmico e esse, por sua vez, determinante de outros fatores que levam ao sucesso, temos um discurso que cai numa lógica circular. Isso quer dizer, o sucesso é condição necessária para se alcançar o sucesso. Assim, um sujeito só imitará outro (se esse tiver sucesso) se tiver atingido o sucesso (equilíbrio dinâmico), de forma que sucesso é, em poucas palavras, sucesso.

3 | CONSIDERAÇÕES DO SUCESSO

Vimos, portanto, que os discursos do sucesso estão presentes em áreas da sociedade brasileira contemporânea, não se restringindo necessariamente à mídia. A literatura de autoajuda foca a responsabilidade do sucesso em seu interlocutor. Presume “ensinar” caminhos para o sucesso na área das relações sociais, das atividades financeiras, sobretudo, ligada a essa, sucesso no trabalho. Esse pôde ser percebido como ascensão no amplo mundo empresarial. Para se construir dizeres

a respeito do sucesso nesse universo, se faz uso de mecanismos discursivos cujo objetivo é a construção de efeitos de verdade, de evidência, de autoridade, entre outros, para com o dizer. De acordo com isso, então, o sujeito do sucesso é quem alcança as metas apresentadas na literatura de autoajuda, em específico, na obra analisada. Seus leitores são, muito provavelmente, aqueles que pretendem obter tal sucesso ou, pelo menos, conhecê-lo. Diferentemente da mídia impressa, na figura de “Caras”, que não se preocupa em expressar o como se chegar ao sucesso, mas, antes disso, o porquê do sucesso de algumas personalidades.

Se “O Sucesso está no Equilíbrio” apresentou as alamedas para se chegar ao sucesso, o artigo de Caras, *Talentoso Daniel Boaventura seduz Vips*, expôs uma “encarnação” do sucesso. Com isso, cada qual, contribui, a partir de suas produções discursivas, para compreendermos alguns sentidos do sucesso na sociedade brasileira hodierna. Pois, “saber como se chega ao sucesso” é o fio condutor de sentidos e, por consequência, de sujeitos, diferente de “saber quem é sucesso” (em dado veículo midiático).

Em conformidade com esse raciocínio, compreendemos a “espetacularização da sociedade” sob a égide do sujeito do sucesso, mormente, quando esse é (re)criado pelos aparelhos da grande mídia com vistas ao consumo. O sucesso é motivo de venda de livros, venda de revistas, venda de produtos diversos, venda de comportamentos, venda de imagens, venda de estereótipos e valores. Personagens com reconhecimento midiático servem como veículo de propaganda ao mesmo tempo em que têm suas carreiras públicas permutadas em constantes celebrações de sucesso (SOARES, 2017, p. 262; aspas do autor).

O sucesso tem pelo menos duas de suas forças na mídia impressa, que pode ser observada como parceira da mídia televisiva, e na literatura de autoajuda, que cerca a todos por onde vão. A força dos sentidos do sucesso na atualidade reside nos discursos do sucesso, um midiático, outro literário. Apesar das breves análises, pôde-se perceber que os sentidos e os sujeitos fabricados em cada um desses campos é relativamente diferente. No entanto, são, antes, complementares do que opostos, pois o sucesso dos grandes é incentivador ao sucesso dos pequenos. Caras, entre outras tantas mídias impressas e televisivas, só mostra quem atingiu o sucesso dos microfones e holofotes.

O sucesso como um fenômeno discursivo e, conseqüentemente, social não está restrito à mídia; vimos que o sucesso tem uma gramática mais ou menos própria que lhe vincula a um campo¹ no qual é disseminado. A literatura de autoajuda tem características distintas da mídia do sucesso; em cada qual o sucesso é descrito de um modo, criando uma formação discursiva, ao mesmo tempo em que instaura a formação ideológica de mercado de sucesso. O comércio dos desejos, um negócio que envolve a mídia objetivando os sujeitos em consumidores. Entretanto, nada ocorre de maneira tão linear ou diretiva quanto pode parecer. A determinação dos olhares, a regulamentação dos corpos e o efeito de liberdade são, entre outras coisas, limitantes na apreensão dos efeitos do sucesso na sociedade brasileira,

1. Aqui não estamos nos referindo ao “campo discursivo” de Maingueneau (1997) para quem esse é “definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região” (p. 116), mas sim a uma área de atuação da língua em sociedade com semioses *sui generis* difundidas em suportes modais e multimodais.

sobretudo, se pensarmos a voz como um de seus agentes mais eficazes. É necessário, então, considerarmos a voz como um bem simbólico capaz de mobilizar efeitos a/em quem a ouve (SOARES, 2018, p. 191-192).

A literatura de autoajuda traça caminhos para quem deseja alcançar o sucesso, porém esse é diferente daquele mostrado na revista, porquanto se restringe ao sucesso profissional. Portanto, chegamos ao crucial ponto de percebermos que os discursos do sucesso são complementares já que disseminam os efeitos de sucesso entre toda a sociedade, dos mais visíveis aos menos vistos; e também podemos responder as indagações iniciais: O sucesso é um objetivo a ser atingido? O sucesso é projeção social? À primeira cabe um sim, se atingir a um objetivo for trabalhar mais. À segunda cabe também um sim, se a projeção social for se vender. Ora, a força do sucesso remonta aos discursos do sucesso que põem em funcionamento as engrenagens históricas e simbólicas do aparato capitalista de assujeitamento e produção de sentidos e de sujeitos do sucesso.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- COURTINE, Jean-Jacques. **A análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP, EdUFSCar, 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista** - discurso do confronto: Velho e novo mundo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- PAYER, Maria Onice. "Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado". **Revista Rua**, No. 11. Labeurb/Nudecri/UNICAMP, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. [1971]. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Trad. Betânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2ª ed. Campinas: Editora RG, 2010.
- SOARES, Thiago Barbosa. **Discursos do sucesso**: a produção de sujeitos e sentidos do sucesso no Brasil contemporâneo. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.
- _____. **Sucesso**: discursos contemporâneos de capitalização dos sujeitos. In: SOARES, T. B. (org.). **Múltiplas perspectivas em Análise do Discurso: objetos variados**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- WONG, Robert. **O sucesso está no equilíbrio**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

A CULTURA AFRICANA: CASO DA REPÚBLICA DO TOGO

Omar Ouro-Salim

Universidade Federal de Goiás, Administração,
Catalão-Goiás

José Eduardo Machado Barroso

Universidade Federal de Goiás, Administração,
Catalão-Goiás

Marcela Cabral Mendes Barroso

Universidade Federal de Uberlândia, Medicina
Veterinária, Uberlândia-Minas Gerais

Fausto Teodoro Neves

Universidade Federal de Goiás, Catalão-Goiás

RESUMO: Situado na costa do Golfo de Guiné, na África Ocidental, o Togo cobre uma área de 56.600 km². Ele é limitado ao sul pelo atlântico, ao norte por Burkina Faso, a leste por Benin e pelo oeste por Gana. O Togo é subdividido em cinco regiões econômicas do sul ao norte: região *Marítima*, região *plateaux*, região *centrale*, região *Kara* e região *savane*, com um total de 30 prefeituras. Ele apresenta uma grande diversidade de relevos onde se encontra o litoral, as planícies, as bandejas, as montanhas e os vales. O presente trabalho tem como objetivo de expor a cultura togoleza em geral em relação aos aspectos econômico, social, educacional, e ambiental. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica seletiva e descritiva através da base de dados do Google Acadêmico entre os anos 2000 e 2015 em

trabalhos cujas palavras-chave contivessem “Togo”. Como resultado percebe-se que o Togo é um país subdesenvolvido mas que contém as riquezas naturais para se desenvolver ainda e alcançar a independência econômica. A tendência hoje em dia é formar os Estados Unidos Africanos para impedir a influência europeia.

PALAVRAS-CHAVE: República do Togo; Cultura; África.

ABSTRACT: Situated on the coast of the Gulf of Guinea in West Africa, Togo covers an area of 56,600 km². It is bordered on the south by the Atlantic, on the north by Burkina Faso, on the east by Benin and on the west by Ghana. Togo is subdivided into five economic regions from the south to the north: Maritime region, plateaux region, central region, Kara region and savane region, with a total of 30 prefectures. It has a great diversity of reliefs where you can find the coast, the plains, the trays, the mountains and the valleys. The present work aims to expose Togolese culture in general in relation to economic, social, educational, and environmental aspects. The methodology used was the selective and descriptive bibliographic review through the Google Scholar database between 2000 and 2015 in works whose keywords contained “Togo”. As a result, it is perceived that Togo is an underdeveloped

country but it contains the natural wealth to develop further and achieve economic independence. The tendency nowadays is to train the United States to prevent European influence.

KEYWORDS: Republic of Togo; Culture; Africa.

INTRODUÇÃO

Do século XIV ao XVI, povos de língua *ewe*, provenientes da Nigéria, colonizaram o atual território do Togo. Outras tribos de língua *ana* (ou *mina*) emigraram de regiões hoje ocupadas por Gana e Costa do Marfim, depois do século XVII. Durante o século XVIII, os dinamarqueses praticaram na costa de Togo um bem-sucedido comércio de escravos. Até o século XIX, o país constituiu uma linha divisória entre os estados indígenas de Ashanti e Daomé.

Em 1847 chegaram alguns missionários alemães e, em 1884, vários chefes da região costeira aceitaram a proteção da Alemanha. A administração alemã, ainda que eficiente, impôs trabalhos forçados aos nativos.

Os alemães foram desalojados durante a Primeira Guerra Mundial e, em 1922, o Togo foi dividido entre o Reino Unido e a França na conferência de Berlim na Alemanha. Em 1946, esses dois países colocaram seus territórios sob a custódia das Nações Unidas. Em 1960 a porção britânica foi incorporada ao território da Costa do Ouro (atual Gana), enquanto os territórios franceses se transformaram na República Autônoma de Togo em 1956. O país conquistou a independência completa em 1960, embora tenha continuado a manter estreitas relações econômicas com a França.

ASPECTOS SOCIOCULTURAL, CLIMÁTICA E HÍDRICO DO PAÍS

A república do Togo é um pequeno país de 56.600 km², e com uma população atual de oito milhões de habitantes. A república do Togo é repartida em 5 regiões subdivididas em prefeituras: *Savanes*, *Kara*, *Plateaux*, *Centrale* e *Maritime*, com um total de 30 prefeituras. Ela tem um hino nacional cujo o título é “*salut à toi pays de nos aieux*” e tem como língua oficial a língua francesa.

A república do Togo é localizada entre o Gana, e o Benin. A capital chama-se Lomé. A área cultivada do território togolês é estimada à 2,63 milhões de hectares, ou 46% da área total do país e 77% das terras aráveis, incluindo 2,51 milhões de hectares de terras aráveis e 0,12 milhões de culturas permanentes. O Togo tem uma grande variedade de formas de relevo, incluindo o litoral, planícies, planaltos, montanhas e vales. (KEKEH, EDJAME, 1987).

A república do Togo tem duas estações chuvosas, a principal estação chuvosa começa em abril e termina em julho, e há a segunda temporada de chuvas menos importante que começa no início de setembro e termina no final de novembro. O calor

é constante, a temperatura máxima em média é 30 ° C à tarde e a temperatura mínima em média é de 23 ° C pela manhã. No início do ano, o *harmattan* (caracterizado pelo vento seco e com forte poeira) sopra do norte para o sul do país. Ele é um vento do Saara e baixa a temperatura do Lomé para 19 ° C pela manhã. Lomé também é fortemente influenciado pelo vento do oceano atlântico.

Neste sentido, pode se dizer que o clima é equatorial temperado pelo oceano atlântico. O calor é, portanto, estável, sem pontos excessivos, e o vento que vem do mar torna bastante agradável. O que é interessante é a baixa precipitação para essa latitude, de fato que, Lomé goza de um micro clima que permite atingir uma baixa precipitação para a região (800 mm por ano), em comparação à Paris que recebe em média 650 mm por ano (KEKEH; EDJAME, 1987).

A população é estimada em cerca de cinco milhões de habitantes em 2004, com uma densidade média de 88 habitantes/km². A distribuição regional revela um desequilíbrio importante: 50% da população vive na região marítima e 20% na cidade de Lomé. A população rural é de 65%. A taxa de crescimento anual da população foi de 2,1% em 2002. A taxa de desemprego foi de cerca de 25% em 1999. O número da pobreza nacional foi de 72,6%, de acordo com uma pesquisa realizada em 1995 (ONUUDI, 1999).

De acordo com os resultados da pesquisa QUIBB (Questionário Unificado dos Indicadores da Base do Bem-estar), a incidência da pobreza é estimada em torno de 61,7% da população, ou quase 3.242.257 indivíduos por 535.486 casas. A pobreza é predominantemente na zona rural, onde a incidência é cerca de 74,3%, representando 79,9% dos pobres. Nas áreas urbanas, a incidência da pobreza é de 36,8%, correspondendo à 20,1% dos pobres. Em geral, a região do *Savanes* é a mais pobre com uma incidência de 90,5%, seguida das regiões *Centrale* (77,7%), *Kara* (75,0%), *Maritime* (69,4%), *Plateaux* (56,2%) e *Lomé* (24,5%). (ONUUDI, 1999).

De acordo com o Banco Mundial (2002), o Togo teve uma Renda Nacional Bruta (RNB) per capita de US \$ 350 dólares (em comparação com US \$ 310 dólares em 2004 e US \$ 270 dólares em 2003) na categoria dos Países Menos Desenvolvidos (PMD). Além disso, de acordo com o relatório do PNUD (2007), o índice de desenvolvimento humano foi de 5,12%, colocando o Togo em 152º lugar no mundo (BANCO MUNDIAL, 2003).

Em 2000, 80% da população tinham acesso as fontes de água nas áreas urbanas, em comparação com apenas 36% nas áreas rurais. A mortalidade infantil (menos de 5 anos) é de 141%. O HIV/AIDS apresentou uma prevalência de 6% entre os adultos (15-49 anos) em 2001. A expectativa de vida no nascimento foi de 56 anos. A taxa de alfabetização foi de 50% da população em 2000, com alta desigualdade entre homens (72%) e mulheres (43%) (ANONYME, 2007).

A zona tropical do Togo é favorável ao desenvolvimento de vetores de doenças como paludismo, tripanossomíase, febre amarela e outras doenças. A mortalidade e natalidade infantil são respectivamente menos nas zonas urbanas (49 ‰ e 73 ‰)

do que nas zonas rurais (89 ‰ e 143 ‰). A melhoria das condições de saúde e o acesso aos serviços de saúde nas zonas urbanas como rurais explicaria em parte essas diferenças. Da mesma forma, a situação da mortalidade infantil é muito desigual em todas as regiões. A região do *Savanes*, portanto, parece ser a região mais afetada, com uma taxa bem acima de 100 ‰. A Região Central, com uma taxa estimada de 86 ‰, é a segunda região mais crítica do país. As taxas de mortalidade infantil em outras regiões são: 37 ‰ em Lomé, 78 ‰ na região *Maritime*, 79 ‰ na região dos *Plateaux* e 77 ‰ na região de *Kara* (ANONYME, 2007).

Existem três idiomas comumente usados no Togo. Francês é a língua oficial, seguida de Ewe, Mina e Kabiye que são as línguas nacionais mais faladas no país. As diferentes religiões do país são: o Animismo praticado por 35% da população, Cristianismo (50%), e Islão (15%) (N'ZONOU, 2007).

A área urbana contava 796.416 habitantes em 2006. Sua aglomeração se desenvolve até a fronteira com o Gana, localizada a poucas centenas de metros do centro da cidade. Assim, Lomé é uma cidade fronteira. Lomé não é uma cidade “colonial” (construída e estabelecida pelas potências coloniais), nem uma “cidade tradicional” (onde as raízes das aldeias ainda fazem parte das estruturas e processos urbanos) Lomé é uma cidade africana, que evolui a um ritmo acelerado, aos ritmos das casas noturnas, *nanas-benz* (mulheres ricas de Lomé) do mercado principal, cybercafés, motocicletas, moto taxi (*zemidjans*) ou da zona franca do porto autônomo de Lomé. Lomé é, portanto, sem dúvida uma cidade africana, misturando a tradição com o animismo (mercado de fetiche) e modernidade arrogante com as imagens dos hotéis de luxo e edifícios bancários (N'ZONOU, 2007).

O sistema hidrográfico consiste em três bacias principais, a saber: a bacia do *Volta* (Rio) que drena os principais rios (*Oti, Kara, Mô*), no norte; a bacia *Mono* que drena os principais rios (*Mono, Anié, Amou*) no sudeste; a bacia do lago togo cobrindo oito mil km² com os principais rios: *Zio e Haho*. Duas formações hidrogeológicas dividem as águas subterrâneas: (cobrindo 94% do país) e a bacia sedimentar costeira. A base é composta de rochas granito-*gneissicas* e rochas sedimentares antigas (enduras) que determinam aquíferos descontinuados em fraturas ou zonas de alteração. A bacia sedimentar costeira inclui um sistema multicamadas. Os aquíferos costeiros explorados tornam-se irremediavelmente salgados por intrusão de água do mar (ERN, 1979).

A vegetação do Togo é composta por savanas e florestas. Duas bacias sedimentares cercam o país ao norte e ao sul: uma bacia da região da savana (argilas, arenitos) e uma bacia costeira na região marítima (areia, pedra calcária, argila). Entre os dois, existe um porão cristalino na região de Kara (xistos, micros quistas, quartzitos), a região central (*micoschistas*) e a região do planalto (*micoschistas* e *gneiss* transbordando a parte norte da região marítima). (KEKEH; EDJAME, 1987).

ECONOMIA, AGRICULTURA E SEGURANÇA ALIMENTAR

O setor agrícola representava 40,8% do PIB em 2003 e ocupa 57% das produções, com exportações de produtos agrícolas (café, algodão, etc.), representando mais de 20% das exportações totais. Ao longo dos últimos 10 anos, a cobertura dos requisitos de tubérculos e pulso foi amplamente garantida. Por outro lado, o país não é autossuficiente em cereais. No entanto, os excedentes de outros grupos de cereais podem garantir a cobertura global das necessidades através da substituição dos produtos alimentares. A produção nacional de carne e peixe mostra déficits muito maiores; As importações anuais excedem frequentemente 60 mil toneladas. Dada a importância da pobreza, embora os alimentos estejam disponíveis, não é acessível a todos (MAEP, 2004).

A agricultura de chuva é a mais praticada no país, assim nas primeiras chuvas, os agricultores cultivam produtos cujo ciclo permite a colheita antes da estação chuvosa. No período em que não chove mais, o arroz é geralmente cultivado. No final da estação chuvosa, os jardins são projetados e permitem a produção de vegetais e legumes. A jardinagem de mercado também usa água de poços. Em algumas regiões, uma das principais restrições para a agricultura é a degradação dos recursos da terra. A parte oriental das regiões *maritime*, *Kara*, e região *savanes* ocidental são as mais ameaçadas e o potencial da terra é insuficiente para atender às necessidades dos agricultores (MAEP, 2004).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O setor educacional caracteriza-se por um desequilíbrio nos níveis de escolaridade entre meninas e meninos e por baixa profissionalização. Existem também disparidades semelhantes entre as áreas urbanas, e rurais.

O declínio do investimento público no setor educacional se reflete em um crescimento mais forte do setor privado do que no setor público, especialmente nas áreas urbanas. Por exemplo, entre 1990 e 2000, a proporção de inscrições nas escolas privadas aumentou de 27% para 31% nas escolas primárias, de 13% para 17% nas escolas secundárias, e de 30% para 46% nas escolas profissionais (ANONYME, 2007).

Na escola primária, apesar das dificuldades listadas acima, o país ainda possui altas taxas de matrícula em comparação com a maioria dos países da sub-região. A taxa de matrícula da escola primária (crianças de 6 a 11 anos) aumentou de 63,0% em 2000 para 73,4% em 2006 (ANONYME, 2007).

O principal problema que enfrenta o ensino básico togolês é a falta do desempenho do sistema educativo. A educação é marcada por muita repetição e uma alta taxa de abandono no sexto ano, especialmente as meninas. Assim, em 2006, a taxa de conclusão do ciclo primário foi de 78,1%. A taxa de alfabetização por pessoas com 15 anos ou mais é de 56,9% em 2006, com fortes diferenças entre homens e mulheres.

Para homens, esta taxa é estimada no mesmo ano por 70,3% contra 44,4% para mulheres (ANONYME, 2007).

A república do Togo tem duas universidades públicas. Uma das universidades está localizada no norte do país e se chama universidade de Kara e a outra está localizada na capital e se chama a universidade de Lomé. Assim o nome da capital do país foi dado para uma das universidades públicas.

A universidade de Lomé é a primeira universidade pública de Togo. Criada pelo decreto N ° 70-156 / PR, de 14 de setembro de 1970, a universidade de Lomé é uma instituição pública de caráter científico e cultural, com personalidade jurídica e autonomia financeira. De acordo com a Lei N ° 97-14, de 10 de setembro de 1997, sobre os estatutos das universidades do Togo, alterada pela Lei n. ° 2000-002, de 11 de janeiro de 2000, e pela Lei n. ° 2006-004, de 03 de julho de 2006, Ela tem como missões:

- Formação inicial e contínuo no nível superior;
- Pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, bem como a valorização de seus resultados;
- Divulgação e vulgarização da cultura da informação científica e técnica;
- A prestação de serviços no contexto da formação e da pesquisa;
- Cooperação científica, técnica e cultural.

A universidade de Lomé foi a única universidade pública em Togo até 1999. A universidade de Lomé comemorará em 2017 seus quarenta - sete anos de existência. Desde a sua criação em setembro de 1970, a universidade de Lomé viu um aumento do número de alunos e um aumento exponencial na matrícula de estudantes. A universidade de Lomé inicialmente tinha cinco escolas, a saber, a Escola de Letras (EDL), a Escola Superior de Administração e Carreiras Jurídicas (ESACJ), a Escola Superior de Técnicas Econômicas e de Gestão (ESTEG), a Escola de Ciências (EDS), e a Escola de Medicina (EDM). Atualmente, a Universidade de Lomé tem dezesseis (16) instituições, incluindo 6 Faculdades, 5 Escolas, 3 Institutos e 2 Centros de Formação. Depois, foram criadas sete áreas de formação com a introdução do sistema LMD (Licenciatura-Mestrado-Doutorado), particularmente em Ciências Humanas e Sociais (SHS), Ciências Jurídicas, Políticas e de Administração (SJPA), Ciências Agrônomicas (SA), Ciências da Saúde (SS), Ciências Econômicas e de Gestão (FASEG), Artes e Linguagens (LLA), Ciência e Tecnologia (ST). Além dessas instituições de formações clássica e profissional, a universidade de Lomé tem desde 2011 uma escola de empreendedorismo (Universidade de Lomé, 2017).

As implementações de uma universidade de pesquisa, bem como na tradição ocidental, ainda não se estabeleceram na realidade das universidades africanas. Muitas universidades africanas não estão nos padrões elitistas. Face ao fenômeno do desemprego cada vez mais crescente nas fileiras da juventude da região oeste

africana, as políticas da UEMOA¹ (2005) para a excelência na qualidade do ensino superior foram estabelecidas para fins de permitir uma política de educação comum e uma política que giraria em torno de uma união econômica.

Estas políticas surgiram de uma vontade de capitalizar as experiências (conhecimentos, saberes) em projetos de desenvolvimento. O sucesso de tal projeto requer o envolvimento de todas as comunidades universitárias em polos de pesquisas destinadas para a transformação social. Tal é a proposta do sistema LMD sendo testado desde 2005, com a produção de recursos humanos mais qualificados, não só na administração, mas também para os pesquisadores em suas investigações para fins de melhorar as condições de trabalho e a qualidade de ensino de todas as comunidades universitárias.

A história deste sistema educacional é marcada por referências tão especiais em relação ao programa das universidades europeias, após a primeira guerra mundial. A escola única diferencia-se claramente do modelo da escola compreensiva exigido pelas organizações internacionais, nomeadamente referente à definição dos conteúdos. O seu objetivo é manter e estender a tradição da alta cultura de nível secundário e não constituir uma “cultura média” em que se funde a cidadania comum. Os debates foram muito acesos no período da execução da reforma, mas o resultado não deixa margem para dúvidas: o projeto curricular da escola corresponde muito mais ao programa de acesso das classes populares à cultura de nível secundário do que à concepção anglo-saxónica (DEROUET, 2002).

A UNIVERSIDADE DE LOMÉ E O PÚBLICO ATENDIDO

O termo universidade é do latim “*universitas*”, cujo significado se relaciona com “conjunto, universalidade, comunidade”, entretanto, o uso deste termo com o conceito de como que é empregado atualmente, tem origem na expressão “*universitas magistrorum et scholarium*”, comunidade de mestres e estudiosos, definindo a universidade como uma comunidade multidisciplinar, onde os mestres detentores do conhecimento passam os mesmos aos estudiosos em busca de aprimoramento intelectual e profissional. São as universidades que fazem atualmente, a vida marchar. Nada pode as substituir. Nada pode as dispensar. Nenhuma outra instituição é tão útil que a universidade (TEIXEIRA, 1988). Nesse sentido, a universidade é uma instituição privilegiada de pesquisa para alcançar a excelência onde a cultura de pesquisa não é somente efetiva, mas também integrada. Observa-se a vontade da universidade de Lomé de erguer escolas de pesquisa até mesmo competir com as universidades privadas no mercado de trabalho.

A curiosidade neste momento da história educacional togolesa é a inclusão da cultura de pesquisa e de integração no ensino superior, possibilitando, assim, a

1. A União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA) é uma organização de integração regional criada por sete países da África Ocidental que têm em comum uma moeda única, o Franco CFA.

execução dessas últimas no âmbito da universidade. O crescimento da importância do conhecimento e da informação enriquece o papel das universidades, que está em processo de mudança. Vistas antes como produtoras do conhecimento, passam também a ser consideradas ferramentas para o desenvolvimento regional (BEUGELSDIJK; CORNET, 2002).

A universidade é uma instituição de ensino superior que compreende um conjunto de conhecimentos para a especialização profissional e científica e tem por função principal garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, seja pelo ensino, pela pesquisa ou pela extensão. A Universidade de Lomé constitui uma referência para outras universidades africanas no acolhimento dos alunos estrangeiros da região africana. Ela possui um grande centro de línguas estrangeiras onde os alunos dos países anglófonos venham a estudar francês. Além disso, ela possui uma maior faculdade de medicina que atende cidadãos e estrangeiros dos países africanos.

A maioria dos professores da Universidade de Lomé possui o título de doutor. Eles têm uma formação fora do país. A universidade é aberta também para os professores visitantes. Grande parte das aulas de mestrado e doutorado são dadas pelos professores visitantes. Esses professores vêm de todos os cantos de mundo. A universidade é uma das riquezas da nação ao serviço do desenvolvimento. Alto lugar de conhecimento, reflexões, conhecimentos, *know-how* e habilidades.

A Universidade de Lomé é o centro da construção de uma sociedade que valoriza a abertura científica, a interdisciplinaridade e a inovação. Ela é, assim, um motor nacional indispensável capaz de liderar a nível local a dinâmica urbana e socioeconômica e contribuir para a melhoria das condições de vida dos cidadãos. Ela só pode ser concebida como a vanguarda das revoluções tecnológicas que energizaram o nosso mundo do conhecimento.

Segundo o autor Cunha (1989, p.69), “a universidade tem como objetivo a produção e a disseminação de ciência, da cultura e da tecnologia.” A partir dessa ideia pode-se deduzir que as atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma universidade são muito relevantes para alcançar uma boa cultura de pesquisa.

A universidade é então uma instituição de ensino superior que compõe um conjunto de conhecimentos para a especialização profissional e científica e tem por função principal garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, seja pelo ensino, pela extensão ou pela pesquisa.

Para Mendonça (2000, p. 139), as universidades “se propõem a desenvolver de forma integrada uma cultura de pesquisa baseada em ensino, extensão, e pesquisa nas suas respectivas áreas de conhecimento”. Esse é o caso do advento do sistema LMD na Universidade de Lomé para melhorar a qualidade de ensino nas formações das elites.

ALGUNS FILÓSOFOS AFRICANOS

Existe no continente africano os pensadores e filósofos que lutaram pela liberação do povo africano da influência estrangeira. É o caso de alguns filósofos que foram citados neste artigo. Quem são os filósofos africanos? O site “Philosophie Africaine” nos apresenta alguns filósofos africanos como:

Antoine-Guillaume Amo (1703-1753)

Este filósofo nasceu em torno de 1703 em Axim, uma antiga cidade africana no Golfo da Guiné, sudoeste do atual Gana. A historiografia não mencionou como aconteceu sua chegada na Europa.

Em 1734, ele defendeu uma tese de filosofia na Universidade de Halle (Alemanha) cujo o título é “A impassibilidade da mente humana”, sob a direção de Martin Löscher. Em 1738, ele publicou uma obra de lógica e psicologia do conhecimento sob o título: “A arte de filosofar com sobriedade e precisão”. Mas em 1753, Amo está novamente em sua terra natal em Axim. Lá, ele vive como um eremita e adquire uma reputação de adivinha. Assim, nada foi divulgado sobre a data e o local da sua morte.

KWASI WIREDU

Nascido em Gana em 1931. Estudante de filosofia em Oxford, defendeu uma tese de doutorado sobre a relação entre conhecimento, verdade e razão, sob a direção de Gilbert Ryle. Ele publicou as seguintes obras:

- ‘Filosofia e Cultura Africana’: Cambridge *University Press*, 1980.
- ‘Universais e Esclarecimentos Culturais’: uma perspectiva africana, Bloomington: Indiana *University Press*, 1996.
- Coeditado com Kwame Gyekye, ‘Pessoa e Comunidade’: Estudos filosóficos de Gana, 1992.
- ‘Um Companheiro para a Filosofia Africana’: Oxford, Blackwell, 2003.

FABIEN EBOUSSI BOULAGA:

Ele nasceu em 1934 no Camarão. Ele possui o título de doutor em filosofia, ensinou vários anos na Universidade de Abidjan, no Instituto de Filosofia de São Pedro Canísio. Agora, professor de filosofia na Universidade Católica da África Central em Yaoundé.

Ele publicou várias obras como:

- ‘Banto problemático’ (1968).
- ‘A crise de Muntu: Autenticidade Africana e Filosofia’ (1977).
- ‘Cristianismo sem fetiche: Revelação e Dominação’ (1981).

- ‘Na Contratempo: A estaca de Deus na África’, Paris, Karthala, (1991).
- ‘Conferências Nacionais em África: Um caso a seguir’ (2012).
- ‘O caso da filosofia africana: Além das brigas’ (2012).

ALEXIS KAGAME (1912-1981)

Sua pesquisa está baseada no estudo do ser da língua ruandesa, o kinyarwanda. Ele irá propor, a partir do escolasticismo, estabelecer categorias de ser do idioma, ele liga o destino do ser ao da linguagem, para estabelecer categorias africanas de pensamento em relação ao kinyarwanda. Em 1955, ele defendeu sua tese na Pontifícia Universidade Gregoriana em Roma, sob o título “A filosofia banto-ruandesa de ser”. Sua grande especificidade, é enfatizar a importância da linguística da pesquisa na filosofia africana.

PAULIN JOACHIM HOUNTONDI (NASCIDO EM 1942)

Beninense, Paulin J. Hountondji marcou as belas horas da filosofia africana contemporânea nascente. Muitas vezes classificado como pensadores da “tendência crítica”, ele afirma uma filosofia africana, mas que deve ser eficaz por seu caráter “sério” e “rigoroso”. A fertilidade intelectual e a militância de Hountondji levaram-no a assumir grandes responsabilidades administrativas.

PTAHHOTEP

Ele era um tipo de prefeito e vizir na corte do faraó Djedkarê Isesi, da quinta dinastia, 2500 anos antes da era Cristã. Seu ensinamento é, ao mesmo tempo, um modelo notável de busca da perfeição moral e da pesquisa retórica. Ptahhotep entra em trinta e seis máximas, para fazer o trabalho da jurisprudência, para ver em vários casos de figuras, o que um juiz deve fazer diante dos vários problemas que ele pode encontrar no exercício de suas funções. Ele também aborda a noção de ouvir como o ideal do sábio e o fundamento da própria função do juiz.

KWAME NKRUMAH (1909-1972)

Kwame Nkrumah é de origem ganesa. Nascido em Nkroful em 1909 e morreu em Bucareste, em 1972. Estudou em Londres e nos Estados Unidos. É nos Estados Unidos que ele entra em contato com círculos revolucionários americanos negros, especialmente os da Universidade de Lincoln, nos quais ele fez seus próprios estudos. A partir daí, ele adquiriu a ideia de que a liberdade é o valor supremo que os negros

africanos devem perceber. É por isso que ele participa de vários congressos organizados por negros e que visam tornar real essa ideia de liberdade que foram formados. Já em 1945, ele apareceu em Londres no quinto Congresso Pan-Africano, onde assumiu o cargo de secretário. Voltando no seu país, em 1947, Kwame Nkrumah começou uma luta política em 1948 que levaria seu país à independência em 1957. Ele se tornou o primeiro presidente do Gana. Ele desempenhou um papel muito importante na criação da União Africana. Ele foi derrubado pelo exército em 25 de fevereiro de 1966 enquanto visitava oficialmente Pequim e Hanói (Vietnã).

Pensador pan-africanista, o lema que expressa essa paixão de Nkrumah é “África deve ser unida” e essa unidade imperativa só pode ser realizada por uma doutrina teórica universal em África, uma doutrina de aplicação universal. Através das suas obras, ele pede a criação desta doutrina que será realizada no advento dos Estados Unidos da África. Ele foi autor das obras como: *Towards Colonial Freedom* (1946); *África deve se unir*; *O consciencismo* (1964).

CONCLUSÃO

Conclui-se que, a república do Togo apesar de ser um país subdesenvolvido possui as riquezas intelectuais como a Universidade de Lomé que acolhem cada ano os estudantes estrangeiros e os professores visitantes de qualquer país do mundo e também possui as riquezas naturais para seu desenvolvimento econômico e social. É importante destacar que a primeira universidade do mundo foi fundada na África no país Marrocos.

Também neste estudo foi apontado alguns filósofos que lutaram para a independência dos países africanos nas décadas de 60. A maioria desses filósofos estudaram nos países estrangeiros antes de voltar para seus próprios países.

Hoje em dia a República do Togo tem como língua oficial o francês pois foi colonizada pela França e a religião mais praticada é o Cristianismo apesar de possuir outras religiões. Embora a economia togolesa esteja baseada na agricultura, ainda estamos vendo uma agricultura tradicional neste século 21, o que está fragilizando cada vez a economia do país.

Atualmente, através dos esforços do governo togolês assiste-se a uma melhoria de condição de vida da população e um crescimento socioeconômico aceitável no país em comparação aos anos anteriores. Sob a influência estrangeira como a França percebe-se, uma exploração excessiva das riquezas do país, o que leva o filósofo Kwame Nkrumah a incentivar os governos africanos por meio da sua doutrina a fim de formar os Estados Unidos Africanos e impedir a dominação europeia no continente africano.

REFERÊNCIAS

ANONYME. **Stratégie Nationale de Développement Axée sur les OMD, Lomé**, 110 p. 2007.

BANCO MUNDIAL. **Togo: Revue des Politiques de Développement**. Mieux gérer la volatilité de l'économie pour relancer la croissance. Unité de la Recherche et de Gestion de l'Economie, Bureau de la Région Afrique, 54p. 2003.

BEUGELSDIJK, S.; CORNET, M. **'A Far Friend is Worth More than a Good Neighbour': Proximity and Innovation in a Small Country**. Journal of Management and Governance, v. 6, n. 2, p. 169-188, 2002.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

DEROUET, J. (Dir.). **Le collège unique en questions**. Paris: PUF, 2002.

ECA (2004). Land Tenure Systems and their Impacts on Food Security and Sustainable Development in Africa. Economic Commission for Africa, Addis Ababa. Disponível em: <http://www.uneca.org/eca_resources/Publications/sdd/Land_Tenure_systems.pdf>. Acesso em 15 set.2016.

KEKEH A. K., EDJAME K. Tendances pluviométriques au Togo. École des Sciences Université du Bénin. 1987.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Ed. FE/UNICAMP, 2000.

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE DE L'ELEVAGE ET DE LA PÊCHE. (MAEP). Stratégie de croissance du secteur agricole et rural. 2004.

N'ZONOU C. **Modèle type de composition de la chaîne de gestion des catastrophes naturelles et préparation à la gestion des catastrophes** (Plan ORSEC – Togo); Atelier national de mise en oeuvre du cadre de HYOGO pour la gestion des catastrophes naturelles à travers un système d'alerte rapide, ORSTOM, Paris, 77p. 2007.

ONUDI. **Profil environnemental du littoral du Togo**. CEGILE, 81 p. 1999.

TEIXEIRA, F. J. **Gerenciando o conhecimento: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento dos negócios**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2000.

UEMOA. **Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur**. Intégration, 2005.

UNIVERSITÉ DE LOMÉ. **Portail Académique**. Disponível em: <<http://www.univ-lome.tg/>>. Acesso em 10 set.2017.

A JORNADA DO HERÓI COMO MÉTODOLOGIA DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Ítalo Franco Costa

Centro de Artes – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Centro de Artes – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS

RESUMO: O artigo aborda a utilização da “Jornada do Herói”, proposta por Joseph Campbell, como metodologia de pesquisa autobiográfica, tornando-a um meio instigador de reflexões poéticas acerca da trajetória de vida e de formação, e permitindo discussões sobre vitórias, percalços e aprendizados que compõem o processo de formação humana/docente. A metodologia se estrutura em dois conceitos principais: “fato biográfico” (DELORY-MOMBERGUER, 2016) e “momentos-charneira” (JOSSO, 2004), relacionados às ideias de Campbell, acionando a memória e a reflexão crítica sobre o vivido. A problematização desses conceitos vinculados à “formação experiencial” (JOSSO, 2004) ressignifica poeticamente os percursos formativos através da arte, visibilizando o capital simbólico que atua como elemento constitutivo da formação humana. A partir da análise dos resultados obtidos em Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais – Licenciatura (CeArte/UFPel), concluímos que a elaboração poética da

“Jornada do Herói”, compreendida como recurso metodológico, evidencia a potencialidade da arte e seus fazeres como mediadores do universo mitológico do imaginário e a (re)invenção de si, através da escrita autobiográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Monomito, Memória, Pesquisa Autobiográfica.

ABSTRACT: The article discusses the use of the “Hero’s Journey”, proposed by Joseph Campbell, as an autobiographical research methodology, making it an instigator of poetic reflections about life and formation, and allowing discussions about victories, mishaps and learning that make up the process of human/teacher formation. The methodology is structured in two main concepts: “biographical fact” (DELORY-MOMBERGUER, 2016) and “hinge-moments” (JOSSO, 2004). The problematization of these concepts linked to “experiential formation” (JOSSO, 2004) poetically re-signifies the formative paths through art, making visible the symbolic capital that acts as a constituent element of human formation. From the analysis of the results obtained in Undergraduate Thesis of the Visual Arts – Graduation Course (CeArte / UFPel), we conclude that the poetic elaboration of the “Hero’s Journey”, understood as a methodological resource, evidences the potentiality of art and its actions as mediators of the mythological universe of the imaginary and

(re) invention of itself through autobiographical writing.

KEYWORDS: Monomith, Memory, Autobiographic Research.

1 | INTRODUÇÃO

O destino convocou o herói e transferiu-lhe o centro de gravidade do seio da sociedade para uma região desconhecida. Essa fatídica região de tesouros e dos perigos (...) sempre é um lugar habitado por seres estranhamente fluidos e polimorfos, tormentos inimagináveis, façanhas sobre-humanas e delícias impossíveis. O herói pode agir por vontade própria na realização da aventura (...) da mesma forma, pode ser levado ou enviado para longe por algum agente benigno ou maligno. (...) A aventura pode começar com um mero erro (...); igualmente, o herói pode estar simplesmente caminhando a esmo, quando algum fenômeno passageiro atrai seu olhar errante e leva o herói para longe dos caminhos comuns do homem (CAMPBELL, 2007, p. 66).

Assim, Joseph Campbell (2007) pontua os caminhos, tortuosos ou não, de um herói ao aceitar o seu “Chamado para a Aventura”, identificando-o como uma pessoa comum, alguém passível de qualidades e defeitos, falhas e sucessos. Como afirma o autor: “O herói (...), é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas” (CAMPBELL, 2007, p. 28). E no decorrer de sua Jornada, esse herói, humanamente encarnado, “cumpre” missões e “avança” rumo à resolução de tarefas/problemas, ao longo da vida.

A Jornada do Herói, um circuito que se repete sucessivamente (Figura 1), é proposta por Campbell como um “Monomito”, ou seja, um mito universal que está presente em histórias de diferentes períodos, desde a clássica “Odisseia” até as aventuras de *Harry Potter* ou *Star Wars*.



Figura 1: **Matthew Winkler**. Esquema da “Jornada do Herói”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hhk4N9A0oCA>

Esta é a ideia central que permeia esse artigo, norteando também a investigação que deu origem ao Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais – Licenciatura

(Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas), defendido em março de 2018. O TCC - “A Jornada do Herói: uma metáfora possível para a formação docente” - está sendo aprofundado em dissertação encaminhada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais (CEARTE, UFPel). Qualificada como autobiográfica, ela aborda o Monomito/Jornada do Herói (CAMPBELL, 2007) como meio instigador de reflexões poéticas acerca da trajetória de vida e de formação, discutindo sobre as vitórias, percalços e aprendizados que compõem o processo de formação humana/docente.

A metodologia desenvolvida no TCC está estruturada a partir de dois conceitos principais: “fato biográfico” (DELORY-MOMBERGUER, 2016) e “momentos-charneira” (JOSSO, 2004), relacionados às ideias de Campbell. “Fato biográfico” se refere ao estudo do biográfico nos processos de individuação e de socialização dos sujeitos e ao questionamento de suas múltiplas dimensões, colaborando para “melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 136). “Momentos-charneira” (JOSSO, 2004), por sua vez, alude aos momentos considerados como “divisores de águas” entre dois períodos distintos da vida, e que através da reflexão proposta por uma escrita de si, possibilitam uma verdadeira experiência formadora.

O foco desta escrita, portanto, é a problematização acerca desses conceitos vinculados a processos de (auto)formação. Relacionados à memória e à criticidade, eles evidenciam metodologias voltadas à “formação experiencial” (JOSSO, 2004) e viabilizam a compreensão acerca da importância de reflexões, principalmente poéticas, sobre o vivido e os valores que orientam mentalidades e comportamentos.

2 | RELACIONANDO JORNADA DO HERÓI E VIDA

Ao longo de suas pesquisas, Campbell estabeleceu relações e descobriu que diferentes mitos ao redor do mundo partilham de características narrativas comuns e que podem ser associadas a um esquema circular, remetendo à própria jornada humana sobre o planeta. E isso diz respeito ao conjunto de transformações a que cada um de nós sistematicamente é submetido, estimulado por fatos marcantes/biográficos e “momentos-charneira”, referenciados por Delory e Josso, respectivamente.

Do ponto de vista da geometria euclidiana o círculo compreende a região formada por uma circunferência - lugar dos pontos de um plano, localizados a uma mesma distância de um ponto central - e o conjunto de pontos nela contidos. Sua forma é considerada “perfeita”, pois não tem arestas, nem início ou fim. Na perspectiva da filosofia, Nicola Abbagnano (2000, p. 142) coloca:

Em geral, o Círculo é considerado sinal da incapacidade de demonstrar. Hegel observou, porém, que “a filosofia forma um Círculo” porque, em cada uma de suas partes, deve partir de algo não demonstrado, que é por sua vez o resultado de alguma outra de suas partes.

Sendo assim, é possível entender o esquema proposto por Campbell como um encadeamento sucessivo de reflexões que encaminham tomadas de posições, determinantes dos eventos subsequentes. E esse raciocínio está em acordo com os preceitos de uma pesquisa autobiográfica, a construção de seus saberes, e a centralidade do fato biográfico no processo, visto que se refere aos processos de individuação, de construção de si, relacionados ao conjunto das interações sociais.



Figura 2: Esquema da Jornada do Herói.

Disponível em: <https://quadrinhos.com/2014/03/28/a-jornada-do-heroi-2-episodio-da-serie-quadrinhos-explicam/>.

A esquematização da Jornada do Herói (Figura 2) considera que o processo começa e termina no “Mundo Real”, passando pelo “Mundo Especial”, universo impulsionador da jornada. Para a sua estruturação, Campbell considera a existência de doze etapas, explicitadas a seguir.

“Status Quo” se refere ao local, e seus valores pré-estabelecidos, no qual o herói vive antes do início da jornada. Na etapa intitulada o “Chamado à Aventura”, o herói recebe algum tipo de sinal misterioso que o impulsionará a se aventurar, sendo que em “Mentor”, ele recebe o auxílio de alguém geralmente mais velho e mais sábio. Na “Travessia do Limiar”, o herói sai de sua zona de conforto no mundo comum, e parte para um mundo desconhecido, geralmente mágico, dando início a sua aventura. Já mergulhado no universo do desconhecido, ele alcança o “Caminho de Provas”, etapa na qual enfrentará “monstros” e obstáculos, que são representações encarnadas dos medos humanos. Na “Aproximação” o herói enfrenta o seu maior medo, sendo que a “Crise” e o “Renascimento” são representativos dos momentos de maior tensão da jornada, abrangendo a morte e o renascimento, simbologia que representa o início de uma mudança interior. Após ter passado pelos desafios, o herói recebe alguma espécie de recompensa em forma de “Tesouro” ou poder especial, para no “Retorno” ele voltar ao mundo comum do qual saiu. Na “Nova Vida”, a jornada mudou o herói, e ele superou sua vida anterior, sendo que na “Resolução” todas as tramas são resolvidas, e um novo mundo comum se configura agora elevado a outro nível. E assim, o herói

está pronto para receber o próximo “Chamado para a Aventura”.

É possível perceber, portanto, que a cada etapa, brevemente descrita, o protagonista/herói dá um passo na direção de aprimorar-se como ser humano reflexivo, aprendendo e apreendendo o contexto maior, pois para Campbell o herói não possui nada de onipotente ou divino, ao contrário, a característica própria do mito é a de traduzir aquilo que só acontece na psique humana. Como diz o autor na obra “O Herói de Mil Faces”, “A função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de avançar, opondo-se àquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a levá-lo para trás” (CAMPBELL, 2007, p. 22). Sendo assim, o método proposto com base na Jornada do Herói se configura como um recurso para o entendimento do imaginário humano (DURAND, 2010) em seu incessante processo de mudança e (auto)formação.

Explicitados os significados simbólicos das etapas propostas por Campbell para a Jornada do Herói, é importante agora refletir sobre as motivações que promovem a passagem de uma etapa à outra. Na associação desse esquema aos processos de formação humana, à pesquisa autobiográfica, nós analisamos as etapas como geradas por “momentos-charneira”. Esses demarcam passagens entre etapas de vida, nos quais o “sujeito confronta-se consigo mesmo, em virtude de uma descontinuidade que vive a impor-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas” (JOSSO, 2004, p. 44).

A identificação desses “marcos” (trans)formadores viabiliza processos de autoconhecimento, dando visibilidade ao capital simbólico que atua como elemento constitutivo da formação humana num amplo sentido. Isso é um apoio à Escrita de Si (JOSSO, 2004), configurada através de memórias, escritas, compartilhamentos e reescritas poéticas, pois “Vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou sobre o que foi observado, percebido, sentido” (Ibid., 2004 p. 48). Desta forma, o esquema narrativo criado por Joseph Campbell é ressignificado, contemplando os processos de formação experiencial, baseados na escrita de si, estruturada a partir dos fatos biográficos.

3 | EXERCITANDO A JORNADA DO HERÓI COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a utilização do esquema da Jornada do Herói na investigação desenvolvida como TCC adequações foram realizadas, resultando na diminuição do número de etapas (Figura 3). A experimentação do método foi analisada em relação à história de vida do pesquisador/proponente e seus processos de (auto)formativos. Sendo assim, os “momentos-charneira” foram selecionados a partir de um recorte de tempo que neste caso, remete ao período da educação formal, do ensino básico ao acadêmico.

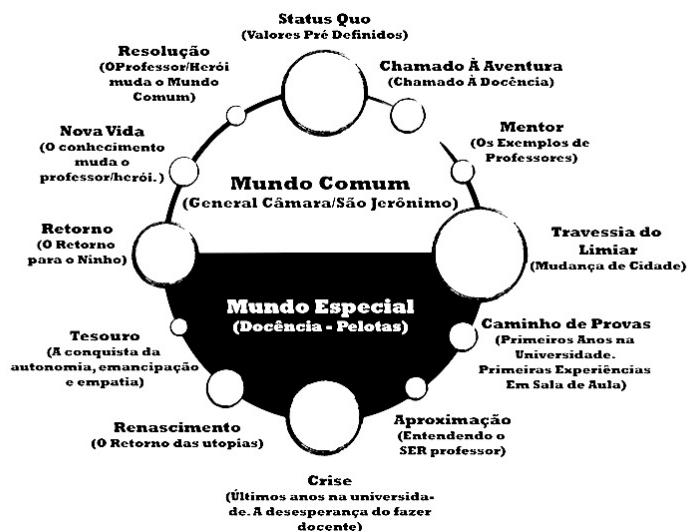


Figura 3: Ítalo Costa. Jornada do Professor/Herói. 2017.

Esta delimitação é importante, pois a Jornada do Herói, assim como qualquer história, resulta em narrativa centrada num determinado período de vida do personagem, compreendida como uma sucessão de eventos e fases, altos e baixos, integrantes de um todo. Ou seja, não há apenas uma Jornada, assim como não há apenas uma única ‘aventura’ em nossas vidas. Poderemos ter diversos “Chamados a Aventura” assim como muitos “Desafios”, “Crises” e “Recompensas”.

No contexto da história de vida analisada foram identificados dez “momentos-charneira”, articuladores da formação do pesquisador/futuro professor:

1. A passagem turbulenta pelo Colégio Militar de Porto Alegre, entre os treze e quinze anos;
2. Conhecer a professora Clara Medeiros durante o terceiro ano do ensino médio, em 2012, que propiciou um reencontro com o imaginário heroico da infância;
3. A transferência para a cidade de Pelotas para cursar Artes Visuais – Licenciatura na Universidade Federal, em 2014;
4. As primeiras experiências em escolas como futuro professor;
5. As trocas de moradia em Pelotas em busca de um espaço melhor para habitar;
6. A permanência no grupo de pesquisa PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq), do qual participo desde 2014;
7. O falecimento do avô, em 2016;
8. A participação em atividades do movimento (Re)Existência (CeArte/UFPel);
9. A atividade na disciplina de Introdução à Escultura, no ano de 2017;
10. Conclusão do TCC e sua apresentação, em 2018.

E foram esses “momentos-charneira”, instigados por “fatos biográficos”, que determinaram a análise desenvolvida, apresentando os resultados/narrativas explicitados a seguir:

Status Quo - Na história do pesquisador o Mundo Comum toma forma a partir de em um emaranhado de mundos e de jornadas experienciadas antes do início da Jornada do Professor/Herói, momento em que foi desbravado o “Mundo Especial da Docência”. Tudo começou em General Câmara (RS), uma cidade interiorana em vias de desaparecimento, repleta de casas em ruínas, palcos de grandes aventuras lúdicas infantis, vividas em liberdade. Liberdade essa, que contrastava com a rigidez do Colégio Militar de Porto Alegre, quando lá começou a estudar. Na época, ainda criança, viveu o cerceamento da liberdade e a imposição de regras que educavam o corpo para se adequar a vida em ambiente militar, com pouco espaço para brincadeiras e valorização de uma educação bancária (FREIRE, 2016) em detrimento da subjetividade. Essa etapa se encerrou em São Jerônimo, após o abandono da escola militar, e uma nova experiência em uma escola particular com valores que também cerceavam a autonomia.

Chamado à Aventura - Este momento se refere à descoberta do mundo da docência como uma prática profissional possível, e ao encontro com a professora Clara Medeiros Dias, no ensino médio. Foi através dela que chegaram os estímulos e o consequente interesse pela docência como profissão: o exemplo mais significativo, em sua concepção, de um professor/herói.

O Mentor - Os primeiros mentores se constituíram no âmbito familiar, especialmente sua mãe, dentre outros, e foram eles que viabilizaram sua mudança da cidade de São Jerônimo para Pelotas. Porém, mais tarde, os mentores foram personificados através dos professores que atuaram em sua graduação. Em especial a professora Cláudia Mariza Mattos Brandão, e seus ensinamentos sobre arte/educação ao longo do curso, em diferentes momentos, principalmente, durante o tempo de convivência no grupo de pesquisa que ela coordena, o PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq). Foram anos de trabalho intenso e de atuação como bolsista de iniciação científica (PIBIC), desde 2016, mas essa influência não se restringiu apenas ao aspecto acadêmico. Esses são ensinamentos que levará consigo para as jornadas futuras. Entretanto, apesar de se limitar a citar alguns professores, nesta etapa a força inspiradora do modelo de todos os docentes com os quais conviveu também estão presentes para apoiá-lo em sua própria jornada.

Travessia do Limiar - Esta etapa pode ser representada pela mudança de São Jerônimo para a cidade de Pelotas, com o ingresso na universidade e seus desafios. É nesta etapa, de forma geral, que o Professor/Herói pode atravessar o limiar apenas quando aceita em si o desafio da docência.

Caminho de Provas - Em sua jornada as provações se deram pelo seu medo de crescer, uma vez que se coloca não apenas como um futuro professor, mas também como um jovem a caminho da vida adulta e de sua autonomia. Este crescimento se dá, principalmente, através de suas primeiras experiências em escolas, de sua participação ativa no PhotoGraphein, e pela conquista de um espaço particular para

viver, viabilizado através das mudanças de habitação que fez em Pelotas, na busca por uma melhor qualidade de vida.

Aproximação – Esta etapa se inicia com a compreensão e aceitação das inseguranças acerca da escolha profissional, e do próprio crescimento/transição para a vida adulta, e elaboração da autonomia em si mesmo. Isto, pois com o entendimento de que os medos são os próprios “demônios” é que se tem a chance de dominá-los, percebendo que são apenas processos naturais da vida humana.

Crise - Após vencer os medos que orbitavam o mito da docência, pode se ter a falsa impressão de que os desafios da profissão haviam sido solucionados, mas não. A etapa corresponde à compreensão de que os problemas integram a vida, momento em que a verdadeira “Crise” toma forma, ou seja, o questionamento acerca do sentido da vida e da própria identidade, individual e profissional. E é aqui que a busca do sentido de si pode levar para uma jornada cada vez mais profunda, em busca de alguma utopia como “tábua de salvação”. No caso analisado, esta tomada de consciência foi provocada pelo falecimento do avô, durante um semestre conturbado por regressões no cenário político nacional.

Renascimento - No caso da identidade docente, esta etapa se dá através da ponderação sobre os ensinamentos da jornada e a consequente ressignificação da identidade: o ser/fazer, de um futuro docente. Assim, dá-se um novo sentido, e se assume uma nova utopia que servirá como um impulso de vida necessário para seguir em frente, e encarar o trabalho e a realidade do estudo e do fazer docente com ânimos redobrados.

Tesouro – Corresponde à superação das etapas de formação e à obtenção do conhecimento necessário para se tornar um Professor/Herói. Não necessariamente significa graduar-se, não se pode resumir quatro anos de curso apenas à conquista de um canudo. O “Tesouro” reside no que se aprendeu e apreendeu nesse tempo na graduação, e às coisas que se leva para a vida, tanto materiais, emocionais, mas, principalmente, as que envolvem desenvolvimento pessoal. Nesta etapa acontece a percepção da mudança, pois uma vez passado pela jornada e se confrontado e ressignificado a própria identidade, não se é mais o mesmo.

Retorno, Nova Vida, Resolução - Como na etapa de “Travessia do Limiar” aqui novamente o professor/herói é posto à prova, mas dessa vez com a possibilidade de voltar para o “Mundo Comum”. A insegurança de deixar o “Mundo Especial” para trás e não saber o que está à espera do outro lado é uma característica desta etapa. Nela não há mais espaço para retornos, assim como parecia não haver espaço para avançar, isso devido ao tempo investido desde o início da jornada. Nesta etapa cabe ao Professor/Herói decidir se continua sua aventura após voltar para o “Mundo Comum”, ou se contribuirá com seu antigo lar de alguma forma, através do conhecimento adquirido, pois “Se são heróis verdadeiros, retornam com o elixir do Mundo Especial, trazem algo para dividir com os outros ou algo com o poder de curar a terra ferida” (VLOGGER, 2015, p. 283). De toda forma, o Professor/Herói é considerado o “Senhor de Dois

Mundos”, tendo a livre passagem entre o “Mundo Comum” e o “Mundo Especial”. Com o domínio do conhecimento proporcionado pela jornada, o “herói” se assemelha mais ao “Mestre” que guiará uma nova leva de Professores/Heróis.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar a Jornada do Herói criada por Campbell para representar uma trajetória de vida significa “beber” em fontes universais. Isto, pois ao comparar o professor com o herói, busca-se propor que ambos, em seus processos de formação, podem ser identificados como “aqueles cujo trabalho é a difícil e perigosa tarefa da autodescoberta e do autodesenvolvimento – os que são levados a cruzar o oceano da vida” (CAMPBELL, 2007, p. 30). Trazer os valores do mito para a realidade presente possibilita acreditar que aqueles que desejam embarcar nessa reflexão podem vir a desenvolver um sentimento de autonomia e emancipação ao se tornarem autores de sua própria história. Além disso, percebe-se a diferença que o uso do Monomito faz na visualidade da pesquisa em questão, pois além de dar forma a um discurso poético, que se dedica a colocar o professor como herói, também torna os passos da (auto) formação memoráveis, facilitando elencar-se os “momentos-charneira”.

Importante destacar que essa prática metodológica associada a processos de criação artística, como aconteceu no TCC referido neste artigo, possibilitaram a elaboração de um livro de artista que deu visualidade aos processos de escrita de si. A elaboração poética da Jornada do Herói evidencia a potencialidade da arte e seus fazeres como mediadores do universo mitológico do imaginário com a (re)invenção de si através da escrita autobiográfica. Na Jornada do Professor/Herói o Tesouro se dá como o “talento mestre” que Joseph Campbell nos fala. Através da autonomia, emancipação e empatia aprende-se que a superação dos desafios possibilita o trânsito livre entre o Mundo Comum e o Mundo Especial, e é este o poder que faz de todo herói um mestre.

Tais resultados reflexivos comprovam que a Jornada do Herói de Campbell adaptada como metodologia de pesquisa viabiliza e visibiliza processos de formação como (auto)formação (aprender a formar-se). E isso traz ao pesquisador a sensação de empoderamento de si, o que, por conseguinte, nos faz autores de nossa própria história, diretores e roteiristas no palco de nossas vidas. Além disso, tal postura vem de encontro a uma cultura da alienação, do não pensar, presente em uma sociedade pautada pelo consumo, na qual todos estão distraídos demais com si mesmos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. Editora Pensamento, 11ª Edição, 1995. DELORY-

MOMBERGER, Christine. **A Pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Trad. Eliane das Neves Moura. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, 2016.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz & Terra 60ª Edição, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

VLOGER, Christopher. **A Jornada do Escritor: Estrutura Mítica para Escritores**. São Paulo: Aleph. 3ª Edição, 2015.

A LUTA CONTRA A DITADURA DO TEATRO BRASILEIRO: AUGUSTO BOAL E A *PRIMEIRA FEIRA PAULISTA DE OPINIÃO*

Daniele Severi

Università degli Studi di Perugia

Perúgia - Itália

RESUMO: Hoje insurge-se, cada vez mais, a necessidade de relembrar os trabalhos dos autores que enfrentaram a Censura e a Ditadura Militar. O diretor carioca Augusto Boal foi um deles. Torna-se, ainda jovem, diretor da companhia *Teatro de Arena* com a qual renova a cena teatral do País. Graças ao uso de um palco a *arena* já tinha-se conseguido baixar o preço, atraindo as camadas mais humildes da população; além disso, com os seminários de dramaturgia e interpretação, o diretor cria um novo conjunto de atores e escritores nacionais. Já no final da década de Cinquenta são montadas por Boal peças que abordam a questão operária e a opressão capitalista. Depois do 1º Abril de 1964, o *Arena* torna-se uma das principais companhias de resistência. O teatro é agora politização do povo, conscientização. Nesse contexto surge *Primeira Feira Paulista de Opinião*, o momento mais alto da contestação, com Boal diretor geral. Todos os tipos de artista estão convidados a responder à pergunta “*Que pensa do Brasil de hoje?*”; nasce um conjunto de obras plásticas, imagens, músicas e peças teatrais de sátira contra a Ditadura, de exortação à resistência, de denúncia e reivindicação de

liberdade. O espetáculo é proibido pela censura mas os artistas decidem continuar, atuando em vários lugares diferentes para fugir dos militares. A luta dos protagonistas, o interesse do público e a coragem de ambos, são coisas a lembrar no presente, para não deixar a Censura dos militares afetar ainda o mundo atual.

PALAVRAS-CHAVE: Augusto Boal; Teatro; Censura; Ditadura Militar; Literatura de Resistência;

Augusto Boal representa um dos grandes protagonistas do Teatro brasileiro e mundial da segunda metade do século XX. Hoje provavelmente o *Teatro do Oprimido* é a obra mais renomeada do homem de teatro carioca, que foi desenvolvida ao longo dos anos e em vários países. Isto constitui-se por um conjunto de técnicas diferentes que visavam libertar o espectador da situação passiva e opressora em que se encontrava. Num contexto aonde a opressão deve-se ao analfabetismo, por exemplo, tal como encontrou em alguns vilares no Chile, Boal pensou no *Teatro-Imagem*, um laboratório no qual comunica-se através da própria atuação, sem gestos ou linguagens definidas mas apenas por meio da movimentação dramática de cada corpo. Evoluindo de essa situação, igualmente o *Teatro-Imagem* pode ser utilizado para exprimir

uma posição, um pensamento, criando uma cena no palco, movimentando algumas figuras, trocando os lugares e as posições dos intérpretes, contando uma perspectiva. Essa estratégia, conflui no *Teatro-Fórum*, concebido para derrotar a opressão do silêncio, no qual ninguém pode exprimir suas idéias e colaborar ao sucesso comum.

O *Oprimido* vira até método de difusão de informação, transformando qualquer notícia em cena teatral, compreensível e imediata: essa etapa chama-se *Teatro-Jornal* e abre o caminho às evoluções sucessivas. Quando Boal é eleito vereador na Câmara de Rio de Janeiro, em 1992, nasce a técnica do *Teatro-Legislativo*: a população era convidada a participação em assembleias podendo exprimir-se por meio da técnica do Fórum, isto é atuando para expor o seu ponto de vista pessoal; as observações eram sucessivamente entregues à Câmara que ia aprovando ao longo do seu mandato 13 propostas de Leis Municipais. Por meio da intervenção direta na política, o povo libertava-se da condição de silenciado, impotente escravo duma representatividade política carente.

Apesar desses projetos desenvolvidos primeiramente no exterior e, só em seguida, no Brasil também, Boal teve uma carreira notável em seu próprio País. É nesse contexto que se encaixa o assunto do qual iremos tratar.

Ele mesmo escreveu na sua biografia, que desde a infância sempre criou peças para serem encenadas com seus irmãos. A sua primeira representação oficial porém, como escritor e diretor, aconteceu em 1955, na Broadway, após ter ganhado um concurso organizado por John Gassner. Foi com ele, professor entre os outros de Arthur Miller e Tennessee Williams, que Boal conheceu o *Actor's Studio* e pôde estudar as técnicas do *Arena stage*. Quando voltou para o Brasil, depois do doutoramento em Engenharia química em Nova Iorque, o crítico teatral e amigo Sábado Magaldi sugeriu que ele entrasse na companhia *Teatro de Arena*, com a qual iria a ter enorme sucesso de público e grande importância no contexto teatral nacional. A companhia, fundada poucos anos antes por José Renato, visava atrair um público menos elitário, mais concretamente, a classe trabalhadora. Um recurso encontrado por Zé Reato, junto com Décio de Almeida Pardo, foi mudar o espaço de representação: o palco a *arena* disponibilizava mais lugares para que todos assistissem, ao redor do palco, permitindo assim encenar os espetáculos em qualquer lugar que tivesse um espaço aberto e onde fosse possível colocar umas luzes. Foi assim que se conseguiu diminuir o preço dos bilhetes, permitindo às camadas menos favorecidas economicamente de se aproximarem ao teatro. Faltava, então, adaptar o estilo das representações ao novo tipo de cena, que proibia o uso de bastidores e de uma cenografia volumosa.

Como referido anteriormente, o diretor carioca tinha assistido as montagens de algumas peças num palco a *arena* (no *Actor's Studio*) e seu ingresso na companhia veio solucionar os problemas de trasposição. Ao longo dos anos aperfeiçoou a técnica do *realismo seletivo*: um objeto simples como um espelho ou uma cadeira simbolizariam um quarto ou uma cozinha; além disso gerou também à *interpretação coletiva*, em que ninguém teria um único papel: isso reduzia o número de atores necessários à

companhia, possibilitando representações de peças com muitos mais personagens. À inovação formal, Boal aditou a renovação em termos de atuação e criação dos espetáculos. Entre 1956 e 1958 organizou um Curso Prático de Dramaturgia, um Laboratório de Interpretação e, por fim, um Seminário de Dramaturgia no qual estavam convidados a participar todos os integrantes do grupo *Teatro de Arena*; foi assim que foram descobertos novos escritores valiosos como Oduvaldo Vianna Filho e Gianfrancesco Guarnieri, atores até então. Os dois jovens participantes do *Teatro Paulista do Estudante* tinham ingressado a companhia havia pouco tempo.

Augusto Boal tinha logo assumido a intenção do José Renato de construir um teatro mais popular, que pudesse comunicar com o povo e foi por esse motivo sugeriu a integração com esse grupo estudantil. No ato de constituição do acordo entre os dois grupos foi descrito o conjunto como:

“um amplo movimento teatral de apoio e incentivo ao autor e obras nacionais, visando a formação de um numeroso elenco que permita a montagem simultânea de duas ou mais peças o que permitira levar o teatro às fábricas, escolas, faculdades [...] contribuindo assim para a difusão da arte cênica em meio às mais diversas camadas de nosso povo”(CAMPOS, 1988, p. 36).

Além dessa perspectiva, o jovem co-diretor da companhia tinha aprendido nos Estados Unidos as teorias do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, sobre o Teatro “épico”. O Teatro, assim concebido, pretendia tornar o espectador sujeito ativo na representação, muito mais próximo do ator, com o qual refletia sobre a situação pessoal e da sociedade. Não se tratava mais de contar uma história, de transportar o público numa realidade diferente, imperturbável e longe daquela real. A intenção desse novo método teatral era a politização. Servindo-se também do pensamento de Paulo Freire (outra enorme influência), Boal define próprio propósito como “conscientização” do povo.

O Teatro do Estudante, desde a sua fundação em 1938 sempre foi ligado aos interesses das camadas mais pobres da população. Inicialmente, o grupo apoiava os partidos comunista e trabalhista, criado para tutelar os direitos dos trabalhadores, para garantir uma formação universal e para representar as classes mais silenciadas. Naquele período porém, Getúlio Vargas tinha assumido o poder, declarando o Estado Novo. Essa Ditadura tinha nascido com o objetivo de livrar o país das forças comunistas, que ameaçavam toda a América do Sul; contava com o apoio do partido liberal e até dos integralistas, todos dispostos a esquecer a democracia em nome da luta à revolução vermelha. É nessa altura que começa o Segundo Conflito Mundial. No começo o Brasil tinha-se declarado neutral principalmente por causa das falhas financeiras e do duplice acordo (comercial com a Alemanha e político com os Estados Unidos); mas a situação logo evoluiu. Quando em 1941 foi atacado o porto de Pearl Harbour e foram destruídos alguns navios brasileiros pelas forças navais alemãs, Vargas resolveu entrar na contenda apoiando os Aliados. Mesmo sendo uma Ditadura, então, o Brasil acabava de declarar guerra aos países totalitários, ao Fascismo e ao Nazismo.

No último Congresso da Internacional Comunistas, poucos anos antes, tinha sido declarada a necessidade de apoio a qualquer força antifascista como solução aos nacionalismos. Foi assim que o Partido Comunista Brasileiro no momento em que Vargas começou a luta contra o Eixo, garantiu-lhe o próprio suporte. O Teatro do Estudante, como todas as organizações culturais esquerdistas, distanciam-se dessa coalizão, considerada bastante contraditória; isso representa um primeiro sintoma da futura desagregação da esquerda.

A perspectiva política dos acadêmicos esquerdistas concorreu à postura do novo conjunto do Arena, resultante do acordo entre a companhia e o Teatro Paulista do Estudante. Foi o mesmo Boal a declarar, na sua autobiografia *Hamleth e o filho do padeiro*, que nunca participou da vida do Partido Comunista, até por falta daquela disciplina necessária aos militantes (paráfrase da autobiografia do autor contida em BOAL, 2000, p. 167). Mesmo assim porém, com o fim do Estado Novo e o retorno à República, a cultura popular voltava a ser um dos campos da ação comunista, o qual se destacava sobre os poucos grupos de direita. Isso contribuiu para a formação da hegemonia, cultural, esquerdista: o próprio Teatro de Arena tornou-se cada vez mais líder do conjunto, que pretendia tornar a população mais consciente dos seus direitos e das suas possibilidades. Como dito, portanto, os diretores da companhia concentraram-se em ressaltar um teatro de autoria nacional que difundisse idéias democráticas e progressistas. Foi assim que, num primeiro momento, os espetáculos escolhidos foram os originados, quer seja das reformas que Boal trouxe dos Estados Unidos, quer pelos Seminários de Dramaturgia. Chegaram ao palco as primeiras peças realmente brasileiras que tratavam a questão operária, *Eles Não Usam Black-tie* (1958), de Gianfrancesco Guarnieri e *Chapetuba Futebol Clube* (1959), de Oduvaldo Vianna Filho. O grande sucesso das duas representações indicou o caminho a seguir, mas logo depois tornou-se necessária também a elevação do teatro brasileiro aos níveis das outras cenas mais importantes, tais como a francesa e a italiana.

Nos primeiros anos da década de Sessenta, passou-se à fase de nacionalização dos clássicos, concebida para tornar mais internacional o novo teatro, re-surgido há pouco tempo. Os textos que foram montados por Boal tinham como objetivo a análise de alguns problemas da sociedade naquela época. Assim, *A Mandrágora de Maquiavel* (1962) representou portanto uma crítica à classe política onde “os fins justificam os meios”; *O Tartufo de Molière* (1964) evidenciou a hipocrisia religiosa da classe média. *O Melhor Juiz*, *O Rei de Lope de Vega* (1962), entre os outros, foi o texto que subiu as maiores modificações em termos de adaptação de conteúdo: em lugar da equidade e da virtude do rei (como no original do século XVII), mostrava um camponês o qual, substituindo-se ao monarca, fazia justiça a si próprio. Além das modificações no enredo, modificou-se, da mesma maneira, o emprego de todas as obras: deixando de lado a fidelidade às obras originais foram criadas peças imortais, adequadas a qualquer lugar e época, incluindo o Brasil de 1960.

Em 1964 aconteceu o inesperado. No dia 1º de Abril o Presidente João Goulart

deixou o governo, fugindo a um golpe militar inevitável. Logo o poder foi tomado pelos Militares e o cargo de primeiro Presidente do novo governo pelo Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. A República tinha naufragado sob o ataque das Forças Armadas, apoiadas pela burguesia industrial e pela aristocracia, e tinha começado a Ditadura Militar. A maioria dos intelectuais foram surpreendidos pela rapidez com que tudo aconteceu e muitos buscaram refúgio em outros Países da América do Sul e da Europa. Alguns grupos de esquerda foram proibidos e vários núcleos de oposição ao golpe foram até incendiados pelos soldados, núcleos ligados intelectualmente ao Teatro de Arena. Durante uns meses, como contou Augusto Boal, ninguém conseguiu trabalhar; os integrantes da companhia fugiram em vários estados diferentes para não serem perseguidos, ninguém ficou na sede do Arena. Ninguém foi preso mas cada um encontrava-se espalhado num lugar diferente, vítima da solidão e do medo. Quando a companhia voltou a organizar-se, logo foi percebido que uma nova etapa tinha começado, a etapa da rebeldia.

Apesar de ser *O Tartufo* a primeira peça encenada depois do golpe de Abril, pelo menos do ponto de vista temporal, o marco da inovação no estilo e no alvo do Teatro de Arena foi o espetáculo *Show Opinião*. Tratava-se duma co-produção entre o Arena e alguns egressos do grupo; as duas partes, depois dos acontecimentos políticos, voltaram a colaborar, para formar uma oposição ativa. No palco três cantores contavam as próprias lutas quotidianas contra a opressão da Ditadura, ora porque ligados a grupos esquerdistas, ora porque pobres camponeses vexados, porque simplesmente negros, ou por causa das próprias opiniões. O diretor da encenação, Augusto Boal, quis ajustar o texto como um diálogo entre eles e não apenas um concerto. O resultado foi um verdadeiro debate sobre as experiências pessoais, dinâmico e ágil, que conquistou o público; poucos meses depois foi lançado o álbum homônimo, com o registro das canções do espetáculo, que quebrou os records de vendas: *Opinião* virou verdadeira música de protesto contra o regime. Segundo as palavras de Maria Sílvia Betti:

“Não foi casual, assim, a acolhida entusiástica que teve na temporada carioca e na paulista: artistas e público passaram a compartilhar a idéia de que estavam, naquele momento, desempenhando um papel ativo na luta contra a Ditadura militar e a supressão das liberdades civis. Dentro daquelas circunstâncias, nada parecia ser mais significativa.” (BETTI, 2013, *A Politização do Teatro: do Arena ao CPC, e O Teatro de Resistência*, in FARIA, p. 196)

A platéia de estudantes, proletários e membros da classe média estava sendo capturada cada vez mais pelo conjunto do *Teatro de Arena*. Finalmente o grupo estava alcançando o propósito de conscientização do seu público, conseguindo aos poucos formar um bloco de contestação. Boal continuou no mesmo sentido com os espetáculos sucessivos, dois musicais, *Arena Conta Zumbi* e *Arena Conta Tiradentes*. Esses faziam parte duma série de representações nas quais tratavam-se acontecimentos históricos para se referir à situação presente. *Zumbi*, portanto, contava a história do quilombo de Palmarés, uma comunidade criada por escravos fugidos no fim do século XVI. Essa comunidade fundada por Zumbi, vivia em paz e justiça, longe dos

fazendeiros e dos colonos portugueses que não queriam gastar dinheiro na busca dos fugitivos; isso até o momento em que a comunidade, sempre maior, começou a prejudicar os comércios coloniais. Apoiados pela Igreja, os portugueses foram em busca do quilombo e lutaram para a sua destruição. O povo liderado primeiramente por Ganga Zumba e por Zumbi em seguida, comprava as armas dos Holandeses graças aos produtos gerados pela coletividade; foram eles que os traíram depois do acordo com a Coroa Português, causando a derrota de Palmarés. Os colonos portugueses, todos brancos, eram satirizados em cada cena, vítimas de ironia, burros e ridículos enquanto os negros, os escravos protagonistas, representavam o bem, eram gentis, generosos e cheios de bondade. As duas partes refletiam o despotismo da Ditadura dos anos Sessenta, de um lado, e os mártires do mesmo, do outro. Os negros simbolizavam a esquerda derrotada, a classe operária desgraçada e traída pela classe média burguesa (os holandeses) na qual tinha depositado a sua própria confiança. Os brancos no palco parafraseavam as palavras dos expoentes do governo brasileiro e definiam “*perigo negro*” e revolta do quilombo; o Marechal Castelo Branco já havia sublinhado a necessidade do totalitarismo para reprimir o “*perigo vermelho*” da revolução comunista na América do Sul. A mensagem do espetáculo porém, não se cansava na comparação dos dois momentos históricos mas, pelo contrário, ia além; as mortes dos escravos fugidos não foram em vão, nem essa foi uma derrota, como a guerra ainda havia de acabar. Essa guerra era daqueles que diariamente lutavam para construir um mundo de liberdade e amizade e tinha de prosseguir, como o trabalho das gerações futuras ao líder Zumbi. O sentido da obra, então, era também aquilo de evidenciar esse dever da população.

Em 1967, dois anos depois da estréia de *Arena Conta Zumbi*, foi encenado um outro acontecimento histórico, a Inconfidência mineira. A revolta dos intelectuais de Vila Rica, hoje Ouro Preto, no século XVIII, foi contada do ponto de vista do herói da resistência, Tiradentes. Ele era um dentista, não um dos poetas árcades como Tomás Antônio Gonzaga ou Cláudio Manoel da Costa, o único representante do povo que aderiu ao movimento. Junto com outros aristocratas como Domingos de Abreu Vieira, Manuel Inácio da Silva Alvarenga e Joaquim Silvério dos Reis, contestavam a diminuição dos lucros derivados das minas e o simultâneo aumento da derrama. A Inconfidência acabou sendo derrotada pelo Governador que agiu rapidamente e com antecedência, enquanto os poetas ficaram presos na própria falta de organização. Na obra, foi evidenciada a escassez dos protagonistas, a pouquidade nos ideais e na luta. Uma das causas do fracasso foi a distância da população, nunca atingida pelas ideias revolucionárias; só o herói Tiradentes pareceu ter consciência dessa carência mas, ao mesmo tempo, foi o único que morreu, admitindo as suas responsabilidades.

Em *Arena Conta Tiradentes*, diferentemente do que aconteceu em *Zumbi*, o objeto de ironia não era mais o poder. Luiz da Cunha Pacheco, chamado “Fanfarrão Minésio” (nome utilizado também numa obra do Tomás Antônio Gonzaga, as *Cartas Chilenas*), era um homem esperto e prático, que conseguiu derrotar a oposição e manter sob

controle a própria Capitania; os trechos nos quais eram expostas suas falhas e suas atitudes imorais, serviam para construir a figura de uma pessoa má e cínica. O real objeto de sátira é o movimento dos árcades, incapaz de se ligar ao povo, de antepor o bem coletivo àquilo individual, desorganizado; isso referia-se aos movimentos de esquerda que não foram eficazes na oposição ao golpe. Como a crítica do *Teatro de Arena* não foi mais dirigida aos militares mas a quem não os impediu, o mesmo público e a companhia estavam largamente envolvidos, condenados a reconhecer as suas falhas. Ambas as peças obtiveram um grande sucesso por parte do público e sobretudo pela crítica que sublinhou a delicadeza da sátira contra o poder e contra o imobilismo esquerdista, apesar do bom trabalho desenvolvido na pesquisa histórica e literária: todos os espetáculos de “Arena Conta...” nasceram de profundos estudos na busca das fontes dos acontecimentos e envolveram também várias obras literárias sobre os mesmos assuntos, como no caso das *Cartas Chilenas* de Tomás Antônio Gonzaga..

Chegou-se assim ao momento mais alto da resistência cultural ao regime militar. Em 1968, Láuro César Muniz regressou de Praga com um projeto teatral para realizar. Ele queria convidar vários artistas numa única representação, onde condenar setes problemas do governo capitalista e ditatorial em ato; a obra teria-se chamado *Os Setes Pecados capitalistas*.

Augusto Boal logo assumiu a direção e a organização do projeto e o *Teatro de Arena* tornou-se o centro de pesquisa e criação do conjunto. O diretor, ao mesmo tempo, queria reformar novamente as cenas e dar um outro passo a frente em termos de politização da plateia. Foram convidados a participar todos os artistas das diferentes áreas tais como bailarinos, pintores, poetas, escritores, atores, escultores, fotógrafos e cantores; eles tinham que responder com a própria arte à pergunta “*Que pensa você do Brasil de hoje?*”. Estava mudando assim o projeto, que ganhou interesse e participantes e mudou também o seu nome: estava nascendo agora *Primeira Feira Paulista de Opinião*. A ideia era de expor a opinião da classe artística brasileira sobre a Ditadura e a situação do País.

No dia da estreia a sala Ruth Escobar estava cheia de espectadores, estavam sendo distribuídas sacolas cheias de líquido vermelho a simbolizar o sangue derramado pela Polícia Militar e nas paredes estavam penduradas imagens de vários artistas como as de Jô Soares. Uma dessas, *O repouso do guerreiro*, mostrava um general sentado num vaso sanitário, “*fazendo cocô, sentado em trono esplêndido*” (descrição do próprio Jô Soares contida em AA. VV., 2016, p. 275); uma outra em que um homem amordaçado dizia “Largue. Deixe-me falar”, parodiava um anúncio dum xarope e virou a capa do evento. Além disso havia na sala também obras plásticas como *Milagre no Brasil* e várias outras. As encenações começavam com tema instrumental do Edu Lobo, seguido por uma música de Caetano Veloso *Enquanto Seu Lobo Não Vem* em que um amante falava com o partner, descrevendo o terror da Ditadura. As canções alternavam-se as peças e repropunham ocasionalmente algumas falas dos atores

ou algumas cenas. A primeira obra teatral, *O Líder* de Lauro César Muniz contava a história real de um pescador de Ubatuba, Joaquim Romão que foi preso depois do golpe porque, único alfabetizado, tinha sido eleito chefe do sindicato; a sua culpa era basicamente a de saber ler e escrever. A música introduzia depois a obra de Bráulio Pedroso *É Tua a História Contada*. No enredo, um membro da burguesia que investiu num bom negócio imobiliário via crescer uma espinha no seu rosto enquanto aumentava o seu lucro. Ele acabava por morrer disto, que tomava conta de toda a sua pele; isso representava o pensamento da burguesia capitalista onde o ganho é “*muito mais importante que sua doença*” (os textos das obras, as citações e os comentários são contidos no mesmo livro *Primeira Feira Paulista de Opinião*). Terminada essa parte grotesca certamente ligada às experiências do Teatro do Absurdo, começava a tocar *ME.E.U.U. Brasil Brasileiro* de Ary Pedroso, que tratava da influência estadunidense no Brasil. Essa introduzia o trabalho de Gianfrancesco Guarnieri *Animália*, uma das peças mais sutis e valiosas do conjunto. Através dum contexto desolado, dum mundo parado e morto, Guarnieri contava a história de dois jovens vencidos pela propaganda da Ditadura, que mesmo querendo se libertar e revoltar, encontravam-se imersos num mundo de pessoas desanimadas e passivas, analogia das esquerdas naquele período. Era assim, com esta mensagem que acabava o primeiro ato.

A segunda parte da *Feira* era aberta por Sérgio Ricardo tocando *A Espiral*, sobre um povo obrigado a deixar sua própria terra e as consequências disso. Os atores depois subiam no palco para contar a história de um camponês que depois de um acidente ficou com uma perna arruinada, *A Receita* de Jorge Andrade. A contradição burguesa debaixo do enredo impedia ao jovem médico de operar sem receber pagamento, mesmo sendo ligado emotivamente ao paciente; será a irmã, prostituta que sustentava a família, então, a resolver a situação, aproveitando da casa vazia para embebedar o irmão doente e cortar ela mesma a perna dele. A cena cruenta incomoda a crítica e o bom gosto, perseguindo o objetivo do autor. *Verde que te quero Verde* era a sucessiva peça teatral, de Plínio Marcos. Representava uma sátira aos órgãos de censura do regime militar em que um ator, vestido de gorila, recitava o papel dum representante das Forças Armadas. Ele era o responsável da censura dos textos teatrais, utilizados como papel higiênico em várias cenas. Além das piadas, a obra de Marcos era um ótimo exemplo de toda a *Feira*, criada como ação contestadora, satírica e politicizante. Em seguida, a música *Miserere Nobis* de Gilberto Gil, trazia a atmosfera para o último espetáculo, escrito por Augusto Boal. *A Lua Muito Pequena e a Caminhada Perigosa* queria ser um elogio fúnebre do Comandante Che Guevara, protagonista da Revolução em Cuba, morto poucos meses antes. Ele é o símbolo da revolta, da luta ao imperialismo que estava destruindo a América do Sul. Segundo o autor a elevação do herói era necessária para despertar o Brasil e os outros países da apatia, otimamente descrita por Guarnieri em *Animália*. Esse tributo representava, portanto, também uma exortação para o público a continuar a luta de Guevara, sem parar, sem ficar tristes e derrotados. No mesmo período em que escreveu essa obra,

Boal estava envolvido na luta ao lado do Carlos Marighella, líder da *Ação Libertadora Nacional*, oposição ativa à opressão ditatorial.

O complexo virou em breve um momento de libertação da censura, da opressão e da propaganda da Ditadura. Já nos dias antes da primeira exibição, havia uma grande expectativa e a população ficava atenta aos movimentos do *Arena* e seus colaboradores. Os policiais sabiam que tinham que proibir a montagem e isso foi o que tentaram fazer. O texto tinha sido enviado aos órgãos da Censura vários meses antes da data de exórdio, junto com uma carta de Cecília Becker, a grande atriz brasileira a qual, sem participar da performance, assumiu e fez próprias as idéias que a sustentavam. Na mensagem ela afirmava a necessidade de evitar qualquer tipo de restrição como essa obra representava o pensamento de toda a classe artística brasileira e, tendo em consideração a *Declaração dos Direitos Humanos*, tratava-se dum exemplo da “liberdade de opinião e expressão” dos intelectuais. Quando a peça examinada chegou, porém, 65 página de 80 tinham sido cortadas, o que a tornava irrealizável. Na data definida então, Cacilda Becker subiu ao palco e declarou a “*Desobediência civil*” (paráfrase das palavras de Boal, nas sua autobiografia, BOAL, 2000, p. 257); o elenco seguia na frente, indo contra os representantes dos militares, em protesto. Quando a polícia ingressou a sala Ruth Escobar, o elenco e o público que conseguiu ir, levaram o espetáculo para o Teatro Maria Della Costa (da homônima ilustre atriz nacional). Nos dias seguintes, igualmente, as encenações aconteceram em vários lugares diferentes para fugir às intervenções militares.

As retaliações começaram logo a seguir. Relata Plínio Marcos que foi preso para ser interrogado sobre sua peça *Verde que te quero Verde*, já descrita, onde o coronel que ia censurando os textos de teatro era interpretado por Renato Consorte, fantasiado de macaco. Eles os ameaçaram e detiveram o escritor por uma semana; ele conseguiu defender-se das acusações graças aos tons surrealistas da sua criação. O mesmo aconteceu com o Jô Soares, ilustrador da *Feira* que foi interrogado sobre a imagem do general sentado no “trono”. Foi liberado com a ajuda do mesmo Plínio após conseguirem disfarçar o objetivo da imagem e da peça: eles fingiram que a encenação e o desenho estariam ambientados num circo, justificando assim a presença do animal no palco e o uso do uniforme do general sentado que era, na verdade aquela, o uniforme dum domador. Apesar da ironia com a qual os dois contaram os acontecimentos, a situação em breve estava ficando cada vez mais pesada. Em Dezembro, apenas 6 meses depois, foi emitido o Ato Institucional número 5, uma norma acima até da própria Constituição; com esse decreto foram revocados os direitos políticos de qualquer pessoa, foi suspenso o Habeas Corpus e foi concedido ao Presidente da República o poder de intervenção em estados e municípios. Foi assim que a resistência artística ao poder foi abatida quase totalmente. Por muito tempo a situação ficou parada, os intelectuais fugiram ou se esconderam. Outros começaram a mudar o tom das próprias obras ou encontraram alguns papéis na televisão: Plínio Marcos, Oduvaldo Vianna Filho, Gianfrancesco Guarnieri entre os outros.

A Polícia Militar não se esqueceu do diretor geral da obra e um dos seus protagonistas. Após a encenação duma outra peça satírica, *A Resistível Ascensão* de Arturo Ui de Brecht, Augusto Boal foi encarcerado. A sua detenção foi por ele mesmo descrita na autobiografia. Os soldados tentaram justificar a sua detenção, acusando-o de estar envolvido num tráfico de armas com Cuba; através de um estratagema, conseguiram até obter uma confissão assinada e, por isso, foi processado. Foi torturado para obter mais informações e porque tinha dado uma imagem negativa do Brasil no exterior, tinha dito que em Brasil havia tortura. A sua única possibilidade de fuga ocorreu quando Boal foi autorizado a viajar, para participar com o elenco de *Arena* num festival. Assinou um papel onde prometia voltar para o processo e terminada a manifestação em Nancy, viajou para Buenos Aires, para ficar. Essa era a terra natal da sua mulher Cecília Thumim, e ali ficou por 5 anos. Trabalhou sobre o *Teatro do Oprimido* e, em particular, o *Teatro Invisível*, completou o espetáculo *Torquemada*, pensado durante a prisão e escreveu também *O Grande Acordo internacional de Tio Patinhas*. A situação porém não era muito tranquila depois da morte de Perón, o Ditador e por isso decidiu mudar-se para Portugal, convidado por alguns amigos para fazer teatro, depois da Revolução dos Cravos. A nação enfrentava então uma grave crise econômica e as promessas de trabalho não foram sempre mantidas; o diretor com formação em química conseguiu só algumas participações, sem um papel fixo como esperava. A difícil sustentação da família causou depois de um tempo, outra mudança, dessa vez para a França. Foi aqui que Boal criou o *Centre d'Étude et Diffusion des Techniques Actives d'Expression*, a primeira oficina do *Oprimido*. Virou professor na Nouvelle Sorbonne em Paris e obteve a possibilidade de publicar um livro *O Théâtre de l'Opprimé*; foi assim que a família decidiu ficar por quase dez anos.

Em 1979 foi aprovada a lei da Anistia em Brasil, que anulava os crimes políticos precedentes. Finalmente Boal podia regressar a sua pátria, a sua casa. Reencontrou-se com os amigos Rui Guerra e Chico Buarque e assistiu ao enterro da sua mãe, falecida duas semanas antes. Para a mudança definitiva esperaram até o fim da Ditadura, em 1986. O mesmo autor relatou várias vezes seus sentimentos quando voltou; escreveu: *“Em 86 fiquei morando (no Rio) e me dei conta do impossível. Ninguém volta do exílio, nunca! Jamais”* (2000, p. 323). Deixou de trabalhar por um tempo no Brasil e em geral nunca mais sentiu-se em própria casa. O que aconteceu foi que, apesar das difíceis situações que ele teve que enfrentar nos vários países onde viveu, em Brasil torturadores e torturados, presos políticos e chefes estavam agora livres, andavam nas mesmas cidades e tinham agora os mesmos direitos. Quem sofreu a Ditadura não havia a possibilidade de se defender, de processar os executores e acabou por ser esquecido,

“Augusto Boal, por exemplo, teve grande parte de sua atuação política e artística esquecida. Foi preciso esquecer o que ele fez, seus feitos, seu teatro, seu engajamento, sua resistência, tudo aquilo que acabou levando-o para fora do país para que enfim pudesse ser “aceito” novamente em terras brasileiras.” (ANDRADE, 2010 pp. 11-12).

Depois da criação do *Teatro Legislativo* em Rio de Janeiro, Boal começou a trabalhar em obras clássicas revisitadas com ritmos brasileiros. Escreveu também vários textos teóricos e críticos, inclusive uma autobiografia publicada em 2000. Em 2009 foi nomeado “Embaixador do Teatro” pela UNESCO, poucos meses antes de seu falecimento.

Nesse ano são celebrados os 50 anos desde a primeira representação de *Primeira Feira Paulista de Opinião*. Como dito, esse conjunto de opiniões, representações e artistas representou um momento marcante e realmente importante na luta à censura e no ativismo dos participantes, liderados por Boal. Ainda hoje a coragem com que enfrentaram as Forças Armadas, a consciência política que demonstraram querendo despertar o próprio público são exemplos significativos a serem lembrados. Atualmente há cada vez mais raiva e mais indignação pelos acontecimentos políticos antidemocratas e sempre menos efeitos; cada um pode virar crítico, sem necessariamente tentar intervir.

A primeira edição completa dos textos da *Feira* foi publicada só em 2016, pela editora Expressão Popular. O que aconteceu com essa obra, aconteceu com vários trabalhos de Augusto Boal, quase esquecidos pelo público teatral. Assim, não obstante o ótimo esforço do Instituto Augusto Boal, continua sendo depreciada a tenacidade e bravura do teatrólogo carioca, o qual hoje representaria um excelente exemplo a seguir. Na época da Ditadura as obras dos autores que se opuseram ao regime foram emudecidas, ocultadas; os militares impediram que esses trabalhos pudessem ganhar fama e atingir uma grande parte da população. Por essa razão torna-se fundamental relembrar tais histórias, tais atos e produções; se não fizermos isso, será a mesma Ditadura que vai continuar ganhando.

REFERÊNCIAS

AA. VV., 2016, *Primeira Feira Paulista de Opinião*, São Paulo, Expressão Popular.

ANDRADE, Clara de, 2010, *Exílio: Memória ou Esquecimento? Um Olhar Sobre Augusto Boal*, Rio de Janeiro, UERJ

BOAL, Augusto, 1975, *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira.

_____, 2000, *Hamlet e o Filho do Padeiro*, Rio de Janeiro, Record.

CAMPOS, Cláudia de Arruda, 1988, *Zumbi, Tiradentes (e outras histórias contadas pelo Teatro de Arena de São Paulo)*, São Paulo, editora da Universidade de São Paulo.

FARIA, João Roberto (org. por), 2013, *História do Teatro brasileiro, volume 1: das origens ao Teatro profissional da primeira metade do século XX*, São Paulo, Edições SESCSP.

MAGALDI, Sábado, 1967, *Arena Conta Tiradentes*, Suplemento Literário, São Paulo, Jornal O Estado de São Paulo.

_____, 1999, ***Panorama do Teatro brasileiro***, [1a Edição 1962] 4 ed., São Paulo, Global.

RIBEIRO, David Ricardo Sousa, 2013, ***Da crise ao golpe de estado***, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.

SANTOS, Patrícia Freitas dos, 2015, ***Pedagogia da Atuação, Um Estudo sobre o Trabalho Teatral de Augusto Boal no Exílio Latino-Americano***, São Paulo, Universidade de São Paulo.

A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E A CRÍTICA SOCIAL PRESENTES NA PRODUÇÃO POÉTICA SANTOMENSE DE AUTORIA FEMININA

Susane Martins Ribeiro Silva

Universidade Estadual do Maranhão

São Luís – MA

RESUMO: Marcada pela diversidade e pelos aspectos relacionados ao modo de vida insular dos países africanos, a poesia santomense, que aborda situações sociopolíticas como também o papel do indivíduo na sociedade atual, além da violência e do preconceito, ganha destaque no âmbito da produção literária africana em língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à produção poética de autoria feminina. Nessa perspectiva, diversas autoras usam seus poemas para denunciar tais problemas, sem deixar de lado o lirismo. Dentre essas, estão Alda do Espírito Santo, cujas composições são marcadas pela luta, resistência e liberdade do povo; Conceição Lima, que em seus versos, principalmente na obra *A dolorosa raiz do micondó*, destaca a escravidão, a repressão e as humilhações sofridas pelo povo santomense; Manuela Margarido, que de forma sutil, apresenta uma poesia mais intimista, marcada pela angústia e pelo medo; e Olinda Beja, que aborda o conflito e a violência do mundo colonizador, além de propor, em seus versos, a reanimação das origens, como é percebido em *Aromas de Cajamanga*. Além destas, outras poetisas dão ênfase a essas abordagens, dando

margin para estudos semelhantes.

PALAVRAS-CHAVE: Poetisas Santomenses. Literatura Nacional. Poesia Social. África. Diversidade.

ABSTRACT: The poetry production of São Tomé e Príncipe is impacted by diversity and the aspects related to the African countries' islander way of life. It focus on sociopolitical situations and the role of the individual in contemporary society as well, besides violence and prejudice, what it has been highlighted in the scope of literary African production in Portuguese language, especially about the poetic production from female authorship. In this perspective, several female authors use their poems to denounce such problems, without neglecting lyricism. Among these authors, there is Alda do Espírito Santo whose texts are marked by the struggle, resistance and freedom of the people; Conceição Lima, who in her verses, especially in the work *A dolorosa raiz do micondó*, highlights the slavery, repression and humiliations suffered by the people of São Tomé e Príncipe; Manuela Margarido, who in a subtle way, presents a more intimate poetry, marked by anguish and fear; and Olinda Beja, who approaches the conflict and violence in the perspective of the settler view, besides proposing, in her verses, the revival of origins, as perceived in *Aromas de Cajamanga*. In addition, other female poets

emphasize these approaches, giving rise to similar studies.

KEYWORDS: São Tomé e Príncipe's female poets. National Literature. Social Poetry. Africa. Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

A produção literária em São Tomé e Príncipe está ligada diretamente à escrita poética. Essa criação, por sua vez, é caracterizada pelas formas livres e por abordar, além do modo de vida insular, o papel do sujeito santomense e as marcas da história deste país. Considerar essas características é de fundamental importância para o poeta, pois, através disso, o artista valoriza a sua cultura e permite a prevalência de sua identidade.

E é através destas qualificações que as poetisas santomenses atribuem suas composições. Apesar de apresentarem cada uma à sua maneira, cada uma o seu estilo, a produção poética de autoria feminina evidencia ideias relacionadas à violência imposta pelo colonizador português, à vida frágil que, apesar das dificuldades do dia a dia, torna-se resistente; à preservação da identidade cultural, seja no uso de palavras de idiomas locais, seja na descrição de costumes e, é claro, do papel da mulher santomense.

É considerado escasso o estudo da produção poética santomense de autoria feminina. Apesar de a produção poética santomense ter grandes representantes como António Almada Negreiros e Caetano de Costa Alegre, as poetisas santomenses ganham lugar e prestígio, pela preocupação em abordar temas relacionados ao povo de São Tomé e Príncipe e também pelo fato de se tratar de uma literatura genuinamente africana.

Apreciam-se neste estudo composições poéticas de quatro poetisas santomenses contemporâneas que, por sua vez, estão inseridas em livros publicados de notoriedade significativa, associados à valorização da identidade nacional, bem como carregam traços de crítica social. A seleção da coletânea dá-se pelo interesse em apresentar ao público uma produção literária africana pouco discutida no ambiente acadêmico.

Tal estudo tem como principal proveito ascender o interesse pela leitura e análise da obra das autoras supracitadas, levando em consideração a riqueza dessas produções e, ainda, promover o trabalho dessas autoras, afinal suas produções são uma forma de conhecer a cultura e a identidade de São Tomé e Príncipe.

2 | A POESIA SANTOMENSE DE AUTORIA FEMININA

A produção literária santomense é significativa, o que não se pode dizer dos estudos acerca dessa produção, justamente por se tratar de uma literatura pouco discutida no âmbito acadêmico. Ainda, algumas mulheres ganham notoriedade nessa produção, pois tratam de diversas abordagens, muitas delas relacionadas a temas que

englobam discussões sociais.

Tais temas abordados por elas vão desde o modo de vida insular, a forma como o indivíduo santomense vive frente às mazelas da vida, como também usufruem do papel da poesia em denunciar os problemas sociais encontramos neste país.

Para este artigo, foram selecionadas quatro poetisas que trazem em suas obras algum tipo de crítica social, como também a valorização da identidade nacional. São elas: Alda do Espírito Santo, Conceição Lima, Manuela Margarido e Olinda Beja.

2.1 Alda do Espírito Santo

Nome intensamente relacionado à consolidação da cultura santomense, Alda do Espírito Santo eleva sua crítica ao colonialismo, bem como aos direitos do colonizado. Trata com sutileza a natureza vibrante, canta em seus versos a beleza de seu país, seus costumes e crenças. Valoriza suas origens enfatizando o dia a dia de seu lugar e sua gente. Além disso, trata com veemência as mulheres de seu país: seu trabalho, força e dedicação à família, com voz de luta pela liberdade de viver e pensar.

Sob todos esses aspectos, sem deixar de lado outras obras de sua autoria, *É nosso o solo sagrado da terra* destaca-se por englobar tais perspectivas supracitadas, com poemas que primam tanto pela valorização da terra quanto pelo papel da mulher na sociedade. Ao ler as composições deste título, percebe-se que os poemas dialogam entre si, encantando e surpreendendo o leitor.

Valorizando sua cultura e, ao mesmo tempo, convocando suas conterrâneas para lutar pela preservação de sua cultura, o poema *Às mulheres de minha terra* é aparentemente considerado um clamor às mulheres santomenses, para que a cultura deste país não se perca, como é percebido nos primeiros versos do poema:

Irmãs, do meu torrão pequeno
Que passais pela estrada do meu país de África
É para vós, irmãs, a minha alma toda inteira
— Há em mim uma lacuna amarga —
Eu queria falar convosco no nosso crioulo cantante
Queria levar até vós, a mensagem das nossas vidas
Na língua maternal, bebida com o leite dos nossos primeiros dias
Mas irmãs, vou buscar um idioma emprestado
Para mostrar-vos a nossa terra
O nosso grande continente,
Duma ponta a outra.
Queria descer convosco às nossas praias
Onde arrastais as gibas da beira-mar

Sentar-me, na esteira das nossas casas,
Contar convosco os dez mil réis
Do caroço vendido
(SANTO, 1978, p. 81)

Percebe-se a preocupação em manter viva sua cultura, ao pronunciar o fato de publicar seu poema em outro idioma (não o fazendo utilizando sua língua materna). Expondo isso, é notório seu apego pelo povo de tua terra, o mesmo sentimento demonstrado e sentido em *Meu povo, meu poema*, de Ferreira Gullar: o amor pela nação, onde indivíduo e pátria tornam-se elemento único.

Considera-se a identidade de seu povo, a luta em mantê-la. Evidenciam-se, ao longo deste mesmo poema, as atividades provenientes da exploração dos produtos naturais, além da culinária e, com isso, preservar as belezas da ilha.

Uma conversa longa, irmãs.
Vamos juntar as nossas mãos
Calosas de partir caroço
Sujas de banana
“Fermentada” no “macucu”
Na nossa cozinha
De “vá plegá”...
A nossa terra é linda, amigas
E nós queremos
Que ela seja grande...
Ao longo dos tempos!...
Mas é preciso, Irmãs
Conquistar as Ilhas inteiras
De lés a lés.
Amigas, as nossas mãos juntas,
As nossas mãos negras
Prendendo os nossos sonhos estéreis
Varrendo com fúria
Com a fúria das nossas “palayês”
Das nossas feiras,
As coisas más da nossa vida.
Mas é preciso conversar

Ao longo dos caminhos.
Tu e eu minha irmã.
É preciso entender o nosso falar
Juntas de mãos dadas,
Vamos fazer a nossa festa...! (...)
(SANTO, 1978, p. 82)

Ainda, percebe-se a crítica feita pela poetisa com relação às marcas da colonização e a violência imposta pelo colonizador português. O retrato dessa tirania é notória no poema *Construir*, onde os sentimentos de raiva e tristeza mesclam frente à repressão:

Construir sobre a fachada do luar das nossas terras
Um mundo novo onde o amor campeia, unindo os homens
de todas as terras
Por sobre os recalques, os ódios e as incompreensões,
as torturas de todas as eras.
É um longo caminho a percorrer no mundo dos homens.
É difícil sim, percorrer este longo caminho
De longe de toda a África martirizada.
Crucificada todos os dias na alma dos seus filhos.
É difícil sim, recordar o pai esbofeteado
pelo despotismo dum tirano qualquer,
a irmã violada pelo mais forte, os irmãos morrendo nas minas
Enquanto os argentários amontoam o ouro.
É difícil sim percorrer esse longo caminho
Contemplando o cemitério dos mortos lançados ao mar
(...)
(SANTO, 1978, p. 65)

Visível que o sentimento de revolta não se limita tão somente ao povo santomense, mas de toda a África, levando em consideração tinham essa realidade comum: a força bruta, a imposição violenta frente ao povo colonizado, o destino final deste povo cuja cultura foi quase brutalmente extinta pelo colonizador europeu.

A valorização da identidade nacional estende-se a todo o continente maltratado pelo colonizador, onde aqueles que faleciam durante a viagem em navios negreiros com destino a outras colônias eram jogados insanamente ao mar, apesar de ser

referenciado no poema como um imenso cemitério, o mar transmite esperança para o povo da ilha.

O mar, elemento tão comum na literatura de países africanos insulares é descrito como elemento fundamental na vida deste povo. Visto não só como um elemento da natureza, mas um viés de perspectiva e futuro.

2.2 Conceição Lima

Considerada uma poetisa pós-colonial, Conceição Lima emana a voz que grita o sofrimento da sociedade santomense. Busca chamar a atenção do continente europeu sobre as agruras de seus conterrâneos, causadas pela colonização ocorrida durante séculos. Ainda, demonstra também seu descontentamento por conquistas não consolidadas após a independência do país, dando espaço ao medo e à angústia. Tais sofrimento e descontentamento são percebidos na obra *A dolorosa raiz do micondó*, cuja primeira publicação ocorreu em 2006. Nesta obra, o poema *Sóya* mostra a vontade de reerguer o país, apesar de toda mágoa existente:

Há-de nascer de novo o micondó —
belo, imperfeito, no centro do quintal.
À meia-noite, quando as bruxas
povoarem okás milenários
e o kukuku piar pela última vez
na junção dos caminhos.
Sobre as cinzas, contra o vento
bailarão ao amanhecer
ervas e fetos e uma flor de sangue.
Rebentos de milho hão-de nutrir
as gengivas dos velhos
e não mais sonharão as crianças
com gatos pretos e águas turvas
porque a força do marapião
terá voltado para confrontar o mal.
Lianas abraçarão na curva do rio
a insónia dos mortos
quando a primeira mulher
lavar as tranças no leito ressuscitado.
Reabitaremos a casa, nossa intacta morada.

(LIMA, 2012, p. 67-68)

Já o poema *Afroinsularidade*, considerado uma das mais célebres composições poéticas da autora, é o mais nobre e doloroso retrato, em versos, da colonização ocorrida na ilha. As marcas da violência em meio aos costumes do povo, frente às expectativas de viver num país devastado e esquecido pelas autoridades:

Deixaram nas ilhas um legado
de híbridas palavras e tétricas plantações
(...)
Aqui aportaram vindos do Norte
por mandato ou acaso ao serviço do seu rei:
navegadores e piratas
negreiros ladrões contrabandistas
simples homens
rebeldes proscritos também
(...)
Nas naus trouxeram
bússolas quinquilharias sementes
plantas experimentais amarguras atrozes
um padrão de pedra pálido como o trigo
e outras cargas sem sonhos nem raízes
porque toda a ilha era um porto e uma estrada sem regress
todas as mãos eram negras forquilhas e enxadas
E nas roças ficaram pegadas vivas
como cicatrizes — cada cafeeiro respira agora um
escravo morto.
E nas ilhas ficaram
incisivas arrogantes estátuas nas esquinas
cento e tal igrejas e capelas
para mil quilómetros quadrados
e o insurrecto sincretismo dos paços natalícios.
E ficou a cadência palaciana da ússua
o aroma do alho e do zêtê d'óchi
no tempi e na ubaga téla

e no calulu o louro misturado ao óleo de palma
e o perfume do alecrim
e do mlajincon nos quintais dos luchans
(...)
Às vezes penso em suas lívidas ossadas
seus cabelos podres na orla do mar
Aqui, neste fragmento de África
onde, virado para o Sul,
um verbo amanhece alto
como uma dolorosa bandeira.
(LIMA, 2004, p. 37)

Em meio à denúncia e o sentimento de tristeza que, em alguns momentos, emana certo desespero por ver a realidade, nota-se o amor ufanista, como a citação dos sabores, temperos e outros elementos típicos santomenses. Um mistura de amor e ódio, esperança e angústia, medo e vontade de lutar.

2.3 Manuela Margarido

Marcada pelo grito de liberdade e por intenso saudosismo, Manuela Margarido é um dos grandes nomes da poesia em São Tomé e Príncipe. Mesmo exilada em Paris por causa da censura e da repressão política em seu país, trabalhou intensamente na propaganda da cultura santomense.

Por ser filha de português, é notória em suas poesias a mestiçagem presente na formação da sociedade santomense pós-colonial. É intenso também seu sentimento de revolta contra a colonização e os frutos desse processo, principalmente relacionado ao Massacre de Batepá, onde centenas de nativos da ilha foram mortos.

Tais sensações relacionadas a esses e outros eventos violentos cometidos contra o povo é compreendido na obra *Alto como o silêncio*, cuja primeira publicação ocorreu em 1957. O poema intitulado *Memória da Ilha do Príncipe* revela, mnemonicamente a tradição do povo, as belas paisagens de uma nação tão sofrida, tão devastada.

Mãe, tu pegavas charroco
nas águas das ribeiras
a caminho da praia.
Teus cabelos eram lemba-lembas
agora distantes e saudosas,
mas teu rosto escuro
desce sobre mim.

Teu rosto, liliácea
irrompendo entre o cacau,
perfumando com a sua sombra
o instante em que te descobro
no fundo das bocas graves.
Tua mão cor-de-laranja
oscila no céu de zinco
e fixa a saudade
com uns grandes olhos taciturnos.
(...)
(MARGARIDO, 1957, p. 50)

Outra característica relevante na obra desta poetisa é a valorização da espiritualidade presente nas religiões de matriz africana. Filosofia religiosa que sofre bastante preconceito, o espiritualismo presente nas suas poesias vem propondo mostrar o quão místico e significado é a fé do povo africano. Isso é perceptível no poema *Nas minhas ilhas*:

nada escapa à contabilidade dos espíritos
na claridade do dia como na opacidade das noites
espíritos e homens estão ligados
com a força das lianas.
Dêvé é pagar o que os espíritos pedem
com suas vozes silenciosas
insistentes
quando na noite despertam as vegetações
mais tensas e mais opulentas
cheias de gestos de palavras de desejos
Se os espíritos pedem comida e Tabaco
com seus movimentos oscilantes
é para manter viva esta comunicação
necessária entre os que já partiram
e os que vão chegar,
mensageiros do além:
quando a criança nasce

traz na palma da mão o tangen

roteiro mais do que destino

(MARGARIDO, 1977, p. 58)

Interessante que, no poema, os espíritos não são apenas entidades invocadas pelo povo para proteção, mas sim elementos que vivem pelo povo e para o povo; indivíduos considerados pelo povo como sendo o próprio povo. São elementos que, assim como o próprio povo, sentem o desejo de ver renascer das cinzas uma pátria mais forte, mais livre.

2.4 Olinda Beja

Transitando em dois mundos, Olinda Beja reconstrói através da poesia, o povo santomense, já que este é erigido por polos opostos e distintos. Sua poesia celebra com sutileza a mestiçagem que, embora agregue a violência e a mágoa da história do país, amplia uma África além-mar, além de suas terras.

Uma crítica bastante evidente em sua poesia é a imposição da cultura europeia às colônias. Constata-se isso em sua obra *Aromas de Cajamanga*, publicado primeiramente em 2009, mais precisamente num trecho do poema *Visão*:

Conseguiram fazer de mim uma europeia

só que esqueceram de cortar

o cordão umbilical que ficou preso

nas raízes da velha eritrineira

que meu bisavô plantou em Molembu

(BEJA, 2009, p. 15)

Ainda, concebe-se a busca incessante pela identidade do povo santomense, misturada a essa imposição do colonizador. Busca-se incessantemente mostrar ao mundo, demonstrado no poema *Quem Somos?*, a resistência do povo frente a coação colonialista:

O mar chama por nós, somos ilhéus!

Trazemos nas mãos sal e espuma

cantamos nas canoas

dançamos na bruma

somos pescadores-marinheiros

de marés vivas onde se escondeu

a nossa alma ignota

o nosso povo ilhéu

a nossa ilha balouça ao sabor das vagas

e traz a espriar-se no areal da História
a voz do gandu
na nossa memória...
Somos a mestiçagem de um deus que quis mostrar
ao universo a nossa cor tishada
resistimos à voragem do tempo
aos apelos do nada
continuaremos a plantar café cacau
e a comer por gosto fruta-pão
filhos do sol e do mato
arrancados à dor da escravidão
(BEJA, 2009, p. 58)

Ainda que a vida deste povo insular seja marcada pelas mágoas e sofrimento de um passado violento e devastador, ela permanece com a esperança de um futuro mais promissor e feliz.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta singela abordagem sobre a produção poética promovida por importantes mulheres nativas de São Tomé e Príncipe, promove-se a crítica social e a valorização da identidade nacional na poesia de renomadas autoras da Literatura Africana em Língua Portuguesa, sendo elas Alda do Espírito Santo, Conceição Lima, Manuela Margarido e Olinda Beja.

Tais escritoras usam suas composições como instrumentos de denúncia social, enfatizando o tão sofrido passado e a tão difícil realidade de um povo massacrado pela colonização portuguesa e como isso influencia diretamente do firmamento de um futuro duvidosamente promissor, que não significa dizer um impossível futuro auspicioso.

Apesar de apenas quatro escritoras terem sido simplesmente citadas, outras autoras, como Inocência Mata, buscam discutir esses temas em suas produções, fazendo da poesia um texto que vai muito além do lirismo, uma ferramenta que expressa muito mais do que uma realidade: exibem os desejos e anseios daqueles que buscam muito mais do que a palavra pode significar.

REFERÊNCIAS

BEJA, Olinda. **Aromas de Cajamanga**. Lisboa: Escrituras, 2009;

LIMA, Conceição. **A dolorosa raiz do micondó**. São Paulo: Geração Editorial, 2012;

_____. **O útero da casa**. Lisboa: Caminho, 2004;

MARGARIDO, Manuela. **Alto como o silêncio**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1957;

_____. **Dois poemas quase religiosos**. in: Colóquio, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1977, p. 58;

SANTO, Alda do Espírito. **É nosso o solo sagrado da terra**. Lisboa: Ulmeiro, 1978.

O TEATRO DE FANTOCHES COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA PARA CONTEXTUALIZAR O TEMA SOLO EM SALA DE AULA

José Ray Martins Farias

Universidade Federal de Campina Grande -
Centro de Saúde e Tecnologia Rural do Semiárido
UFCG/CSTR Patos – Paraíba
raymartinssp1@gmail.com

Josiele Carlos Fortunato

Universidade Federal de Campina Grande –
Centro de Desenvolvimento Sustentável do
Semiárido UFCG/CDSA Sumé – Paraíba
josiele.fortunato2@gmail.com

Paulo Cesar Batista de Farias

Universidade Federal de Campina Grande -
Centro de Saúde e Tecnologia Rural do Semiárido
UFCG/CSTR Patos – Paraíba
pc.20batista@gmail.com

Ivson de Sousa Barbosa

Universidade Federal de Campina Grande –
Centro de Desenvolvimento Sustentável do
Semiárido UFCG/CDSA Sumé – Paraíba
ivsonsousa33@gmail.com

Francisco Laies Cavalcante

Universidade Federal de Campina Grande –
Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar
UFCG/CCTA Pombal – Paraíba
franciscolaies96@gmail.com

Adriana de Fátima Meira Vital

Universidade Federal de Campina Grande -
Centro de Desenvolvimento Sustentável do
Semiárido UFCG/CDSA Sumé – Paraíba
vital.adriana@ufcg.edu.br

RESUMO: O solo sustenta a vida na Terra e até agora não se descobriu outro planeta com um substrato semelhante que preenche os critérios que a Ciência identifica como necessários a manutenção da vida como a percebemos. Apesar disso, a temática solo ainda é pouco trabalhada fora dos espaços acadêmicos e de pesquisa, como no ensino básico. Sabe-se que o discurso e as pesquisas científicas produzido por e para especialistas chega, por meio da popularização da ciência, às diversas comunidades, mas a ausência da abordagem sobre o solo ainda nos diferentes espaços ainda se constitui num dos maiores desafios da Ciência do Solo. Buscar a disseminação de conceitos sobre a importância do solo no ambiente escolar pode ser uma importante estratégia para aproximar os saberes e promover a formação de uma ‘consciência pedológica’, voltada ao cuidado com esse valioso recurso ambiental que sustenta a vida. Considerando que as metodologias ativas e lúdicas contribuem para o desenvolvimento, sensibilização e aprimoramento de habilidades de estudantes frente às questões ambientais, objetiva-se refletir sobre a relevância do teatro de fantoches como estratégia pedagógica significativa para popularização do ensino de solos nas escolas. As atividades são desenvolvidas na UFCG, campus de Sumé (PB), em escolas, associações, espaços municipais e em comunidades rurais. A proposta

do Teatrinho do Solo vem contribuindo para a Educação em Solos, evidenciando que aliar a pedologia à prática pedagógica nos espaços de educação não formal bem como no ensino básico resulta contribui para a sensibilização dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Solos. Metodologia lúdica. Teatrinho do Solo.

THE THEATER OF PUPPETS AS A SIGNIFICANT PRACTICE TO CONTEXTUALIZE THE THEME ONLY IN A CLASSROOM

ABSTRACT: The soil sustains life on Earth and so far no other planet has been found with a similar substrate that meets the criteria that Science identifies as necessary to maintain life as we perceive it. Despite this, the solo theme is still little worked outside the academic and research spaces, such as in basic education. It is known that the discourse and scientific research produced by and for specialists, through the popularization of science, reaches the different communities, but the absence of the approach on the soil still in the different spaces still constitutes one of the major challenges of Science of the Ground. Searching for the dissemination of concepts about the importance of soil in the school environment can be an important strategy to approach the knowledge and promote the formation of a 'pedological awareness', focused on the care with this valuable environmental resource that sustains life. Considering that active and playful methodologies contribute to the development, sensitization and improvement of students' abilities regarding environmental issues, the objective is to reflect on the relevance of puppet theater as a significant pedagogical strategy for the popularization of soil education in schools. The activities are developed at the UFCG, Sumé campus (PB), in schools, associations, municipal spaces and in rural communities. The Teatrinho do Solo proposal has been contributing to Soil Education, evidencing that allying the pedology to the pedagogical practice in the spaces of non-formal education as well as in the basic education results to contribute to the sensitization of the participants.

KEYWORDS: Soil Education. Playful methodology. Soil theater.

1 | INTRODUÇÃO

Embora a Ciência tenha explorado diversos espaços, ainda é possível afirmar que o solo da Terra é único no universo, presente no cotidiano de todos nós seres vivos e entendido como garantia para a continuidade da existência.

Como recurso ambiental finito, muitas atividades humanas têm afetado as condições, características, atributos e propriedades do solo de várias maneiras, expressando-se em efeitos como erosão, compactação, poluição, acidificação, salinização e desertificação, restringindo seriamente os critérios para a produção agrícola e, por conseguinte, o suprimento de alimentos para segurança alimentar.

Como frequentemente a degradação do solo pode ser associada ao desconhecimento que a maior parte da população tem das suas características, importância e funções (LIMA, 2002) é preciso agir e a educação é o caminho para

orientar o correto uso desse recurso, despertando nos estudantes a vontade de proteger a Natureza (TEIXEIRA, 2009).

Nas escolas a falta de sensibilidade e percepção da importância do solo é reproduzida, pois o espaço dedicado a este componente do sistema natural é frequentemente nulo ou relegado a um plano menor nos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, sendo trabalhados, em geral, de maneira fragmentada, monótona e, portanto, improdutiva (MUGGLER et al., 2006).

É importante considerar que a missão da escola perante as novas configurações da sociedade, é preparar os futuros cidadãos para as transformações sociais, ambientais e culturais e de suas implicações na construção de um mundo mais justo, igualitários, solidário, sustentável, por isso que deve ser pensada como uma instituição não apenas instrutiva, mas uma instituição educativa no seu sentido geral, contribuindo para a formação humana dos sujeitos, na análise e reflexão sobre o contexto e as características da sociedade (PAIM; NODARI, 2012).

Para que a o processo de ensino e aprendizagem contribua para essa proposta é fundamental que seja despertado o interesse dos estudantes, o que se dá pelo uso de metodologias. Segundo Moreira (1995) a aprendizagem só é significativa se o conteúdo apresentado se ligar a conceitos relevantes, já existentes na estrutura cognitiva, ou seja, quer por recepção ou por descoberta. Ou seja, a satisfação do aluno em aprender resulta dos sinais que estão implícitos nos conteúdos pedagógicos e a maneira interativa na qual esse processo de ensino se desenvolve.

Nesse cenário a UNESCO (2005, p. 44) estabelece que “educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente” É por isso que se faz urgente sensibilizar o ser humano a conhecer, cuidar e conservar o ambiente no qual vive e do qual tira proveito e modifica constantemente.

Assim compreende-se que a Educação Ambiental deve ser iniciada nos primeiros anos de vida, ainda em casa, quando as crianças aprendem, com os exemplos dos pais, como deverão agir no presente e no futuro. Assim, depois, de trabalhar na escola essa conscientização, a educação com o meio ambiente pode ser outra.

No Brasil, dentre várias iniciativas, pode-se destacar o Projeto Solo na Escola, surgido em 2002 e desenvolvido na UFPR, junto às escolas de ensino fundamental e médio, cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento do tema solos por meio da elaboração de materiais didáticos, da criação de mecanismos que permitam a visita de escolas à Universidade e a capacitação de professores (LIMA, 2002; MUGGLER et al, 2005).

A iniciativa estendeu-se para diversas instituições de ensino superior e hoje já se faz presente em muitas Universidades no Brasil: mais de 30 Universidades Federais, Estaduais e Centros de Pesquisa como o Embrapa Solos (RJ) e o INSA (PB), desenvolvem oficialmente atividades relacionadas à popularização do solo, com o objetivo de despertar a conscientização, divulgação do tema nas escolas promovendo

Educação em Solos (RAMOS; MONTINO, 2018).

O sucesso dessas estratégias deve-se a necessidade da abordagem sobre o tema solos em sala de aula como maneira de oportunizar a popularização da preocupação com este recurso natural, permitindo que os envolvidos possam desenvolver um conjunto de valores que direcionem suas ações, a partir do entendimento de que os impactos negativos do homem sobre o meio ambiente resultarão no comprometimento de sua sobrevivência. Como o tema solo faz parte do cotidiano das pessoas, seja ligado à alimentação ou ao abrigo, a Educação em Solos tem como legitimidade, poder ampliar a compreensão sobre as questões ambientais como um todo.

Nesse contexto compreende-se que disseminar conceitos sobre solos para crianças e jovens exige o uso de material didático apropriado, de modo a fazer com que o conteúdo seja apreendido com entusiasmo, satisfação e alegria. Assim, a produção de textos deve estar atrelada a uma linguagem que promova entusiasmo e encantamento pela prática pedagógica, resultando em ganhos no processo ensino-aprendizagem.

A linguagem teatral pode ser uma forma de melhorar as aulas e auxiliar os educandos a descobrirem infinitas possibilidades de trabalhar o conteúdo sobre solos com os educandos, pois ao brincar crianças e jovens interagem e relatam suas vivências estando com total atenção para o conteúdo aplicado.

O teatro é um instrumento atraente, que pode colaborar à inclusão social de crianças e jovens e contribuir de forma extraordinária no processo de aprendizagem. No diálogo das práticas teatrais encontramos um espaço fértil de aproximação com as novas gerações.

Nesse contexto, o uso do teatro de fantoches deverá ser utilizado para ensinar a ler, contar, viver, respeitar, ensinar a amar verdadeiramente e valorizar a Natureza. Para Ladeira; Caldas (1989) o teatro de fantoches tem um valor pedagógico grandioso, quando se trata da motivação para a fala, a leitura e a escrita da criança. É nesse viés que o teatro contribui, despertando e incentivando os educandos a descobrirem novos temas, incentivando a pesquisa e diálogos sobre os temas abordados.

Diante da urgência em se disseminar conceitos sobre o solo para minimizar o quadro de degradação que se apresenta, especialmente nos ambientes semiáridos, o trabalho objetiva apresentar a divulgação dos conteúdos de solos numa metodologia participativa centrada na abordagem interativa, por meio do teatro de fantoches, o Teatrinho do Solo, proposta lúdica e educativa para contextualizar a importância do solo dentro e fora das salas de aula do Projeto Solo na Escola/UFCG, campus de Sumé.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

As atividades desenvolvidas pelo Projeto Solo na Escola/UFCG, com o Teatrinho do Solo, são realizadas no Espaço de Educação em Solos (UFCG, campus de Sumé),

nas praças ou atendendo convites das escolas. O campus universitário localiza-se no município de Sumé, que localiza-se na mesorregião da Borborema e microrregião do Cariri Ocidental. O município encontra-se a 276 km da capital do estado, João Pessoa/PB, sob as seguintes coordenadas geográficas: 07° 40' 18" de Latitude Sul e 36° 52' 48" de Longitude Oeste (EMBRAPA, 2006).

As atividades nas escolas são realizadas rotineiramente tanto no Espaço de Educação em Solos, em ações previamente agendadas com as escolas, quanto nas próprias escolas ou comunidades. Após breve apresentação da proposta são organizadas as apresentações do Teatrinho do Solo no próprio Espaço, embora estas aconteçam nas praças e nas escolas.

O Teatrinho do Solo conta com quatro personagens: Zé do Mato e Jureminha (um agricultor agroecológico e uma menina da cidade, estudante muito informada sobre a Natureza), Fu (a formiguinha) e Paspim (a minhoca, mascote do Projeto Solo na Escola/UFCG), além da professora de Solos, "Azuzinha". Juntos, esses personagens dialogam entre si e com o público. (Figura 01). O Teatrinho do Solo foi desenvolvido em duas versões: a estática, construída em madeirite, como proposta para atividades em sala de aula e uma móvel, em lona, com uma estrutura maior, para apresentações em espaços abertos, como praças e ginásios (Figura 1A e 1B).



Figura 1. Visão geral do Teatrinho do Solo confeccionado em madeirite (A) e lona (B).

As estratégias de ação adotadas pelo projeto baseiam-se nos princípios 'freirianos', na prática pedagógica assentada no sócio construtivismo e materializados em metodologias participativas, dialógicas, reflexivas e interativas, por se considerar que o uso dessas metodologias permite a produção de conhecimento sobre a interrelação entre os autores envolvidos, priorizando e valorizando suas percepções, falas e saberes (FREIRE, 2001).

Para trabalhar a dimensão sensibilização, os integrantes do projeto buscam despertar o interesse dos educandos através de brincadeiras, jogos, músicas, teatro e cinema. Além de atender a convites das instituições de ensino, as atividades acontecem nas praças, em datas comemorativas ao solo – 15 de abril, 28 de julho e 05

de dezembro. A ideia da interatividade nas apresentações é promover a interlocução e a dialogicidade para que os participantes sintam-se a vontade para expressar seus saberes.

É nesse entendimento que a proposta do Teatrinho do Solo avança disseminando conceitos sobre solos: dialogando sobre as práticas diárias dos agricultores, fazendo interagir os estudantes, em sua maioria, oriundos da zona rural, conversando sobre o consumo de alimentos saudáveis, sobre o cuidado e o respeito pelo solo e demais recursos ambientais (Figura 2).



Figura 2. Apresentação dos personagens do Teatrinho do Solo, com a participação de crianças do ensino infantil, fundamental e médio.

Diversas situações, com diferentes públicos participantes, foram vivenciadas pela equipe do projeto, sempre carregadas de emoção, que podem ser expressas pelas falas dos espectadores, como apresentadas a seguir e que enfatizam o que Baldin et al. (2010) salientaram ao apontar que nesta forma lúdica de ensino aprendizagem, as crianças aproveitaram bastante o teatro de fantoches e se sensibilizaram com os prejuízos causados ao meio ambiente pelo desmatamento ilegal.

Nos trechos das conversas abaixo, apresenta-se um pouco das emoções experimentadas pelos expectadores do Teatrinho do Solo, fato que explicita muito bem como o fazer teatral na escola é um determinante mediador das experiências destas enquanto espectadoras de teatro, de seus entendimentos sobre a linguagem teatral, das representações e propostas comuns nas apresentações do Teatrinho do Solo:

- _ “Eu chorei muito quando a minhoquinha disse que a queimada mata os amiguinhos e familiares dela...”
- _ “Meu pai faz queimada, mas acho que ele não sabe que mata os bichinhos do solo...”
- _ “Vou dizer lá em casa que o veneno pra plantação mata tudo que vive no solo...”

No decorrer das apresentações, os alunos vivenciam juntamente com os personagens diferentes histórias e as consequências dos seus atos e juntos decidem se aquelas ações colocadas são sustentáveis. Isso é demonstrado através das reações, que surgem as mais diversas possíveis, variando desde expressões de raiva ou alegria e gritos, até a intervenção física junto a algum personagem num momento

em que este pedia socorro por conta da queimada no roçado, por exemplo. Os alunos aprendem com as atitudes dos personagens como se fossem as suas.

Essa metodologia vem sendo desenvolvida com o intuito de promover um tipo de educação diferente da tradicional que utiliza apenas, o caderno, o lápis, o quadro-negro e o giz; Como assegura Pilletti (1993), "... trata-se de um tipo de aprendizagem afetiva ou emocional, que diz respeito aos sentimentos e emoções dos alunos...".

As mensagens nas falas dos personagens do Teatrinho do Solo são passadas de uma forma engraçada, simples e diretamente relacionadas com a realidade dos alunos e de maneira fácil e agradável procura-se compartilhar conhecimentos sobre o Meio Ambiente e sobre como deve ser a nossa relação com os solos e com a Natureza.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades com o Teatrinho do Solo buscam o estímulo ao desenvolvimento dos potenciais criativos e artísticos dos educandos, provocando um debate sobre as potencialidades do solo e a necessidade do respeito às suas especificidades.

O teatro exerce nos indivíduos uma função social, a experiência do teatro na escola desenvolve o hábito de dialogar, o respeito para com o outro, a inclusão e a consciência crítica dos problemas da comunidade e da escola.

Além do mais, diversos pedagogos apontam que a ludicidade hoje tem sido utilizada com crianças, jovens e adultos em diversas instituições desde a escola, hospitais, empresas, até universidades, demonstrando a seriedade do lúdico.

Por se tratar de uma atividade grupal, os educandos estabelecem uma relação de respeito e cooperação para com os outros, superando assim as diferenças alcançando uma autonomia que não utilize de meios de repressão. A criança vivencia um processo de socialização e integração que estabelecem amizades e conseqüentemente também estimulam a aprendizagem.

Falar de solos e Agroecologia é buscar sensibilizar para o respeito e afetividade pela Natureza, proposta máxima que anima e direciona os caminhos dos integrantes do Teatrinho do Solo do Projeto Solo na Escola/UFCG. O teatro de fantoches chama muita atenção das crianças, sendo algo lúdico e divertido, assim torna-se uma excelente ferramenta para a fixação de conhecimento no meio infantil.

Ao se fazer uso do teatro de fantoches como ferramenta para a difusão do conhecimento sobre solos é perceptível o entusiasmo e o interesse das crianças, o tema foi desenvolvido de forma a incentivar o interesse dos pequenos, tornando fácil a compreensão do assunto. Esse interesse por parte da criança ajuda na fixação do tema desenvolvido.

O professor é uma peça chave nesse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Sobre essa questão Medina (2002) afirma que "o professor é o principal ator das mudanças educativas propostas".

Quando os professores possuem uma concepção ampliada do processo ensino-

aprendizagem, compreendem que o uso do teatro proporciona vivência real no contexto da escola, não estando voltado para a apresentação de um produto final e para o sucesso da representação, mas para o processo de participação e criação das crianças. É o que se percebe nas falas de algumas professoras onde o Teatrinho do Solo se apresentou:

_ Com a apresentação do Teatrinho do Solo, as crianças começaram a fazer perguntas em sala de aula.

_ A fala dos bichinhos do solo despertou interesse e um sentimento de amor das crianças pelo solo.

_ As crianças ficaram atentas as palavras que os bichinhos falavam, trazendo questionamentos para a sala de aula sobre o uso de veneno nas plantações, por exemplo.

Estes depoimentos confirmam o que assinala Mukhina (1995) ao afirmar que quando a criança ouve uma história experimenta sentimentos que a transforma de ouvinte passivo em participante ativo dos acontecimentos, mas, quando representa o papel de um personagem, entram também em cena a memória, a atenção e a criação.

Assim, a criança participa ativamente e constrói os significados a partir das vivências proporcionadas, por meio desta metodologia a criança no contexto escolar fica a frente de ampliar a imaginação, criatividade e concentração.

Essa é exatamente a busca da proposta do Teatrinho do Solo: promover o despertar pelo conhecimento do solo; interesse por sua conservação. E isso é feito de maneira prazerosa e engraçada, pois quando há diversão consegue-se prender a atenção dos espectadores. Como no teatro-debate de Boal (1991), busca-se fazer os educandos intervir e participar, decididamente na ação dramática.

Nesse sentido, é importante que o educador compreenda que, para tal acontecer é imprescindível o uso de ferramentas que despertem interesse dos aprendizes, ou seja, a busca pelas iniciativas pedagógicas diferenciadas, particularmente na proposta da Educação em Solos (BIONDI, FALKOWSKI, 2009), como a exibição de vídeos, oficinas, experiências, visitas e outros recursos didáticos, como o teatro de fantoches, que devem, de alguma forma, sensibilizar o estudante e estimulá-lo pelo assunto que está sendo apresentado, tomando aquilo para si, no verdadeiro sentido da aprendizagem.

Experiências brasileiras de sucesso na perspectiva da Educação em Solos e Agroecologia foram encontradas em trabalhos de Melo; Cardoso (2011), com jovens da sexta série do ensino fundamental, que usaram jogos educativos para apresentar práticas agroecológicas. Muggler et al. (2006), usando uma outra linguagem de comunicação (mistura de poesia e ciência), popularizaram o conhecimento de solos, ampliando a sua percepção pública, ao percorrer cidades da Zona da Mata de Minas Gerais.

Silva et al (2011) observaram que as práticas utilizadas em oficinas didáticas-

pedagógicas promoveram ações de reflexão, sensibilização e conscientização a respeito da importância vital que é a preservação dos recursos naturais. Ressalta-se ainda o trabalho com o vídeo ‘Conhecendo o Solo’ do Projeto Solo na Escola da UFPR, que tem sido alvo de diversos estudos, que apontam para a percepção de que o uso do vídeo foi um facilitador da aprendizagem (JESUS et al, 2013).

Nesse cenário, o Teatrinho do Solo surge como nova proposta para a popularização do ensino de solos, cujas ações vêm tendo uma ótima aceitação entre o público espectador, pois a interação entre personagens e público evidencia a relevância do trabalho desenvolvido e que o conhecimento inserido dessa forma tornasse de fácil compreensão.

O entusiasmo das crianças e alegria como elas recebem tal intervenção é instigante e emocionante. As crianças aprendem sobre solos e produção agroecológica, convivência com as especificidades da semiáridade, sem se dar conta: brincando, rindo e se divertindo. Assim, os professores precisam se abrir a novas possibilidades para apresentar os conceitos do solo e dos diversos recursos ambientais, por como assevera Antunes (2009), ‘o professor precisa estar por “dentro” das inovações pedagógicas, conhecer estratégias de ensino que empolguem, sistemas de avaliação que dignifiquem a pessoa, jogos que desenvolvam nos alunos a plenitude de suas habilidades. Enfim, precisa estar integralmente atualizado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de apresentação do Teatrinho do Solo tem se mostrado valiosa metodologia que pode contribuir para o educando compreender a importância dos recursos edáficos e da necessidade de sua conservação, dos conceitos sobre Agroecologia e produção sustentável, ampliando sua capacidade de estudo e reflexão sobre os temas.

O teatro de bonecos é por si só o meio mais rápido e eficaz de atingir as crianças de uma forma cativante, onde a diversão e o conhecimento estão juntos. Outra forma de ação é fazer com que não só o teatro seja a parte lúdica em sua visita, mas que tenham outros elementos dentro desta estada nesta unidade de conservação.

Metodologias lúdicas como esta aqui descrita – Teatrinho do Solo, são muito eficientes para a sensibilização dos alunos em relação a apresentação e discussão de temas sobre solos e ambiente. Os assuntos e as mensagens que são passadas procuram manter coerência e continuidade, dentro da filosofia da formação integral do indivíduo, em sala de aula, para não se perder com o tempo.

O teatro de fantoches e outras formas de teatro, podem e devem ser usadas como novas metodologias de ensino abordando assuntos sobre solos, tanto quanto todos os conteúdos do currículo escolar.

Considerando o solo como componente fundamental do ambiente natural que merece destaque dado a sua importância para a manutenção dos ecossistemas,

necessário reconhecer a urgência de debater seus conceitos em sala de aula, para que seu uso ocorra de maneira adequada e sustentável, respeitando sua capacidade de suporte, suas necessidades, limitações e potencialidades.

Ressalta-se por fim, a importância do lúdico nas atividades de sala de aula e na perspectiva da Educação em Solos, na abordagem dos diferentes assuntos relativo ao tema solos, pois através das atividades lúdicas, das diferentes metodologias, como jogos, trilhas, oficinas, vídeos e teatro de fantoches, os alunos estabelecem relações de lógica, integraram ideias, estimularam a observação e assim desenvolvem o aprendizado, despertando a atenção para a importância da conservação do solo, sendo esse o caminho para a sustentabilidade.

Consideramos que as atividades do teatro de fantoches na proposta de popularização da Ciência dentro e fora do espaço escolar, têm sido essenciais para o sucesso de ações com crianças, adolescentes e jovens, transmitindo-lhes de forma simples, descontraída, alegre e informal, conceitos sobre o solo e as formas de manter sua sustentabilidade.

Destacamos que as diferentes metodologias devem ser buscadas para tornar o ensino de solos mais atrativo e prazeroso, possibilitando diferentes caminhos a serem trabalhados no ensino de diferentes públicos. Através do espetáculo encenado consegue-se tratar em um curto espaço de tempo sobre temas importantes como: formação do solo, características, degradação e conservação, além de outros problemas ambientais presente no cotidiano das pessoas.

Por ser a linguagem teatral de fácil entendimento, bastante didática, conclui-se que esta estratégia metodológica é importante e fundamental por abordar assuntos complexos, a partir de uma linguagem simples e acessível e que pode ser explorada pelos professores para aproximar os saberes sobre temas de relevante interesse, a exemplo da abordagem sobre o solo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARCOVERDE, S. L. M. A Importância do Teatro na Formação da Criança. PUCPR. 2008. 602
P. BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BALDIN, N.; DALRI, S. A.; HOFFMANN, J. F.; DESORDI, D. A. C.; MENDONÇA, F. P.; MANNES, M. Teatro de fantoches e educação ambiental: a importância pedagógica dessa relação. 2000. Disponível em: <http://www.revistaeea.orgorg/pf.php?idartigo=959>. Acesso em: 08 março de 2019.

BIONDI, D.; FALCOWSKI, V. Avaliação de uma atividade de educação ambiental com o tema “Solo”. **R. Elet. Mestr. Educ. Amb.**, 22:202-215, 2009.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Urbanização nos Municípios da Paraíba**, Campinas, 21 mar. 2006. Disponível em: <http://www.urbanizacao.cnpm.embrapa.br/conteudo/>

uf/pb.html. Acesso: 29 fev 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 11 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JESUS, O. S. De; MENDONÇA, T.; ARAÚJO, I. C. L.; CANTELLI, K. B.; LIMA, M. R. de. O vídeo didático 'Conhecendo o Solo' e a contribuição desse recurso audiovisual no processo de aprendizagem no ensino fundamental. **R. Bras. Ci. Solo**, v. 37, p.548-553, 2013.

LADEIRA, I; CALDAS, S. **Fantoche & Cia**. Editora Scipione: São Paulo, 1989.

LIMA, M. R. **O solo no ensino fundamental: Situações e Proposições**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Solos e Engenharia Agrícola, 2002.

MEDINA, N.M. Formação de multiplicadores para Educação Ambiental. **In: O contrato social da Ciência, unindo saberes na Educação Ambiental**. PEDRINI, A. G. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2002.

MELO, J. F. M.; CARDOSO, L. R. Pensar o ensino de ciências e o campo a partir da agroecologia: uma experiência com alunos do sertão sergipano. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 6, n. 1, p. 37-48, 2011.

MOREIRA, A. M. **Teorias da aprendizagem**, 2 ed. São Paulo, Moraes, 1995

MUGGLER, C. C.; PINTO SOBRINHO, F. A.; MACHADO, V. A. A educação em solos: princípios, teoria e métodos. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, Viçosa, v. 30, p. 733-740, 2006.

MUGGLER, C.C.; SOBRINHO, F.A.P.. MACHADO, V.A. Educação em solos: princípios e pressupostos metodológicos. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO**, 30., Recife, 2005. Anais. Recife, Sociedade Brasileira de Ciências do Solo, 2005. CD ROM

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PAIM, V. C.; NODARI, P. C. A missão da escola no contexto social atual. **In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Universidade de Caxias do Sul, Florianópolis, SC. 2012.**

PILLETTI, C. 1993. **Didática Geral**. Ática, São Paulo

RAMOS, M. R.; MONTINO, M. A. Projeto Solo na Escola: despertando a consciência pedológica, aproximando a universidade da sociedade. **Revista Extensão**, v.1, n.1, p. 74-822018.

SILVA, A. G. F. Da; SOARES, F. P.; VENÂNCIO, L. M.; RODRIGUES, T. F.; FERRARI, J. L. A oficina pedagógica como estratégia de ensino aprendizagem para conservação do solo e da água. **In: XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 2011.**

TEIXEIRA, E. D. R. O brincar como berço do intelecto infantil. **In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Anais...** PUC:PR 2009.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Vamos cuidar do Brasil** : conceitos e práticas em educação ambiental na escola / documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005. 120p.

CANTO CORAL COMO AGENTE DE INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Karen Zeferino

Universidade Estadual de Maringá, aluna do curso de Música em Bacharelado em Regência
Maringá – Paraná

Andréia Anhezini da Silva

Universidade Estadual de Maringá, Prof.^a
Departamento de Música – DMU/UEM
Maringá – Paraná

RESUMO: Este trabalho apresenta o Canto Coral como atividade integradora e socializadora para seus participantes, promovendo aprendizado musical, desenvolvimento da musicalidade individual e coletiva, e possibilitando a expressão artística por meio da voz. Oferece ainda, uma breve síntese do projeto de extensão “Corais do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá”, apresentando alguns resultados obtidos quanto à integração social e ao desenvolvimento humano dos coralistas a partir da participação nos coros, assim como outros benefícios dessa atividade artístico-musical para a comunidade participante.

PALAVRAS-CHAVE: música - canto coral - desenvolvimento humano

CHORAL SINGING AS AN AGENT OF
SOCIAL INTERACTION AND HUMAN

DEVELOPMENT

ABSTRACT: This work presents the Choral Singing as an integrating and socializing activity for its participants, promoting musical learning, development of individual and collective musicality, and enabling artistic expression through the voice. It also offers a brief synthesis of the project “Corais of the Department of Music of the State University of Maringá”, presenting some results regarding the social integration and human development of choristers from participation in choirs, as well as other benefits of this activity artistic-musical to the participating community.

KEYWORDS: music - choral singing - human development

1 | INTERAÇÃO SOCIAL: UM MODELO DE SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA

A atividade do Canto Coral é uma atividade cultural e social bastante antiga, remonta à Grécia Antiga onde, na encenação dos Dramas e Tragédias, estavam presentes os Coros.

Na história do Brasil, a presença do canto coral enquanto agente social pôde ser verificada desde a chegada dos jesuítas. Porém, antes mesmo da chegada destes, o canto enquanto prática social e cultural já era realizado nas

atividades vocais em grupo dos índios brasileiros e também, posteriormente, nas atividades musicais dos africanos trazidos para o Brasil. (MARIZ, 1994). O canto coletivo fez parte da cultura brasileira em todos os séculos sendo praticada em diversos ambientes e públicos até os dias atuais.

Muitos autores afirmam que o Canto Coral é um importante veículo de aprendizado musical e um recurso de expansão de linguagem humana como atividade de socialização.

Dentre eles podemos destacar Heitor Villa-Lobos, que implantou no Brasil, na década de 1930 a 60, o Canto Orfeônico no Ensino Fundamental público e apresentou a importância do canto coletivo, afirmando que este era um meio de formação moral, cívica e intelectual ao desempenhar um fundamental papel educativo desde a infância. “Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música. Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade; é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar.” (VILLA-LOBOS, 1987, p.13).

Fucci Amato (2007) afirma que o Canto Coral é potente meio para o desenvolvimento humano quando diz:

O Coral desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio culturais com os elos da valorização da própria individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e compreensão. (FUCCI AMATO, 2007, p.5)

Dias (2010) destaca a importância do Canto Coral para o aprendizado da harmonia no convívio com a diversidade, pois as pessoas se aproximam umas das outras para realizar objetivos comuns.

Um aspecto relevante da atividade coral para a comunidade é a não necessidade de conhecimentos de teoria musical por parte dos candidatos que desejam participar dessa atividade, o que a torna acessível.

A vivência do Canto Coral, principalmente no coral amador (não profissional), reúne pessoas de várias e diferentes faixas etárias, classes econômicas, profissões, e gêneros para alcançar um fim comum: uma realização cultural pessoal, coletiva e a manifestação de sua sensibilidade estética.

Mathias (1986) vai ainda mais longe ao afirmar que a música cantada em coletividade atravessa as estruturas físicas dos participantes, harmonizando a dimensão profunda do seu campo pessoal e unindo os indivíduos por meio do som, tornando-os uma unidade - o princípio de todas as coisas.

Conclui-se portanto, que o Canto Coral tem sido um agente propiciador da ampliação de relações sociais, desenvolvendo a relação do coralista consigo mesmo, com os outros coralistas e com a comunidade sócio-cultural na qual está inserido. A prática musical vocal em grupo, além de desenvolver a musicalidade, o autocontrole, a auto-estima e tantas outras potencialidades, é um propiciador de relações sociais harmonizadoras em vários níveis. (PEREIRA; VASCONCELOS, 2007, p.117-118).

2 | PERFIS DOS COROS

Junker (1999) esclarece que o Canto Coral como atividade social também é visível por meio de categorias ou gêneros onde os grupos se organizam e se identificam. Cada uma dessas categorias está relacionada a um contexto específico responsável pelas estruturas e objetivos musicais. Podemos elencar alguns desses grupos vocais presentes no meio coral no Brasil no que diz respeito à sua formação: coros masculinos, femininos, infantis, mistos de adultos, infante juvenis, de terceira-idade e outros. Esses coros podem estar vinculados às escolas desde o ensino fundamental e médio até universidades, igrejas, empresas as mais diversas, ou ainda, funcionar de maneira independente. Os objetivos gerais são: trabalhar o potencial vocal dos participantes, sua expressão artística e diversos estilos de repertório musical de acordo com os objetivos intrínsecos de cada grupo vocal.

3 | CORAIS DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA UEM

O Projeto de Extensão “Corais do Departamento de Música da UEM”, iniciou-se em 2004 e se mantém com atividades ininterruptas até a atualidade. É coordenado pela Professora Ms. Andréia Anhezini da Silva e pelo Professor Ms. Paulo Lopes, e abarca 4 corais: Coro Escola, Coro Feminino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Coral Infante-Juvenil e Oficina Coral. Cada um desses corais tem características diferentes: misto, feminino, infante-juvenil, iniciante, avançado, etc. Com aproximadamente 140 participantes, os coros são abertos à comunidade interna da UEM e externa.

Todos esses coros configuram-se como “coros-escola”, por meio dos quais os participantes, que na sua grande maioria são leigos em música, tem a oportunidade de desenvolver diversas potencialidades musicais. A qualidade artística é objetivo primeiro, mas também há objetivos educativos, ou seja, a performance e a formação musical estão associadas. Nos coros, os participantes aprendem técnica vocal, preparação e utilização correta do corpo para o canto, repertório musical de diferentes épocas e culturas cantado em diferentes idiomas, e ainda participam de apresentações, encontros e festivais corais, onde vivenciam questões relativas à performance artística e musical. Os monitores-estagiários, alunos do Curso de Música da UEM, ministram e criam exercícios de técnica vocal e de preparação corporal para o canto, desenvolvem técnicas de regência aplicada às diferentes canções do repertório e trabalham aspectos referentes à liderança de um grupo artístico, bem como sua organização e manutenção, sempre sob a supervisão dos professores orientadores do projeto.

O público beneficia-se desse projeto na medida em que assiste aos concertos e usufrui de apresentações musicais e artísticas de qualidade, compostas de uma diversidade de formações corais e estilos musicais.

Os objetivos desse Projeto de Extensão se estendem também para o desempenho

de importantes atividades de socialização e integração da comunidade interna da Universidade com a comunidade externa por meio da atividade coral. Como atividade musical, os coros trabalham no âmbito da sensibilidade humana, desenvolvendo não somente o senso artístico e estético, mas também a conectividade humana por meio do canto coletivo.

3.1 Resultados

Por meio de observação direta durante os ensaios e apresentações dos Coros, assim como da aquisição de conteúdos de questionários respondidos pelos coralistas participantes do projeto há no mínimo um ano, verificou-se depoimentos positivos quanto ao aprendizado musical, transformações pessoais e ao bem estar individual durante e após a realização das atividades.

Constatou-se ainda, um grande entusiasmo por parte dos coralistas em relação a todas as atividades dos Coros, quais sejam: preparação corporal e vocal, ensaios, apresentações, confraternizações e repertório. Os mesmos relataram sentirem-se integrados ao grupo ao fazerem novas amizades.

A grande maioria dos coralistas relatou que, sua participação na atividade coral propiciou-lhes momentos de grande prazer e descontração, e leveza no estado de espírito durante e após cada ensaio.

Relataram ainda, que houve significativas melhoras no humor e na auto-estima. Muitos perceberam que sua respiração tornou-se mais expansiva e houve um maior relaxamento em situações consideradas “tensas” ou mais desafiantes do dia a dia, como também melhoras no relacionamento pessoal e coletivo em geral.

Foi possível observar que a atividade do Canto Coral nas atividades dos Coros de Extensão oportunizou aos coralistas participantes a integração social, a expressão individual da voz, a ampliação da capacidade vocal e musical, a troca conjunta de boas experiências e o crescimento artístico individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **O Canto Coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. Opus, v.13, n.1. 2007, PP.75-96.

DIAS, Leila Miranda Martins. **A Prática Coral e a formação de sujeitos**: uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. Forum Norte Rio-Grandense de Educação Musical. Natal, 2010.

JUNKER, D.B. **O movimento Coral no Brasil**: breve perspectiva administrativa e histórica. ANPPON. Brasília, DF. 1999.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MATHIAS, Nelson. **Coral um canto apaixonante**. Brasília: Musimed, 1986.

VASCONCELOS, M. & PEREIRA, E. **O processo de socialização no Canto Coral**. In: Música Hodie, vol.7, n. 1 , 2007.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo. In. RIBEIRO, J.C. (org.). **O pensamento vivo de Villa-Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

DANÇA DE SALÃO E NOVOS CONCEITOS DE CONDUÇÃO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA SEXUALIDADE, COMUNICAÇÃO PROXÊMICA E RELAÇÕES DE PODER

Bruno Blois Nunes

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul

RESUMO: A dança de salão é cada vez mais presente nas atividades práticas do ser humano. Entretanto, os trabalhos científicos sobre a temática ainda são bastante reduzidos o que demonstra uma certa escassez da área com relação à pesquisa acadêmica. O objetivo desse texto é problematizar a condução na dança de salão enfatizando questões acerca da sexualidade, comunicação proxêmica e relações de poder com base em dois conceitos desenvolvidos por pesquisadores de dança: “cocondução” e “dama ativa”. Foi realizado um levantamento bibliográfico, de caráter qualitativo, para auxiliar a discussão do tema proposto. Embora a produção acadêmica sobre dança de salão ainda seja limitada, foi encontrada novas formas de pensar a condução. O neologismo “cocondução” e o conceito de “dama ativa” são exemplos de novos olhares sobre a condução na dança de salão. Foi possível concluir que a condução na dança de salão e seu entendimento como uma ação estímulo/resposta é vivenciada desde o surgimento da dança a dois, mas já é notória a presença de novos conceitos e problematizações a respeito da condução na dança de salão.

PALAVRAS-CHAVE: Dança de salão; Condução; Sexualidade; Comunicação Proxêmica; Relações de Poder.

ABSTRACT: Ballroom dancing is increasingly present in the practical activities of the human being. However, scientific work on the subject is still very small which shows a certain scarcity of the area with respect to the academic research. The purpose of this text is to discuss the lead in ballroom dancing emphasizing topics about sexuality, proxemics and power relations based on two concepts developed by dance researchers: “coconduction” and “active lady”. A qualitative bibliographical survey was carried out to help discuss the proposed theme. Although academic production on ballroom dancing is still limited, it was found new approaches of thinking about lead. The neologism “coconduction” and the concept of “active lady” are examples of new views about the lead in ballroom dancing. It was possible to conclude that lead in ballroom dance and its understanding as a stimulus/response action has been experienced since the emergence of the partner dances, but it is already noticeable the presence of new concepts and problematizations regarding the lead in the ballroom dancing.

KEYWORDS: Ballroom dancing; Lead; Sexuality; Proxemics; Power Relations.

1 | INTRODUÇÃO

A dança de salão possui um papel de extrema relevância nas práticas sociais de corpo presente e pode ser usada como um instrumento de auxílio para a tentativa de harmonização de dois corpos. Seus praticantes, que muitas vezes são impedidos de se expressarem em uma sociedade com ideais retrógrados, podem buscar novas formas de relacionamento por meio da dança.

O movimento corporal é essencial na dança de salão. O ato de cruzar e descruzar os braços, o posicionamento dos pés e a ação de virar as palmas das mãos para seu parceiro são movimentos que revelam muito do íntimo das pessoas (WEIL; TOMPAKOW, 2004, p. 15). Isso significa que um simples aperto de mão, abraço ou atitudes similares dos alunos antes, durante e após a aula, quando não se encontram dançando com seu(u) parceiro(a), manifestam um pouco do modo de ser de cada aluno.

O principal diálogo que ocorre nos espaços de dança não se dá oralmente, mas através da linguagem corporal. É aqui que entra o meu foco desse estudo: a condução.

A condução tem papel de destaque nas práticas de dança de salão. As constantes conquistas das mulheres de direitos e posições de trabalho e os incessantes debates acerca da orientação sexual serviram como estopim para a problematização da condução que é praticada na dança de salão.

Inseridas no contexto atual, as danças de salão “promovem reformulações de valores culturais, sociais e sexuais” (FEITOZA, 2011, p. 25). Essas reestruturações também afetam o principal meio de diálogo da dança a dois, a condução.

O objetivo desse trabalho é problematizar o entendimento acerca da condução na dança de salão. Começo esse trabalho avaliando a produção acadêmica sobre dança e, logo depois, discuto alguns conceitos importantes para problematizar a condução na dança de salão como sexualidade, comunicação proxêmica e relações de poder. A seguir, analiso dois conceitos, “cocondução” e “dama ativa”, elaborados por estudiosos da dança que propõem um novo olhar sobre a condução.

2 | PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE DANÇA

Ao longo de minha prática profissional no campo da dança de salão, pude perceber uma certa carência de trabalhos desenvolvidos acerca da dança de modo geral. Entretanto, de acordo com um estudo desenvolvido por Ferreira et al. (2016) que fez um levantamento das produções científicas sobre dança, na base de dados do *Scielo*, as pesquisas sobre a temática vêm aumentando quantitativamente, principalmente a partir do ano de 2010.

De qualquer maneira, Strack revela que

A questão da comunicação relacional entre o casal dançante ainda é pouco

discutida, apesar do crescente espaço que vem ganhando. A maioria dos livros sobre danças de salão aborda o assunto apenas como “condução”, como já falado anteriormente. Mesmo as publicações que já falam sobre o tema ainda têm uma abordagem bastante teórica sobre o assunto (2013, p. 30).

Além da pouca produção científica sobre o tema, Zamoner destaca que muitos trabalhos “não seguem os padrões mínimos de *qualidade científica*. Às vezes, nem referências bibliográficas têm” (2005, p. 91). Isso comprova ainda mais a necessidade de futuros trabalhos no campo da dança, mais especificamente da dança de salão.

A seguir, apresentarei alguns conceitos que julgo importantes para entendermos a condução na dança de salão.

3 | CONCEITOS IMPORTANTES PARA ENTENDERMOS AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA CONDUÇÃO

Ao longo desse trabalho, problematizo três conceitos que julgo importantes para a análise da condução na dança de salão: sexualidade, comunicação proxêmica e relações de poder.

Os termos sexualidade e relações de poder tem como autor-chave o francês Michel Foucault. A respeito da sexualidade as obras *História da Sexualidade I* (1999) e *História da Sexualidade II* (1998) serão os pilares base para sua fundamentação teórica. No que tange às relações de poder, o principal referencial teórico do autor é *Microfísica do Poder* (1998).

O termo comunicação proxêmica (*proxemics*) é derivado do antropólogo norte-americano Edward Hall. Em seu livro *The Hidden Dimension* (1990), o autor fez uso do termo para definir como as pessoas delimitam seus espaços de interação com outros indivíduos em determinado meio social.

No próximo tópico inicio a discussão desses termos elencados acima. O primeiro deles que irei debater é o da sexualidade.

3.1 Sexualidade

Talvez o ponto mais complicado desse debate seja em torno da sexualidade. Em um primeiro momento, precisamos deixar claro uma diferença entre sexo e sexualidade.

Foucault conceitua a sexualidade como “o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (1999, p. 120). Além disso, o autor discorre como o termo foi instaurado na sociedade

O próprio termo ‘sexualidade’ surgiu tardiamente, no início do Século XIX [...] O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriam tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são

levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos (FOUCAULT, 1998a, p. 09).

No que diz respeito ao sexo, Foucault comenta que ele é “o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente interior, num dispositivo de sexualidade” (FOUCAULT, 1999, p. 145). O mesmo autor relata como o sexo era registrado durante o mesmo período em que o termo sexualidade havia surgido:

O sexo, ao longo de todo século XIX, parece inscrever-se em dois registros de saber bem distintos: uma biologia de reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas (FOUCAULT, 1999, p. 54-55).

De acordo com o autor “a sexualidade é uma figura histórica muito real, e foi ela que suscitou, como elemento especulativo necessário ao seu funcionamento, a noção de sexo” (FOUCAULT, 1999, p. 147). Para Nunes e Froehlich é possível concluir que, de acordo com as assertivas foucaultianas “isso faz do sexo, ciência; da sexualidade, conduta” (2018, p. 97).

Outra definição importante para discutir a sexualidade é o conceito de episteme. De acordo com o autor

[Trata-se de] uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporia a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época. [...] é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas (FOUCAULT, 2008, p. 214).

A estrutura de pensamento da época do surgimento das danças a dois difere do nosso período histórico atual que encaminha à elaboração de outras verdades condizentes com nossa realidade. Por essa razão, o debate sobre a condução na dança de salão é extremamente relevante.

Nos dias de hoje podemos perceber diferentes tipos de orientação sexual e identidades de gênero: heterossexual, homossexual, assexual, bissexual, transexual e pansexual. É importante ressaltar que não podemos transpor a opção sexual do indivíduo para os papéis de cavalheiro e dama na dança de salão, pois tais papéis não possuem vínculo com a sexualidade do praticante de dança de salão.

Atualmente, principalmente nos grandes centros urbanos que promovem grandes eventos de dança, não é incomum encontrarmos casais do mesmo gênero dançando juntos. Durante uma de minhas viagens a congressos de dança pelo Brasil, pude presenciar homens dançando com homens e mulheres dançando com mulheres em diversos eventos de dança e, nesses casos, não existia vínculo sentimental entre eles, apenas a vontade de aprender e experimentar sua dança.

Isso não significa que não possa ocorrer a oportunidade de casais do mesmo gênero dançarem por possuírem vínculo amoroso, apenas que não precisa ser uma regra pré-estabelecida. Zamoner indica que,

Mesmo assim, existe resistência na aceitação de modelos diferentes de uma 'dama mulher' e um 'cavalheiro homem'. Como na sociedade há resistência para aceitar variadas formas e orientações sexuais, no salão há dificuldade em quebrar o tabu de que a homossexualidade da dança de salão deva acontecer em função da vida sexual de seus dançarinos e não somente da técnica (2011, p. s/p.)

Podemos ver que de acordo com a autora, nossa sociedade parece não aceitar completamente as novas proposições acerca da condução na dança de salão. Strack ainda reforça ainda que há inúmeros motivos para que ocorra a dança entre pares do mesmo sexo:

Damas dançam com damas principalmente por faltar cavalheiros nos bailes (ou nas aulas) ou por os cavalheiros não convidarem-nas para dançar. Porém, além de aprendizados didáticos, homossexualidade, ou falta de parceiros, há outros motivos que levam duas pessoas do mesmo gênero a dançarem juntas: para experimentarem, treinarem como conduzir ou ser conduzido, brincar nos finais de baile, se divertirem, inovarem nas apresentações, etc. (2013, p. 25).

Dessa maneira, podemos observar que a dança entre pessoas do mesmo sexo não envolve apenas a questão da sexualidade, mas também se relaciona com outros conceitos como a comunicação proxêmica, nosso próximo tópico.

3.2 Comunicação Proxêmica

Para tratar da relação espacial, o antropólogo norte-americano Edward Hall foi o escolhido. Hall foi um dos precursores nos estudos das relações espaciais que as pessoas desenvolvem para o convívio social (NUNES; FROELICH, 2018, p. 94).

No livro *Silent Language* (1959, p. 208-209) Edward Hall elencou oito tipos de distância. Após estudos futuros realizados pelo próprio autor, ele reduziu esse número para quatro zonas de distância: íntima, social, pessoal e pública (HALL, 1990, p. 114).

O seu estudo envolveu observações e entrevistas realizadas com adultos de classe média que, em sua maioria, eram nativos do nordeste dos Estados Unidos e enfatiza que não se pode generalizar seus achados como uma representação do comportamento de toda espécie humana, nem de todos norte-americanos (HALL, 1990, p. 116). Contudo, se trata de um rico estudo sobre como o ser humano percebe e se relaciona no espaço com outras pessoas.

O autor revela que como as pessoas se sentem em relação às outras é um fator decisivo para a escolha de zona de distância usada (HALL, 1990, p. 114). Isso talvez explique nosso desconforto quando zonas de distância são invadidas por “estranhos” ao entramos em um ônibus lotado, em um elevador cujos olhares se voltam para acompanhar a contagem crescente ou decrescente dos números em seus painéis, etc.

Hall comenta que essas distâncias elaboradas pelos seres humanos são como “uma pequena esfera protetora ou bolha que um organismo mantém entre si e os outros” (1990, p. 119, tradução minha). Essa bolha protetora é “invadida” nas práticas de dança de salão pois seu desenvolvimento se dá em um uma zona íntima: o par dança entrelaçado e o possível contato do tronco e outras partes do corpo podem ocorrer durante a dança.

No decorrer da dança é necessário por parte de cada um do par resistência e entrega, avanços e recuos. É no exercício dessas “invasões de espaço” que podemos observar o nosso próximo tópico: as relações de poder.

3.3 Relações De Poder

Não temos como falar de condução na dança de salão sem falarmos em relação de poder. A condução na dança de salão se desenvolve e se articula em uma constante dinâmica de relações de força.

Um aspecto importante que precisamos salientar aqui é que de acordo com o raciocínio foucaultiano o poder se exerce através de relações, daí o princípio de relação de poder. Abaixo temos o conceito proposto pelo autor sobre poder:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 1998b, p. 183).

De acordo com Foucault o poder não é algo que se possa adquirir ou compartilhar, o poder é exercido através de “relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1999, p. 89-90). Essas relações desiguais e móveis são perfeitamente observáveis na dança de salão.

Zamoner comenta que

Na pista de dança, é conhecida e bem difundida a ideia de que o poder de decidir os movimentos a serem executados, seu tempo e a direção que o par segue no espaço, caberia somente ao cavalheiro e, à dama, restaria a obrigação de obedecer. Esta, naturalmente, é uma relação de poder desequilibrada, portanto, que tende a não se manter. Mas os fatos nos mostram que a condução clássica tem ultrapassado os séculos bem viva nas pistas de dança, logo, o âmagô de seu regramento que deve ser a satisfação de ambos, cavalheiro e dama, vem sendo, de alguma forma, preservado (2016b, p. s/p.).

De acordo com a autora, as constantes mudanças em nossa sociedade e a maior autonomia conquistada pela mulher parece não se refletir nas pistas de dança. Pelo que parece, a dança de salão ainda se encontra arraigada aos seus princípios tradicionais da época que surgiu.

Como havia comentado no final do tópico anterior, as constantes invasões das zonas espaciais revelam a constante relação de poder sendo exercida durante a dança. Até que ponto eu posso invadir a zona íntima da dama/cavalheiro?, Quem deve conduzir e ser conduzido?, Condução tem relação a controle, submissão? Essas e outras perguntas se manifestam quando nos deparamos com a temática da condução na dança de salão.

No próximo tópico discorro, mais especificamente, sobre a condução na dança de salão e novos conceitos que surgem para um novo entendimento de sua prática.

4 | CONDUÇÃO NA DANÇA DE SALÃO – UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A dança foi muito praticada nas cortes europeias e serviu, inúmeras vezes, como ferramenta política dos governantes. Nevile (2008, p. 01) chega a afirmar que durante 500 anos (entre 1250-1750) arte e política eram duas atividades inseparáveis.

Podemos demarcar historicamente a origem da condução na dança de salão juntamente com o surgimento da “mãe das danças de salão de pares entrelaçados”: a valsa. Essa dança se popularizou no século XVIII e, com ela, uma nova dinâmica de deslocamento no salão surgia com os pares dançando frente a frente.

A condução na dança de salão carrega em sua essência uma relação muito próxima com a etiqueta da época que orientava as maneiras de cavalheiros e damas se portarem nos salões de dança (ZAMONER, 2016a, p. 87). Ried (2003, p. 37-39) menciona que a condução pode ser classificada em quatro modelos básicos:

- 1) indicativa (por intermédio de um comando gestual – empurrar, puxar),
- 2) por invasão ou ausência (por meio da ocupação ou desocupação de determinado espaço),
- 3) corporal (realizada através do contato corporal que pode ser realizado em diferentes alturas do corpo),
- 4) gestual (sem contato ou com mínimo contato corporal).

É importante salientar que esses modelos não precisam ser utilizados separadamente. É possível, durante uma dança a utilização de mais de uma das categorias, como também, uma condução que se empregue mais de uma característica no mesmo movimento.

Zamoner discorre sobre a importância da condução. De acordo com ela,

A condução, hoje, nos oportuniza conhecer, viver e treinar modelos de relacionamento, verbais ou não, que visam a realização das partes nela envolvidas. Este é um dos maiores poderes civilizatórios da dança de salão. A razão é que inspira as boas relações não somente entre cavalheiros e damas, mas entre grandes grupos e nações, simplesmente porque tem como regra primordial manter o objetivo de harmonizar desejos e permitir a satisfação de todos (ZAMONER, 2016a, p. 89).

Tendo em vista a relevância que se constata ao abordar sobre a condução na dança de salão, suponho ser indispensável problematizar algumas novas concepções sobre essa prática. É o que veremos nos tópicos seguintes.

4.1 Novos conceitos sobre condução

Diante das constantes transformações em nossa sociedade, a dança de salão também acabou absorvendo algumas alterações nos últimos anos. Já é possível observar trabalhos que problematizem questões acerca da sexualidade e do empoderamento feminino de maneira mais assídua embora a dança de salão mantenha seus costumes de tempos passados.

Strack constata que

[...] a partir da segunda metade do século XX, o movimento feminista começou a tomar forma e crescer em todos os setores de nossa sociedade. As mulheres começaram a lutar por direitos igualitários e já conquistaram muitos espaços, desde o direito ao voto até o próprio cargo de presidentes. Mesmo com tantas lutas de movimentos feministas, nossa sociedade continua no sistema patriarcal, o que ainda nos leva a encontrar pensamento e atitudes machistas nos mais variados âmbitos sociais, até mesmo nas danças de salão (STRACK, 2013, p. 28-29).

A autora deixa claro aqui a discrepância entre as transformações em nossa sociedade e as manutenções de certos padrões na dança de salão. Se por um lado temos as mulheres conquistando espaços que antes não lhe eram permitidos, essas mudanças ainda não adentraram por completo os salões de baile.

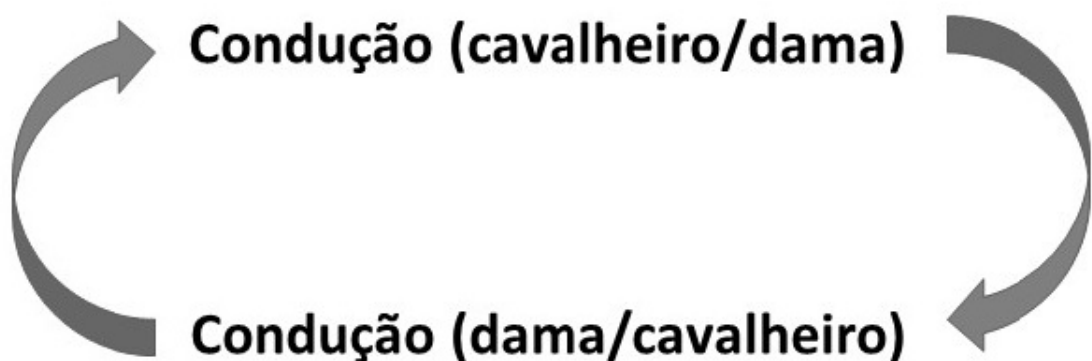
A seguir, apresentarei dois termos que procuram compreender a condução para além da concepção estímulo-resposta: cocondução e dama ativa. O primeiro foi retirado da dissertação de autoria de Jonas Karlos de Souza Feitoza e o segundo foi proposto por Míriam Medeiros Strack em sua monografia de especialização.

4.1.1 Cocondução

Em 2011, Jonas Karlos de Souza Feitoza traz em sua dissertação intitulada “*Danças de salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências*” uma discussão da condução corporal na dança de salão. Nesse trabalho o autor propõe o neologismo “cocondução” que podemos ver sua definição logo a seguir:

O conceito de *cocondução* utilizado aqui deve ser compreendido como **uma igualdade de propósitos**, ou seja, as ações de ambos os corpos, mesmo com suas singularidades e distinções, objetivam a realização da dança (a dois) [...] quando dois corpos estão dançando juntos há uma cooperatividade em ambos para a ação da dança (FEITOZA, 2011, p. 09-10, grifos do autor).

De acordo com Feitoza a cocondução proporciona a ambos, a possibilidade de serem condutores e conduzidos devido ao fato que a cocondução não é apenas uma resposta a condução, mas uma nova proposta diante da iniciativa anterior. Dessa maneira, a condução não é mais idealizada no âmbito de estímulo/resposta, ela passa a ser entendida como uma ação que gera uma reação como podemos ver na figura abaixo (Figura 1):



Para Feitoza, a ação de cocondução ocorre mutuamente no par independentemente da dança e da sexualidade de cada um (2011, p. 05). Há um diálogo constante e que ambos têm o direito à fala.

No tocante à cocondução, o mais importante não é evidenciar quem começou tal proposta, e sim, que ambos propõem a condução e que ela é entendida “como uma relação de propósitos intencionais” (FEITOZA, 2011, p. 11).

No próximo tópico, comento sobre outro conceito que envolve a condução na dança de salão: a ideia de dama ativa.

4.1.2 Dama Ativa

Outro conceito elaborado recentemente a respeito da condução se trata do desenvolvido por Míriam Medeiros Strack em seu trabalho de especialização intitulado “*Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática*”. A pesquisa, apresentada em 2013, desenvolve uma discussão sobre o diálogo corporal da dança entre cavalheiro e dama a partir de um papel ativo da dama.

Strack desenvolve o conceito nas práticas de tango improvisado por considerá-lo “bastante evoluído nas questões de comunicação entre o casal e dama ativa” (2011, p. 30). Essa afirmativa é corroborada ao observarmos trabalhos como os de Silveira (2012) que faz uma relação do Contato Improvisação (CI) com o tango e Cecconi (2009) que problematiza o tango *queer*.

Mas o que significa o conceito de dama ativa? Segundo Strack “seria uma dama que recebe o estímulo do cavalheiro no seu corpo, aceita-o, realiza o movimento proposto e devolve ao cavalheiro como um novo estímulo” (2013, p. 39).

Assim como a condução tradicional necessita de uma técnica e metodologia para ser assimilada, Strack afirma que “a comunicação do casal a partir da dama ativa também exige que uma técnica seja aprendida” (2013, p. 40). Nesse caso específico, suponho que além de técnica é extremamente necessária uma pré-disposição por parte tanto da dama como do cavalheiro.

O aprendizado da técnica de dama ativa

[...] seria no sentido de estarem atentas aos estímulos do cavalheiro para que deem continuidade ao fluxo da dança de um modo mais personalizado, para que este seu movimento também sirva de estímulo ao cavalheiro. Além disto, estarem atentas a espaços e brechas que o cavalheiro possa vir a dar para usá-los conforme a sua vontade, sempre respeitando o fluxo da dança e com um sentido de cooperação com o parceiro” (STRACK, 2013, p. 41).

Se para a dama é importante seu aprimoramento nos estímulos propostos pelo cavalheiro e sua atenção aos “espaços e brechas” proporcionados pelo cavalheiro, ele também precisa de um aperfeiçoamento. A característica mais importante referente

ao aprendizado do cavalheiro é “o desapego ao seu planejamento” para que “o rumo final” da dança seja sempre incerto (2013, p. 40).

Para o aprimoramento do diálogo corporal na dança, Strack (2013, p. 52-54) emprega três exercícios que exercitavam a respiração, transferência de peso, restrição do campo visual e escuta corporal. O objetivo era o aprimoramento da conexão mental e da escuta corporal dos pares.

É possível observar que assim como Feitoza, Strack problematiza a influência decorrente dos gestos de cavalheiro e dama em ambos. Ambos são condutores, ambos são conduzidos.

No próximo tópico, elaboro uma breve explanação sobre meus caminhos metodológicos para essa pesquisa.

5 | PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e realizada em plataformas *online* de busca a fim de encontrar trabalhos desenvolvidos acerca da condução na dança de salão. Para esse levantamento foram escolhidos o *Google* e o *Google Acadêmico* com o propósito de empreender uma busca mais ampla de trabalhos. As palavras-chaves utilizadas foram “dança de salão” AND “condução”.

O levantamento foi realizado entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019 e, devido ao fato da pequena produção acadêmica na área dança (questão já discutida no tópico 2), não foi delimitado nenhum recorte temporal para as publicações pesquisas. O principal critério de seleção era que o trabalho problematizasse a condução na dança de salão.

A seguir, evidencio algumas observações finais sobre o tema.

6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONDUÇÃO NA DANÇA DE SALÃO

Tanto Feitoza (2011) com o conceito de cocondução, quanto Strack com a proposta da dama ativa evidenciam um novo olhar sobre a condução na dança de salão. Ambos autores procuram desconstruir a idealização mecânica de estímulo/resposta da condução e reestruturá-la com um novo sentido: o entendimento da condução como ações corporais realizadas por cavalheiro e dama que influenciam o decorrer da dança.

Embora novas discussões acerca da condução estejam emergindo com maior fluidez, “os fatos nos mostram que a condução clássica tem ultrapassado os séculos” (ZAMONER, 2016b, p. s/p.). Isso demonstra, pelo menos aparentemente, que o empoderamento feminino e as conquistas do movimento LGBTQs sofrem com os mesmos preconceitos sociais nos salões de dança.

Nossa sociedade parece estar ainda relutante em aceitar mulheres chefiando

homens e reconhecer as diferentes formas de orientação sexual. Isso acaba refletindo na dança de salão e também fortalece “o tabu de que a heterossexualidade da dança de salão deva acontecer em função da vida sexual de seus dançarinos” (ZAMONER, 2011, p. s/p.).

A grande questão acerca da condução na dança de salão é a necessidade de desconstruirmos preconceitos através do constante aprendizado. É preciso entender que a possibilidade da dama ou mulher conduzir um cavalheiro ou homem não significa que o homem seja menos viril ou o habilite a ser tachado de homossexual. Aliás, essa relação entre homem efeminado e passividade na dança remete ao mesmo princípio de polaridade evidenciado por Foucault acerca do ato da relação sexual em que se observa atividade/passividade, superior/inferior e dominante/dominado (FOUCAULT, 1998a, p. 190).

A perda de espaço dos homens nos espaços público e privado e o decorrente fortalecimento da mulher pode acarretar na tentativa do homem de manter sua autoridade nas relações de força presentes na condução. Seria uma tentativa de voltar ao topo de uma hierarquia construída ao longo da história cujo enredo sempre teve o homem como papel principal.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que ocorre uma discussão relevante acerca do entendimento da condução na dança de salão. Embora os estudos que problematizem essa questão ainda sejam poucos, estudiosos da dança têm voltado seus olhos e seus corpos para pensar e dançar novas maneiras de condução.

É importante entendermos a condução na dança de salão como um diálogo corporal em que relações de poder estão todo tempo sendo testadas e os espaços íntimos sendo invadidos e desocupados. Esses fatores possibilitam discutir questões acerca da equidade de gêneros de extrema importância em que o essencial é reconhecer a contribuição de cada um para a dança a dois.

Além das relações de poder e da comunicação proxêmica, considero que a sexualidade é o ponto nevrálgico da discussão sobre condução na dança de salão. Nossa sociedade ainda guarda resquícios de pensamento dualista de princípios opostos em que um cavalheiro que seja passivo na condução não é viril bastante, um cavalheiro que aceite um diálogo corporal aberto com a dama é considerado vulnerável e efeminado.

Sexualidade, comunicação proxêmica e relações de poder são pontos importantes a serem relacionados com a dança de salão, principalmente na nossa sociedade atual. Uma sociedade que finge ser liberal, mas esconde seus preconceitos enraizados em séculos passados.

REFERÊNCIAS

- CECCONI, Sofia. Tango Queer: territorio y performance de una apropiación divergente. **TRANS**, Barcelona, n.13, p. 01-13, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/822/82220946008.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8141/1/DISSERTACAO%20JONAS.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.
- FERREIRA Dayanne et al. Análise da produção científica sobre dança no decênio 2005-2014: um levantamento a partir da base de dados Scielo Brasil. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Málaga-Espanha, n.33, p. 01-11, jul./sep. 2016. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/03/index.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998a.
- _____. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998b. p. 179-191.
- HALL, Edward Twitchell. **The Hidden Dimension**. 2. ed. New York: Doubleday, 1990.
- HALL, Edward Twitchell. **The Silent Language**. New York: Doubleday, 1959.
- NEVILE, Jennifer. *Introduction and Overview*. In: _____. (Ed.). **Dance, Spectacle, and the Body Politick 1250 – 1750**. Indianapolis: Indiana University, 2008. p. 01-06.
- NUNES, Bruno Blois; FROEHLICH, Marcia. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v.14, n.2, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10172/pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- RIED, Bettina. **Fundamentos de Dança de Salão**. São Paulo: Phorte, 2003.
- SILVEIRA, Paola de Vasconcelos. **Diálogos de um ser a dois: Uma perspectiva para dançar tango**. 2012. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67881/000874188.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- STRACK, Míriam Medeiros. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática**. 2013. 76p. Monografia (Especialização em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Danças de Salão), Faculdade Metropolitana de Curitiba (FAMEC), São José dos Pinhais, 2013.
- WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 57. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ZAMONER, Maristela. A heterossexualidade na dança de salão. **Dança em Pauta**, Curitiba, nov. 2011. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/a-heterossexualidade-da-danca-de-salao/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. **Dança de salão:** a caminho da licenciatura. Curitiba: Prottexto, 2005.

_____. **Dança de salão:** uma força civilizatriz. Curitiba: Comfauna, 2016a.

_____. Todo poder emana da dama... **Dança em Pauta**, Curitiba, maio 2016b. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/todo-poder-emana-da-dama/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

TECENDO A IDENTIDADE PARA POTENCIALIZAR A SUSTENTABILIDADE DAS EMPRESAS LOCAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Mercedes Lusa Manfredini

Universidade de Caxias do Sul, Area de Artes e
Arquitetura

Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

Bernardete Lenita Sisuin Venzon

Universidade de Caxias do Sul, Area de Artes e
Arquitetura

Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

RESUMO: O objetivo do trabalho é apresentar resultados da pesquisa “A Identidade regional e a responsabilidade social como ferramentas para agregar valor na Moda da Serra Gaúcha”. O processo metodológico teve como foco o tema da personalidade de um lugar e consistiu em construir a identidade e detectar a diversidade; recontar a identidade e construir cenários de desenvolvimento; dar forma e comunicação à identidade e contribuir para a criação de produtos de valor diferenciado.

PALAVRAS CHAVE: identidade; moda; design; sustentabilidade.

ABSTRACT: The objective is to present search results for “Regional Identity and social responsibility as a tool to add value in Fashion da Serra Gaucha”. The methodological process can be synthesized and are focused on the theme of the personality of a place: to build the identity and detect diversity; retell the identity

and building development scenarios; forming and communicating the identity and contribute to the creation of products differentiated value.

KEYWORDS: identity; design; fashion; sustainability.

1 | INTRODUÇÃO

“E não se refuta a terra, suas dádivas e sua fartura. Pelo contrário, faz-se dela pigmento para a experimentação. Não é mais uma só terra, mas muitas terras que acabam colorindo o propósito de inventar, reinventar, repetir o processo em busca de estilo e personalidade.” (SANTOS, 2008, P.10)

Atualmente, com o desenvolvimento de novas tecnologias e sua importância transnacional e de exportação, bem como a globalização do mercado do produto, parece que não há fronteiras na concepção do produto entre os países.

Compreender a identidade de um território significa saber como ler os símbolos que o caracterizam. Cada um deles é portador de histórias e contém pistas preciosas para conhecer a realidade e o passado de um lugar. Símbolos que identificam as tessituras, as tramas, a arquitetura, o comer e rezar, incluindo a arte do ofício e que pode ser rastreada, até

mesmo antes que as mãos que os tivessem produzido no tempo, com técnicas e finalidades diferentes.

A mudança dos cenários econômicos e a alteração na competitividade dos territórios aproximou o conceito de lugar para um conceito de bens materiais e imateriais numa perspectiva de crescimento sustentável. As cidades e os territórios emergem sempre como importantes autores: tornam-se objeto e sujeito de troca, ligados à produção e ao reconhecimento de valor.

2 | CLARIFICAR A DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE

O termo identidade tem sido utilizado em vários significados, em diferentes áreas. A natureza ambígua é destacada por uma série de sobreposição de termos, tais como caracteres, personalidade, perfil, imagem e posicionamento, que são utilizados em forma diversa, dependendo do usuário. Além disso, uma identidade a nível global, nacional ou nível local é tratada como uma questão nas sociedades contemporâneas e questões políticas.

Nas sociedades tradicionais, a identidade era fixa, sólida e estável. No entanto, nas sociedades modernas, identidade se torna mais móvel, múltipla, pessoal, auto reflexiva e sujeita a alteração e a inovar. No entanto, a identidade na modernidade é também social e outros conceitos relacionados (LASH & FRIEDMAN, 1992). De acordo com Woodward (1997), partilhar uma identidade é aparentemente estar ligado nos níveis mais fundamentais: nacionais, raciais, regionais e locais.

Em consonância com as conclusões de Ezio Manzini (2008) um “localismo cosmopolita” poderia representar uma terceira via, que é um cruzamento equilibrado entre a dimensão local e global, intimamente ligada a uma melhoria sustentável dos recursos locais. Com isto em mente, sempre de acordo com Manzini, localismo cosmopolita é o resultado de um equilíbrio entre as raízes – em um lugar e na comunidade – e abertura – para fluxos globais de ideias, pessoas, coisas e dinheiro. Certamente um equilíbrio muito delicado para conseguir, mas pode gerar um novo senso de lugar e comunidade, como nós em uma rede que gera e regenera o tecido social e de produção local, e que se conectam àquele lugar e àquela comunidade com o resto do mundo, e também um novo conceito de bem-estar.

3 | VIVENCIAR A IDENTIDADE

Um convite cada vez mais estimulante é conhecer e perambular por este mundo sem fronteiras. Vivenciar e experimentar culturas distantes, que se tornam fascinantes pelas características principais de serem únicas, portanto diferentes do nosso cotidiano e repletas de iconografias instigantes. Nos encantamos pela descoberta destas paisagens originais, com estilos de vida e fazeres distintos dos vínculos de

tudo o que nos cerca.

Observadores atentos destes novos textos culturais, nós, indivíduos da hipermodernidade, definida por Lipovetsky e Charles como uma sociedade liberal, caracterizada

Pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade (LIPOVESTSKY E CHARLES, 2004, p.26), nos deparamos com o descobrir novos espaços culturais e ao mesmo, porque mais abertos, e melhor informados, brindamos uma espécie de reencontro e valorização do próprio espaço de existência. Neste tempo, continuando as afirmações de Lipovetsky e Charles, não mais a destruição do passado, e sim sua reintegração, sua reformulação no quadro das logicas modernas de mercado, de consumo e individualidade (LIPOVESTSKY E CHARLES, 2004, p.57). A força dos lugares readquire nova energia e revitaliza seus participantes, celebrando as memórias, os fazeres e as tradições, redescobrimo o passado, sua essência, suas raízes, para, a partir deste novo cenário reformular novos projetos e novos jeitos para ser, viver e criar.

O cenário contemporâneo fortaleceu a busca e construção dos valores identitários. Através da pesquisa “A Identidade regional e a responsabilidade social como ferramentas para agregar valor na Moda da Serra Gaúcha” (2008 a 2010 – o projeto foi desenvolvido em parceria com o APL Polo de Moda da Serra Gaúcha e apoio do CNPQ), que começou a partir de uma investigação que teve como objetivo a valorização da cultura do lugar, das raízes e dos saberes locais como base para pensar o design de produtos de moda como diferenciais significativos e de alto valor agregado frente a um mercado competitivo e globalizado.

A pesquisa teve o mérito de tornar possível, sobretudo, novas formas aplicativas do design, revelar e valorizar as características da cultura local e incentivar a preservação dos fazeres, oportunizar que os empresários de moda fortaleçam suas identidades de produto e inovem, comuniquem estes processos e, enfim, desenvolvam um design autoral. Isto implica em revisões de conceitos, engenharia de produção, em olhares mais dispostos a inovações, que certamente alimentarão e darão novo fôlego à cadeia produtiva .

Com os fragmentos culturais resgatados e habilmente combinados, mostrando não mais a simples repetição dos elementos e fazeres do passado, mas a sua valorização, a sua redescoberta, proporcionando a sua reinterpretação apresentando novas linguagens e novas estéticas, através do design, fortalecendo a essência e a energia local e aproximar com outros setores da indústria.

Francesco Morace afirma que o Genius Loci, o talento do lugar, permite individualizar as raízes culturais, através das quais, um país, uma região, um lugar, assim como uma empresa, uma marca, um produto plasma a própria identidade e se distinguem, produzindo sua própria história. (MORACE, p.26, 2009)

4 | RECONHECER, RECONTAR E DAR FORMA À IDENTIDADE CULTURAL

A identidade territorial se torna o ponto de partida de qualquer hipótese progetual de desenvolvimento dos lugares. Uma identidade que deve ser selecionada entre diversas facetas possíveis que um território pode exprimir, deve ser reconhecida, renovada ou projetada, partilhada e compartilhada em primeiro lugar com os atores locais. Passa da concepção e consciência interna ao reconhecimento, interno e externo. Assim, o processo metodológico de design territorial pode ser sintetizado em três etapas principais, que têm como foco o tema da personalidade de um lugar:

1. Construir a identidade e detectar diversidade;

Para construir a identidade o método utilizado foi uma pesquisa na empresa sobre o conceito de seu produto e sua história sob orientação do estilista Walter Rodrigues e acompanhamento dos bolsistas do curso de Design de Moda da Universidade de Caxias do Sul que auxiliaram na estrutura e na organização das informações.

2. Recontar a identidade e construir cenários de desenvolvimento congruente;

Foi utilizada a construção de referenciais escolhidos pelas empresas, como os caminhos do projeto a ser desenvolvido.

3. Dar forma e comunicação à identidade.

Reuniões presenciais com o estilista Walter Rodrigues uma vez por mês. Neste dia também estavam presentes dois bolsistas responsáveis por cada empresa, no desenvolvimento e na organização de tarefas no período em que o estilista não estava na empresa. Nestes encontros, todas as pessoas que pertenciam às áreas de criação, modelagem, dos setores de marketing e gestão ou direção estavam presentes.

4. Desenvolvimento minicoleção ou coleção cápsula, dentro da coleção maior com número de peças definido em cada empresa.

O projeto de identidade passa, a partir de uma análise crítica do existente, os valores de seus ativos, tangíveis e intangíveis, a uma reinterpretação numa perspectiva de desenvolvimento sustentável, que é a utilização de recursos de regeneração, ampliando-os através da relação entre os diferentes níveis, tais como a economia, a tecelagem e produção com a de o tecido social e cultural. Para transformar os recursos de um território de potencial para eficaz, é necessário reconhecê-los através de uma leitura do território que também permite interpretar o sentido íntimo dos lugares.

RESULTADOS

'O tecido é a alma desta região, tem a personalidade da região'

Mario Basso, em 2012 na realização do projeto.

A seguir descrevemos o exemplo da experiência de duas empresas têxteis,

empresas distintas, tempos diferentes de formação e em comum a inserção no projeto identidade na busca pela construção de projetos inovadores mostrando tecidos com narrativas locais. Os exemplos destas empresas têxteis representam uma abordagem original em relação às questões relacionadas com o desenvolvimento de territórios aprofundadas com a pesquisa.

A história da indústria têxtil caxiense começou, em 1894, quando um grupo de imigrantes italianos, vindos de Schio da Província de Vicenza, se uniu com imigrantes que já moravam em Galópolis e fundaram uma cooperativa têxtil Società Tevere, que ficava às margens de uma cachoeira que fornecia energia e permitia uma alvura única à lã.

Hércules Galló nascido em 1869 na Região do Piemonte , Itália, aos 30 anos deixou o lanifício que o pai fundou em Valemosso e adquiriu no Brasil a Società Tevere, mudando o nome para Companhia de Tecidos de lã Hercules Galló.

Em 1911, Galló viaja a Europa com o objetivo de comprar maquinário novo. Encontra-se com Pedro Chaves Barcellos e em 30 de outubro em Paris foi firmada a sociedade que resultou na Companhia Lanifício São Pedro.

No final da década de 70, em 1979 com o Brasil passando por um período de desequilíbrio econômico, os Chaves Barcellos venderam o lanifício para o grupo Kalil Sehbe, mantendo-o em funcionamento por mais de 20 anos. Ao finalizar o Século XX a tecelagem volta a ser cooperativa sob a denominação de COOTEGAL, quando 108 funcionários se reuniram e formaram a Cooperativa Têxtil Galópolis Ltda, fundada oficialmente em 07 de julho de 1999. Forma que permanece até hoje criando moda em lã, tecidos para decoração e revestimentos, diversificando produtos para o mercado consumidor.

Entre todos os fios, a lã se tornou a marca do lugar e os tecidos construídos se tornaram símbolo desta terra. Vocação que veio da Europa e aqui se desenvolveu de forma intensa e significativa. De seu país de origem a busca constante de aperfeiçoamento sem medo de superar limites geográficos, ou as dificuldades encontradas, mas com o desejo de ser sempre melhor e de fazer sempre o melhor.

De acordo com Sidnei Canuto, Vice Presidente da Cootegal, O Projeto Identidade da Serra Gaúcha foi um grande desafio para a Cootegal, pois precisávamos perceber os valores culturais, as características, as crenças e referências que refletiriam no desenvolvimento de uma coleção. Mesclamos produtos de tecnologia já conhecida com experimentações ainda não trabalhadas pela Cootegal e criamos tecidos que acentuassem as diferenças e ao mesmo tempo fossem originais.

A seguir alguns tecidos da Coleção Inverno 2013 Cootegal Tecidos que foi desenvolvida no projeto Identidade Cultural



Figura 1 – Tecidos de lã produzidos pela Cootegal



Figura 2 - Tecidos produzidos pela Cootegal a partir do Projeto

A coleção recebeu a denominação Origens com a proposta de estudar o acervo da empresa e desenvolver um novo olhar de observação do seu entorno, de suas origens, de suas histórias. Caminhar, observar, fotografar, descobrir cores e texturas. Os participantes se viram redescobindo, a partir destas imagens e reflexões acerca de sua essência, novas possibilidades de criar a cartela de cores, as tramas, os desenhos e as texturas. O precioso acervo foi estudado, as tramas originalmente produzidas serviram de base para esta coleção voltada à sua identidade

Fundada em 1986, a empresa Sultextil S A, está localizada em uma área de

14 hectares, em Caxias do Sul, na Serra Gaúcha, Brasil. A empresa produz tecidos de malha circular e conta com uma estrutura de produção completa – tecelagem, tinturaria e acabamento - utilizando tecnologia de ponta e os melhores fornecedores de matéria-prima, tanto do Brasil como do exterior.

A equipe de desenvolvimento própria trabalha na criação dos tecidos de malha com composições diferenciadas, texturas, padronagens e cores, gerando produtos com identidade. O processo criativo se soma a um investimento permanente no parque fabril, agregando tecnologias que permitem a qualificação do produto e inovação em malharia e tinturaria.

Em 1998 a Sultextil adquiriu a mais inovadora tecnologia de tingimento lançada na época, que revolucionou globalmente o setor, com grande redução do consumo de água, energia e insumos químicos. A empresa foi pioneira no Brasil na importação e implantação destes equipamentos.

As malhas Sultextil consolidaram uma marca que hoje é sinônimo de sucesso presente em inúmeras confecções espalhadas por todo o Brasil e, também, na Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Colômbia, Venezuela e Chile.

Já na coleção Inverno 2013, a Sultextil apresenta o tecido Dusa 27.602, totalmente desenvolvido dentro do projeto Identidade Regional.

Remetendo a uma textura de penas, o Dusa é a leitura de um dos habitantes que fazem parte da Sultextil, as corujas. Veludo de malha com brilho, esse jacquard é extremamente diferenciado. Seu padrão é abstrato, criando mistérios, apresentando sua padronagem de forma delicada, mas não menos desejável. Vestidos longos ou curtos, blusas diferenciadas ou mesmo em uma saia, o Dusa propõe um visual misterioso, sofisticado.

Essa padronagem apresenta elementos da identidade da Sultextil, sempre preocupada com o meio ambiente e valores humanos, mas não foge das propostas apresentadas pelas principais grifes internacionais que apostaram nos veludos.



Figura 3 – Tecido desenvolvido pela Sultextil utilizando como referência as corujas buraqueiras.



Figura 4 – Tecido desenvolvido pela Sultextil e executado por Carlos Bachi

A experiência em torno do projeto realizado – dos intervenções de design, à proposta de novas ofertas de revalorização cultural, como forma de reativação de economias locais – é muito explicativa de como uma proposta de reconstrução constante de uma identidade possa ser motor de dinâmicas entre níveis diversos: religião, arte, turismo, design, economias criativas, tecido social. Acreditamos que, para os habitantes dos lugares, o ambiente de vida e de relacionamento é bom para melhorar e preservar para as gerações futuras, qualquer estratégia deve ser baseada nas sugestões e iniciativas provenientes de comunidades locais. Este trabalho consistiu em uma experimentação e um forte incentivo possibilitando às empresas aprimorarem e aprofundarem a busca de sua essência, na construção diferenciada do significado de seus produtos e de suas marcas que nasceram nestes espaços geográficos. Um exercício que busca não apenas produtos industriais, mas também culturais, com capacidade de apresentar aspectos autorais locais, com a liberdade de combinar, de criar, na busca pela inovação e diferenciação, nutrindo-se de suas próprias vivências, percebendo seu entorno, fortalecendo suas raízes.

Uma identidade não está intimamente ligada às imagens comerciais e fachada, mas com uma história forte e uma consciência de que derivam diretamente dos valores reais das pessoas que vivem no local.

Verificou-se que a inovação orientada para o projeto que favorece ao mesmo tempo, a sustentabilidade e a competitividade das empresas locais não é possível sem uma investigação cuidadosa e contexto de observação. Propomos que o projeto de design possa ser expandido através do envolvimento dos atores locais, incluindo, além das empresas, também as instituições locais, administração pública,

os sindicatos, associações comunitárias para atingir a população local.

E finalmente, a conjectura do projeto mostra que atualmente, talvez mais que em outros períodos, os designers precisam imaginar, idealizar cenários, prever necessidades. Esta é uma das formas de realizar a inovação sustentável traduzida como geradora de renovação. A renovação dirigida não só para planejar rotas alternativas para atender às necessidades diárias ou para articular a competitividade de uma região, mas também para encontrado as fundações de uma organização comunitária e mais equitativa social e reparadora.

REFERÊNCIAS

GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA TÊXTIL E DE CONFECÇÃO BRASILEIRA: empresários, governo e academia unidos pelo futuro do setor. Rio de Janeiro: SENNAI/CETIQT, 2007

LASH,S. & FRIEDMAN, J. **Modernity & Idendity**. Cambridge: Blackwell, 1992.

LIPOVETSKY,Gilles; CHARLES,Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MANZINI, E. **Design para a inovação social e sustentabilidade**. Cadernos do Grupo de Altos Estudos, Programa de Engenharia de Produção da Coppe/UFRJ, Rio de Janeiro, vol.I, 2008.

MORACE, Francesco (org.). **Consumo Autoral. As gerações como empresas criativas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2009.

SANTOS, Carlinhos. **O tesouro da montanha**. In: MOTTA, Gabriela (org). Diálogos. Núcleo das Artes Visuais, Caxias do Sul, 2008, p.10.

WOODWARD, Kathryn. Identity and Difference. London: SAGA Publications, 1997.

VENZON, Bernardete, RELA, Eliana, MANFREDINI, Mercedes. **Design e identidade sustentável: valores locais como base para a inovação**. Caxias do Sul, RS: São Miguel, 2012.

“O MENINO QUE SOBREVIVEU”: O FENÔMENO *HARRY POTTER* NA ERA DIGITAL

Fellip Agner Trindade Andrade

UFJF, PPG em Letras: Estudos Literários

Juiz de Fora - MG

RESUMO: Este capítulo tem o intuito de discutir e apresentar as influências da era digital na produção e recepção literárias, sobretudo no que diz respeito à chamada narrativa transmídia, a qual é responsável por transpor o conteúdo literário para além das páginas dos livros, tomando as telas dos computadores, televisores e smartphones. Atentos às revoluções nos conceitos literários na era digital e trabalhando teóricos como Henry Jenkins, Néstor García Canclini, Stanley Fish e Suman Gupta, este trabalho pretende abordar os novos caminhos na produção e recepção literárias na era digital, a qual possibilita uma sobrevivência às obras literárias adaptadas aos novos suportes de leitura e às diferentes mídias. Um dos maiores e mais recentes exemplos dessa adaptação à revolução digital é a série de livros *Harry Potter*. Consolidada pelos avanços das tecnologias de comunicação, além das influências da globalização, do capitalismo e da indústria do entretenimento, a série da escritora britânica J. K. Rowling conseguiu ultrapassar o mercado editorial e se mantém ainda relevante duas décadas desde sua primeira publicação, além de ter se tornado referência cultural para milhões

de leitores e fãs ao redor do planeta, sobretudo por sua presença no mundo virtual. Seja pelos conteúdos disponíveis na plataforma de leitura digital *Pottermore* ou por meio da interatividade dos leitores e fãs nas redes sociais, o fenômeno *Harry Potter* se mantém ainda vivo, justamente por sua adaptação à era digital.

PALAVRAS-CHAVE: cultura de fãs; narrativa transmídia; multimeios; redes sociais; *Harry Potter*.

ABSTRACT: This chapter aims to discuss and present the influences of the digital age on literary production and reception, especially regarding to transmedia narrative, which is responsible for transposing literary content beyond the pages of books, taking the screens of computers, televisions and smartphones. Attending to the revolutions in the literary concepts in the digital age and working theorists like Henry Jenkins, Néstor García Canclini, Stanley Fish and Suman Gupta, this work intends to approach the new paths in the literary production and reception in the digital age, which allows a survival to the literary works adapted to new reading media and other different media. One of the greatest and latest examples of this adaptation to the digital revolution is the *Harry Potter* book series. Consolidated by advances in communication technologies, in addition to the influences of globalization, capitalism and the entertainment

industry, the series by British author JK Rowling was able to surpass the publishing market and has remained relevant for two decades since its first publication, and was made as a cultural reference for millions of readers and fans around the planet, especially for its presence in the virtual world. Whether for the content available on the *Pottermore* digital reading platform or through the interactivity of readers and fans on social networks, the *Harry Potter* phenomenon is still alive, precisely because of its adaptation to the digital age.

KEYWORDS: fan culture; transmedia narrative; multi-media; social networks; Harry Potter.

1 | INTRODUÇÃO

Cada vez mais, nossas ações sociais e nossa relação com o bem cultural vêm sofrendo significativas influências dos avanços tecnológicos, sobretudo os avanços nos meios de comunicação, os quais proporcionam um contato imediato, rápido e variado não só com diferentes indivíduos espalhados pelo mundo, mas, também, com diferentes bens culturais. Nesse cenário, a indústria do entretenimento como um todo (editoras, produtoras, corporações de mídia...) encontraram na era digital um campo fértil para suas atividades.

Em mundo cada vez mais conectado e afetado pelas ações da era digital e do capitalismo, nossa relação com a arte e a própria relação desta com esses desdobramentos sociais acabam por nos influenciar no modo de vida (do analógico ao digital) e em nossa relação com os diversos bens culturais e as diversas manifestações artísticas. Dentre essas, a literatura.

Um dos grandes e mais famosos exemplos da ação do capitalismo na literatura é o fenômeno best-seller, o qual, diferentemente do que muitos pensam, teve sua origem já nos escritos da Reforma de Martinho Lutero e sua literatura protestante (ANDERSON, 2015). No entanto, estamos mais familiarizados, é claro, com a vertente moderna do best-seller, o qual ilustra capas de revistas e preenche listas de livros mais vendidos ao redor do mundo em respeitadas jornais e revista.

Não bastasse o sucesso comercial como livro, os best-sellers hoje ultrapassam o suporte literário usual e ganham vida nas telas de cinema, em jogos eletrônicos, séries de TV e nos subprodutos dos mais diversos tipos. Um dos exemplos mais recentes e de grande destaque, tanto como performance literária como para além dos livros, é a série infanto-juvenil *Harry Potter*, a qual se tornou referência da cultura de massa, da literatura em escala global e dos números milionários na indústria do entretenimento, ocupando diferentes nichos culturais (tais como, literatura, cinema, teatro, game...). A série de fantasia infanto-juvenil da autora britânica Joanne (Kathleen) Rowling (1965-) se tornou, em pouco tempo, não apenas referência na indústria literária e no mercado editorial, mas um exemplo da chamada *narrativa transmídia* (JENKINS, 2009), na qual sua história ultrapassa os limites do livro e da própria literatura, ganhando vida além

das páginas impressas nas diferentes mídias às quais é adaptada.

2 I “O MENINO QUE SOBREVIVEU”: DOS LIVROS ÀS TELAS

Publicada pela primeira vez em 1997 pela até então modesta editora londrina Bloomsbury, a série *Harry Potter* tornou-se, em um curto espaço de tempo, um fenômeno em números e em relevância cultural. A série de livros inicialmente voltada para o público infantil, rejeitada por uma dezena de editoras e escrita por uma autora estreante, tornou-se o centro de uma grande comoção literária na Inglaterra (sobretudo no setor editorial infanto-juvenil) e, logo depois, ultrapassou as fronteiras do Reino Unido e da própria literatura infantil.

Além de referência literária, comportamental, icônica e sentimental de toda uma geração de leitores ao redor do mundo, os livros de fantasia de J. K. Rowling ocupam um espaço singular na cultura pop, na história da literatura, bem como na indústria do entretenimento, desde vendas que ultrapassaram os 450 milhões de cópias, traduzidas em mais de setenta idiomas (TIME, 2013), até suas referências culturais, as quais ultrapassaram o universo literário.

Primeiro, é importante ressaltar que é praticamente impossível ter passado pelo fim da década de 1990 e não ter ouvido falar em um bruxo britânico chamado Harry Potter. A autora da saga *Harry Potter*, J.K. Rowling, escreveu sete livros que venderam mais de 400 milhões [de] exemplares em todo o mundo e continuam a fazer sucesso não só com o público infantojuvenil, como também entre muitos adultos. O fenômeno Harry Potter extrapolou a barreira literária e se fez presente em outros setores. Brinquedos de vários tipos, filmes com produções milionárias, a construção de um parque temático na Escócia com atrações que remetem a situações vividas nos livros pelo bruxo e seus amigos, atrações nos parques da Disney e versões em jogos eletrônicos são apenas alguns dos exemplos dos muitos itens ligados à série de livros. (ORFANÒ, 2014, p. 241)

Por esses e outros fatores, a série de livros *Harry Potter* conseguiu o feito que poucos trabalhos literários alcançaram (e muitos deles até mesmo pertencentes ao chamado *cânone*): *Harry Potter* tornou-se uma referência cultural em si, a qual extrapola as fronteiras impostas pelo texto e o livro como suporte, tendo a seu favor os atuais avanços das tecnologias de comunicação e de informação, além das plataformas de mídia modernas (CHARTIER, 1999; GUPTA, 2009a, 2009b; PRADO, 2002; ANDRADE, 2018), nas quais a série se manteve viva para além dos livros impressos.

Ainda no primeiro volume dentre os sete livros, *Harry Potter* já havia alcançado 120 milhões de exemplares vendidos. Os três livros seguintes da série foram publicados nos três anos consecutivos ao seu estrondoso lançamento. No ano de 2000 (mesmo ano de publicação do quarto livro da série em inglês, *Harry Potter and the Goblet of Fire*), a autora já havia assinado um contrato milionário com os estúdios Warner Bros. para a adaptação cinematográfica de suas histórias, e o primeiro dos oito filmes da futura franquia bilionária já se encontrava em fase de produção. Iniciava-se aí o fenômeno *Harry Potter* como referência da cultura pop e como referência da indústria do entretenimento como um todo, inserindo a série no que Henry Jenkins chama de *narrativa transmídia* (JENKINS, 2009). (ANDRADE, 2017, p. 196-197, grifos no original)

O que se viu a seguir de toda essa comoção foi um ineditismo no mercado editorial, bem como na indústria cultural como um todo: as publicações dos três livros seguintes da série ocorreram em pleno sucesso cinematográfico de suas adaptações (bilheterias milionárias, indicações ao Oscar, etc.), ou seja, um segmento cultural impulsionando o outro. Os fãs continuaram a formar filas quilométricas nas livrarias, bem como nas salas de cinema. O que se seguiu foi uma verdadeira rede de sustentabilidade da série, não apenas como uma obra literária, mas como uma referência da cultura pop, a qual permitiu sua perpetuação como produto cultural de grande apelo midiático e econômico através dos anos, e que persiste ainda hoje, em parte, sustentado pelo próprio desejo de obtenção de lucros do mercado e as novas plataformas de mídia e de interatividade, nas quais a série ainda performa, 11 anos após a publicação do último volume da série.

Esses são apenas alguns dos aspectos diretamente influenciados pela ação da globalização e pelo sistema capitalista na noção de cultura, sobretudo no que diz respeito à indústria do entretenimento e ao mercado de bens culturais. Além, é claro, da influência irreversível das novas tecnologias de comunicação e informação, as quais permitem a troca imediata de conteúdo e ainda possibilitam um contato amplo com diversos espaços virtuais e comunidades globais antes apenas imaginadas, concebidas, e que atualmente se encontram a um clique de distância.

Como bem nos lembra Suman Gupta, professor da The Open University, no Reino Unido, em seu livro *Globalization and Literature*:

[N]ão é apenas o fato que a literatura representa os efeitos de tal conectividade global, mas ela própria é afetada por essa conectividade em seus modos expressivos, suas formas textuais, suas recepções como literatura. Tais conceitos como autoria literária, leitores e textualidade em si são tensionados e testados em novas formas, de modo que, provavelmente, a literatura, por assim dizer, cresce em alcance. (GUPTA, 2009, p.53, tradução nossa para: “[...] it is not merely that literature represents the effects of such global connectedness, but that it is itself affected by that connectedness in its expressive modes, its textual forms, its receptions as literature. Such concepts as literary authorship, readership and textuality themselves are stretched and tested in new ways, so that arguably literature, so to speak, grows in scope.”)

Servindo de referência cultural a uma multidão de leitores e fãs, *Harry Potter* se apresenta como muito mais que uma série literária infanto-juvenil. Seus personagens e suas cenas icônicas se tornaram, de fato, referências culturais de sua comunidade de leitores e fãs (ANDRADE, 2018). Desde comentários acerca da disputa à Casa Branca a palestras de respeitados professores universitários, recorre-se frequentemente aos personagens da série como alegorias ou simplesmente como referências de comportamento, ideologia e, até mesmo, de caráter (ANDRADE, 2018). Seja o vilão da história, Lord Voldemort, “*Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado*” (ROWLING, 2003, p. 683), ou a melhor amiga de Harry, Hermione, a “*sabe-tudo*” da história (ROWLING, 2000, p.143), *Harry Potter* se consolidou como referência cultural à sua comunidade e para além dela. Seus personagens e as passagens mais emblemáticas da história

são lembrados desde recursos interativos do *Facebook* a críticas políticas nas redes sociais, tanto no cenário brasileiro como no cenário internacional (ANDRADE, 2018).

Essa apropriação da série feita por parte dos seus leitores e fãs, em escala mundial, só é possível graças à formação de uma comunidade virtual que tem como signo central o fenômeno *Harry Potter*. É o que teórico norte-americano Stanley Fish (1980) chama de “*comunidades interpretativas*”. Segundo Fish:

[A] comunicação ocorre somente dentro de um tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e que a compreensão conseguida por duas ou mais pessoas é específica a esse sistema e determinada unicamente dentro dos seus limites [...] é somente em situações – com suas respectivas especificações quanto ao que interessa como fato, quanto ao que se pode dizer, quanto ao que será entendido como argumento – que somos solicitados a entender. (FISH, 1992, p. 192)

Esse sistema, na comunidade de leitores e fãs de *Harry Potter*, tem como contexto cognitivo a própria série e seus personagens, cenários e acontecimentos, de tal modo que todos aqueles que fazem parte dessa comunidade entendem e são entendidos a partir de referências ao universo da série. Isso ocorre quando, por exemplo, um político é associado a um dos personagens de *Harry Potter*, associando as características dos personagens elencados às figuras públicas que, por ventura, sejam referenciadas, como ocorrido com figuras políticas como Michel Temer, Donald Trump e Theresa May, associados a personagens vilões na série (ANDRADE, 2018).

A partir do momento em que tais referências são feitas pela comunidade global de *Harry Potter*, a compreensão compartilhada dessa grande comunidade de fãs atinge os indivíduos independentemente, por exemplo, das traduções com as quais eles tiveram o primeiro contato com a série, uma vez que se trata de uma referência imagética, e não puramente linguística e/ou literária. Não apenas as imagens dos personagens ou as cenas icônicas dos livros e dos filmes são acionadas na mente dos fãs, mas, igualmente, as características que constituem esses personagens, desde sua aparência física aos seus comportamentos e, até mesmo, o caráter. Logo, uma vez associando esses mesmos personagens às figuras públicas, como os exemplos mencionados, ou, até mesmo, associando-os a indivíduos da própria comunidade de leitores e fãs ou a acontecimentos sociais, as características que constituem esses personagens e situações presentes na série acabam por ser também atribuídas a essas pessoas ou a esses acontecimentos. (ANDRADE, 2018, p. 66)

O que garante a constituição e a manutenção da comunidade global de *Harry Potter* é tanto sua enorme disseminação como bem cultural ao redor do mundo quanto as referências culturais da série que não modificam de um lugar para o outro e são facilmente compreensíveis por seus leitores e fãs no mundo todo, independentemente de suas traduções e adaptações: “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.” (CHARTIER, 1999, p. 91-92).

Essa comunidade virtual (CASTELLS, 2003) formada pelos leitores e fãs de *Harry Potter* se destaca justamente por seu alcance e por sua longevidade, e o faz,

em grande parte, pelas novas tecnologias de comunicação e sua adaptação à era digital. Uma de suas maiores características e um dos principais fatores que a mantêm relevante e coesa é o fato de seus membros compartilharem dos mesmos signos cognitivos, das mesmas referências culturais encontradas na série, ainda que esses sujeitos se encontrem em diferentes locais e tenham diferentes cargas culturais, linguísticas e sociais: “As singularidades interagem e se comunicam socialmente com base no comum, e sua comunicação social por sua vez produz o comum. A multidão é a subjetividade que surge dessa dinâmica de singularidade e partilha” (HARDT & NEGRI, 2014, p. 258).

A partir das adaptações de Harry Potter ao cinema e o desenvolvimento de seus subprodutos, a série começou a ser inserida em diferentes mídias e de diversas formas, adaptando-se aos suportes e modificando sua performance de acordo com o meio no qual ela se desenvolvia como os livros, o cinema, o teatro, os games e o mundo virtual. Formava-se assim uma grande comunidade não apenas de leitores, mas, também, de fãs ao redor do mundo, tendo como signo central dessa comunidade a série Harry Potter e suas referências. Ou seja, uma grande comunidade interpretativa de alcance global, como uma das comunidades interpretativas de Fish (1980). Com o advento da internet e, sobretudo, com a propagação das redes sociais em escala global, o mundo virtual se tornou um local propício ao surgimento dessas comunidades interpretativas, e das mais diversas. Nessas comunidades globais, seus membros compartilham as mesmas ideias, os mesmos gostos, interesses e conhecimentos de forma rápida e instantânea pelas redes sociais. (ANDRADE, 2018, p. 62)

Essa grande comunidade interpretativa se mantém em constante expansão e consolidação graças à inserção da série e de todo o universo de *Harry Potter* às diferentes mídias, como, por exemplo, por meio da plataforma de leitura digital *Pottermore*, site desenvolvido para a leitura interativa feita pelos fãs da série (além de textos inéditos da autora). Dessa forma, os leitores e fãs de *Harry Potter* mantêm o contato com recursos multimídia presentes no site, fazendo com que a leitura e a imersão no universo da série tome as características de *game*, no qual o leitor se torna participante da história que antes apenas tinha acesso por meio das páginas dos livros como único suporte (analógico) de leitura.

O leitor, inicialmente preso às páginas dos livros, entra em um universo antes apenas apreendido pelas palavras no papel ou, até mesmo, presentes na tela do cinema e do computador. Porém, agora, mesmo que de forma virtual, o leitor passa a ser parte do universo da série por meio de uma funcionalidade e de uma interatividade inatingíveis no livro como suporte. (ANDRADE, 2017, p. 205)

Com os recursos virtuais e tecnológicos a serviço da série e sua adaptação à era digital, o leitor é inserido tanto no mundo virtual criado pelos detentores dos direitos de *Harry Potter* como em suas próprias redes sociais, comentando e compartilhando suas leituras e referências à série. Em seu livro intitulado *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, Roger Chartier (1999) atenta ao fato de que, com o novo suporte tecnológico, o livro não é mais um objeto que obrigatoriamente implicaria maior distância entre o leitor e o objeto de leitura, e que, por isso, lhe seria um peso, mas, agora, em um novo suporte, possibilita leituras e intervenções mais interativas do que

o texto impresso.

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro de rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. (CHARTIER, 1999, p. 88)

No fenômeno *Harry Potter*, não apenas o texto ganha um novo suporte, mas a história em si também ganha novos suportes ao ser adaptada às diferentes mídias, e é justamente essa adaptação, essa *narrativa transmídia* (JENKINS, 2009) da série, que deu e ainda dá uma sobrevida singular ao fenômeno literário e cultural. Transcendendo o espaço inicialmente imposto à literatura e rompendo a barreira do livro, ganhando vida nas diferentes telas, *Harry Potter* se tornou um grande exemplo da adaptação literária à era digital.

Como bem afirma Néstor García Canclini (2008), em *Leitores, espectadores e internautas*:

As fusões multimídia e as concentrações de empresas na produção de cultura correspondem, no consumo cultural, à integração de rádio, televisão, música, notícias, livros, revistas e Internet. Devido à convergência digital desses meios, são reorganizados os modos de acesso aos bens culturais e às formas de comunicação. (CANCLINI, 2008, p. 33, grifos no original)

Atualmente, nossas leituras são acompanhadas dos mais diversos aparelhos eletrônicos, em variados ambientes (desde o carro à sala de televisão), além, é claro, das ferramentas de busca que nos auxiliam durante a leitura (CANCLINI, 2008). Se isso ocorre com obras impressas, tendo o livro de papel como suporte, quanto mais essas práticas se tornam presentes em leituras de obras digitalizadas, em que os suportes tecnológicos possibilitam uma maior interação, e ainda em leituras de obras adaptadas às diferentes mídias, ou, até mesmo, o próprio hipertexto presente na rede.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que haja um número grandioso de críticos às revoluções literárias, mudanças teóricas e, sobretudo as práticas, não são novidades à literatura: “Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.” (CHARTIER, 1999, p. 77).

Ao mesmo passo que nossas leituras modificam nossa visão de mundo e, por consequência, nossa vida em sociedade, essa mesma sociedade e suas transformações também afetam nossas leituras, nossas formas de ler e produzir literatura ao longo da história. A literatura não se trata de um tópico isolado das influências sociais e

culturais, muito pelo contrário. Historicamente, a literatura sempre foi utilizada como uma das maiores e mais respeitadas formas de se retratar mudanças sociais e culturais significativas ao redor do mundo. A revolução digital e tecnológica é apenas mais uma dessas mudanças.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDRADE, Fellip Agner Trindade. “Literatura e multimeios: o fenômeno *Harry Potter*”. In: **Travessias**, v. 11, n. 3, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18072/11968>. Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

_____. “Literatura e transmídia: Harry Potter e a cultura de fãs.” **Anais V Simpósio Internacional e IX Simpósio Nacional de Literatura e Informática**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. p. 61-68.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

FISH, Stanley. **Is There a Text in This Class? The authority of Interpretative Communities**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

_____. “Is there a text in this class?”. In: **Alfa**. vol. 36, p. 189-206, 1992.

GUPTA, Suman. **Globalization and Literature**. Cambridge: Polity Press, 2009a.

_____. **Re-reading Harry Potter**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009b.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

ORFANÒ, Barbara Malveira. O jogo de imagens leitor-leitura-livro: o caso Harry Potter. In: **Sobrevivência e dever da leitura**. SOUZA, Eneida Maria de; LYSARDO-DIAS, Dylia; BRAGANÇA, Gustavo Moura (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PRADO, José Luiz Aidar. **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TIME. **Because It's His Birthday: Harry Potter, By the Numbers**, 2013. Disponível em: <http://entertainment.time.com/2013/07/31/because-its-his-birthday-harry-potter-by-the-numbers/>. Acesso em: 14 de junho de 2016.

CAMINHAR, UM MÉTODO POÉTICO (BRASÍLIA)

Tatiana Vieira Terra

Universidade de Brasília - UnB – Instituto de Artes
- IdA, Brasília - DF.

Karina e Silva Dias

Universidade de Brasília - UnB - Instituto de Artes
- IdA, Brasília - DF.

RESUMO: Este artigo implica possibilidades de transformações das relações que se tem entre o habitante e o espaço habitado pela ação da caminhada. Revelando práticas artísticas nascidas a partir das vivências na cidade, quando ela é percorrida pelo corpo desacelerado, passo a passo, o caminho da rotina. Apresenta experiências que se tornam estéticas pelas considerações de que uma cidade se apresenta mutável ao longo do movimento de quem a percorre. As transformações são motivadas pelas relações fenomenológicas que se dão entre espaço, paisagem e caminhada. Como ponto de partida traz a caminhada como instauradora de outra relação espaço-temporal, pela lentidão de sua cadência e retoma seu lugar de catalisadora poética, aquela presente nos espíritos nômades, evidente em filósofos, escritores, poetas e artistas que adotam esta prática como forma de compreender o espaço percorrido. Revela a cidade de Brasília com ênfase nas escalas Bucólica e Residencial pela representação do pensamento estético e

ético para a cidade, por seu idealizador Lucio Costa. Nesta perspectiva, as possibilidades de caminhar desperta o desejo de ver e fazer do deslocamento cotidiano a ocasião para experimentar a sua paisagem como descoberta primeira e desejos de novas perspectivas, para que artistas-viajantes desse cotidiano tenham a disponibilidade e a vocação de se deixarem levar pelo destino extra-ordinário. Desse movimento emerge a prática artística das autoras e o caminhar encontra então, seu lugar como método poético.

PALAVRAS-CHAVE: Caminhar, Cidade, Paisagem, Poéticas Contemporâneas

WALKING, A POETIC METHOD (BRASÍLIA)

ABSTRACT: This article implies transformation possibilities of existing relations between inhabitant and the inhabited space through walking. Revealing artistic practices that spring from living experiences in the city, the routine path is covered by the unworried body, walking as synonym of promenading, experiences that become aesthetic by the considerations that a city presents itself changeable through the movement of the one who goes through it. Constant transformation is motivated by phenomenological relations that happen between space, landscape and walking. Walking as an starting point brings an

aspect of the initiator of another space-time relationship because of its slow pace, and also retakes its place as a poetic catalyst that one present in the nomadic spirits, evident in philosophers, writers, poets and artists who adopt this practice as a way of understanding the space they covered. It reveals the city of Brasília with emphasis to the *Bucólica e Residencial* scales related to the aesthetic and ethical thinking of the city projected by Lucio Costa, its idealizer. Through this perspective, the possibilities of walking in this city stirs the desire to see and do, through movement on a daily basis, the occasion to experience its landscape as if it is fresh news as well as the longing for new perspectives, so that the traveler-artists of such daily routine have the availability and vocation to be carried away by one's extra-ordinary destiny. The artistic practice of the authors emerges from this movement and, the act of walking finds its place as a poetic method.

KEYWORDS: Walking, City, Landscape, Contemporary Poetics



Figura 1: Grupo Vaga-mundo: poéticas nômades em expedição - Projeto lá onde estiver Fonte: Tatiana Terra

É caminhando que se ganha a profundidade do céu e a cor das árvores

Henry D. Thoreau

Um tempo comprido em que permaneci na escuta ou em contemplação: a Natureza deu-me então, sem limites, todas as suas cores (...) o que me foi dado, o foi em profusão

Frédéric Gros

O corpo suspenso, o deslocamento de seu eixo pelo movimento dos pés, o caminhar. Ação que nos leva, em determinado espaço, de um ponto a outro em um movimento que pelos pés percorre todo o corpo, influenciando nos modos de perceber e sentir o espaço percorrido. Caminhar como um método de percepção é aquele que instaura uma outra relação espaço-temporal, pela lentidão de sua cadência, retoma seu lugar de catalisador poético presente nos espíritos nômades, evidente em filósofos, escritores, poetas e artistas que adotam esta prática como forma de compreender e absorver uma zona explorada a pé. Do tratado filosófico sobre a caminhada, feito por Henry David Thoreau (1817-1862), na metade do séc. XIX, até as práticas de grupos e artistas contemporâneos que incorporam às suas ações o caminhar, como Smithson, Serra, o núcleo de pesquisa do laboratório *Stalker* nos territórios de Roma e o grupo Vaga-mundo: poéticas nômades, de Brasília, entre outros, o ato de se movimentar dispondo um pé à frente do outro, registra produções e pensamentos decorrentes do usufruto dos espaços ao ar livre, não só apurando a percepção interna por se estar mais presente na paisagem, como também, pela amplitude perceptiva da visão diante espaços vazios e desérticos, percebidos como ambientes extraordinariamente plurais.

Espaços compreendem modos variáveis de habitar e abarcam arquiteturas de lugares físicos e espaços simbólicos, ou seja, as construções que compreendem matéria e sentido, denominados, por Careri (2013) como *espaços de estar* e *espaços de ir* respectivamente, um que se refere à arquitetura e outro ao nomadismo. Assim, são nos *espaços de ir* que se vaga, como os nômades. São nos espaços do nomadismo que as linhas cartográficas se desmancham e se reconfiguram sistematicamente em um movimento que flui com o caminhante, quando este se dispõe livre a outras formas de ver, conceber e habitar o mundo. São neles que os caminhos se tornam espaços de especulação e exploração e apresentam paisagens cambiantes já que elas são resultantes da interação entre o caminhante e o espaço caminhado, geridas por sensações resgatadas ao estímulo de um diferencial perceptivo de tempo e espaço e da lentidão, ampliando-se nas qualidades do dia e da noite e de todas as coisas que as compõem. Caminhar é convite e condição à desconexão dos compromissos, das obrigações e das cargas excessivas do dia-a-dia, na mais ampla renúncia da rotina para o alcance de novos sentidos, sem a intencionalidade de

rumar para a alteridade (outros mundos, outros semblantes, outras culturas, outras civilizações), (mas) ficar à margem dos mundos civilizados, quaisquer que sejam. (GROS, 2010, p.98)

Cidades pós-modernas e contemporâneas expressam hoje o “aprimoramento” do designo de desenvolvimento social que se iniciou a partir da revolução industrial, com construções que visam enfatizar o poder pela monumentalidade e verticalizações, simulando uma realidade econômica de desenvolvimento e práticas comerciais, como expressão de uma realidade social. A invasão de áreas livres para edificar cada vez mais o que Marc Augé designa por *não-lugares* (AUGÉ, 2012), reflete uma massificação também da personificação humana enquanto corpo expressivo. Lugares

sem identidade para corpos imperceptíveis. Relações espaciais entre corpo e matéria que suspendem sentidos e sensações. Seria possível então alcançar na cidade as condições equivalentes a uma caminhada no campo, junto à natureza? Diante dessa realidade imperante, confrontar a cidade como resgate do corpo é ato de desobediência e de resistência em prol de um encontro mais íntimo do corpo com o corpo e do corpo com a paisagem. Para tanto é indispensável caminhar, vagar, andar sem rumo, viajar. Ser viajante das ruas percorridas, um *viajante/flâneur* que se desloca munido de um olhar alerta e atento aos detalhes, que olha a sua cidade e concebe o mundo a partir do que vê. Deslocar-se na cidade/pensamento é ir, partir, apartar-se, retirar-se, seguir. Andar, caminhar, loco(mo)ver(-se), afinar-se pela interação desacelerada com o espaço, deixando comover-se e assombrar-se tal qual nos surpreendemos nos lugares de arrebatamento e encanto.

BRASÍLIA

O pensamento utópico que conduziu a concepção da cidade de Brasília era próprio do espírito arquitetônico e urbanístico modernista que prevalecia na época da sua construção. Na transformação do espaço natural em espaço construído, Brasília traz em sua concepção, a singularidade da simbiose dos espaços físicos e simbólicos de acordo com o planejamento proposto pelo urbanista Lucio Costa. A futura cidade que requeria primordialmente a função administrativa como meta para aprovação do seu plano teve sua essência alargada. Lucio Costa entendeu a importância da representatividade de poder que a cidade deveria apresentar, porém não se esqueceu dos que ali estariam: pessoas imersas em uma cidade viva. Para tanto, temos presentes no processo de criação de Lucio Costa matéria e cotidiano, em traços que deixavam claro seu pensamento humanista expresso nas linhas que desenhavam a cidade como um sistema orgânico de planejamento poético. Para ele, a cidade deveria ser "derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional" (COSTA, 1987).

A tradução da cidade de Brasília em escalas urbanas, denominadas Monumental, Gregária, Residencial e Bucólica, surgiu na década de 80, com o documento *Brasília Revisitada*. Resumidamente as quatro escalas se dividem nas expressões das seguintes ordens: a da função cívica (Monumental), a dos espaços de morada (Residencial), a do comércio e lazer (Gregária) e as de extensões livres com gramados, calçadas, bosques e jardins, bem como a presença do céu (Bucólica). No mapa da cidade, a Escala Residencial está presente no eixo arqueado denominado Eixo Rodoviário-Residencial, onde estão as Superquadras e Entrequadras da cidade, e se divide em norte e sul, recebendo os nomes de Asa Norte e Asa Sul. O outro eixo (Leste-Oeste) dá corpo à cidade administrativa e é denominado de Eixo Monumental, pertencente à Escala Monumental, onde se tem as principais edificações arquitetônicas que são exploradas como iconografias da cidade. A quarta escala, a Escala Gregária, se localiza

no centro da cidade, em área que circunda o cruzamento dos eixos e é a escala que concentra os edifícios altos e os setores de Diversões, Comerciais, Autarquias, Bancários, Hoteleiros, Rádio e Televisão Sul e Norte. A Escala bucólica permeia toda a cidade.

Pela disponibilidade de um céu infinito, e existência de túneis das copas verdes das árvores, escolhemos as calçadas que atravessam a Escala Residencial para experienciar a caminhada em Brasília. É neste espaço que encontramos a expressão mais concreta do espaço natural convertido em natureza construída, expressão bucólica no espaço da morada cuja tranquilidade urbana é "assegurada pelo gabarito uniforme de seis pavimentos, o chão livre e acessível a todos através do uso generalizado dos pilotis e o franco predomínio do verde" (COSTA, 1987).

A estrutura de uma Superquadra consiste, em sua maioria, em conjuntos de edifícios residenciais sobre pilotis, circundado por árvores de grande porte em um quadrado de 280x280m. As Superquadradas residenciais, intercaladas pelas Entrequadradas (comércio local, recreio, equipamentos de uso comum) se sucedem, regular e linearmente dispostas ao longo dos 6 km de cada ramo do eixo arqueado - Eixo Rodoviário-Residencial. A escala definida por esta seqüência entrosa-se com a escala monumental não apenas pelo gabarito das edificações como pela definição geométrica do território de cada quadra através da arborização densa da faixa verde que a delimita e lhe confere cunho de "pátio interno" urbano (COSTA, 1987). A existência dos pilotis sob prédios dá continuidade de extensão de área pública e disponibiliza "o livre acesso para todos" diferenciando-se dos condomínios fechados que restringem a circulação e o acesso dos passantes. São áreas sem os tradicionais muros que separam os ambientes de uma urbe. Em Brasília as áreas residenciais são protegidas por árvores de grande porte que ao mesmo tempo em que delimitam o espaço entre a rua e as residências, as protegem dos ventos e do ruído dos automóveis, bem como as abrigam do sol influenciando na temperatura. É nessa área que recentemente foram construídas ciclovias (2015) usadas também pelos pedestres, ainda que a oferta dos calçamentos antigos, mais estreitos e mais próximos aos prédios residenciais, estejam presentes. São pavimentações que se encontram sob túneis de guapuruvus, sibipirunas, pequizeiros, bougainvilles, sucupiras, mangueiras e pata de vaca, bordadas também por jacarandás, ipês e aroeiras, espécies que junto a outras tombadas como patrimônio ecológico, conferem a Brasília o caráter de cidade-parque.

No entanto, nada é imposto aos passantes, e se há a necessidade de um atalho, ele é construído e registrado pela maleabilidade do solo, como um talho esculpido em uma superfície fluida. Surgem aí o que chamamos de *caminhos do desejo*, rastros que indicam que naquele lugar também existe uma passagem. Reorientando o sentido de percurso, os *caminhos do desejo* desmancham a terra flexível pelo gesto daquele que passa, no curso das pegadas, no trânsito da caminhada e transcendem a noção de superfície destinada às calçadas. Calçadas não deixam rastros, não avançam de superfície para percurso. Esses caminhos marcados com os pés caminhantes são

a própria expressão de como o mapa de uma cidade se redesenha e se redefine constantemente pela ação daqueles que experimentam o espaço.

As extensas áreas livres de terras, gramados, jardins e caminhos do *desejo* da Escala Bucólica permeiam a Escala Residencial. A profusão das áreas verdes livres equilibram as áreas edificadas, “levando um pouco da cidade para o campo e (trazendo) um pouco do campo para dentro da cidade” (COSTA, 2001,p.91) na intenção de se criar lugares cômodos e acolhedores privilegiando a conexão humana com o espaço, para um habitar que não se restrinja somente às casas e apartamentos, mas alcance os pátios, as ruas e também o horizonte, no sentido mais generoso sobre o que venha ser a função do urbanismo para Lucio Costa (1987). São universos que frequentemente estão relacionadas às condições silenciosas da solidão e se assemelham à quietude de uma natureza inviolada, onde o que acompanha o caminhante são o verde das árvores, as flores, os pássaros, os cogumelos, os insetos e os vazios, um ambiente onde se escuta “tudo que cochicha baixinho” (GROS, 2010, p.66), quando se contém o ritmo dos passos e se deixa a escuta disponível. Sob essas condições, a experiência de exploração da cidade de Brasília nas Escalas Residencial/Bucólica - a passos lentos - fortalece o conceito do uso do espaço público como espaço do pensamento, universo rico e catalisador de construções poéticas quando explorados por artistas/viajantes/caminhantes.

CAMINHADA E EXERCÍCIO POÉTICO

Richard Serra e Joan Jones passaram cinco dias percorrendo a pé uma determinada área de King City (Ontario/Canadá) munidos de um mapa topográfico de uma região composta por arvoredos, vales e um pântano, no desejo de estabelecer “uma dialética entre a percepção que se tem do lugar em sua totalidade” (SERRA,2004,p.25) estabelecida, segundo o artista, ao percorrê-lo. A sistemática exploração do espaço consistiu na observação do terreno para instalação de suas esculturas. Os artistas perceberam que as relações de medida do corpo, da obra e do terreno, mudavam constantemente, assim como os horizontes que apareciam e desapareciam conforme as elevações do terreno, concluindo que “a linha como elemento visual, a cada passo, torna-se um verbo transitivo” (SERRA,2004,p.26). Linha que se elevava, se abaixava, se estendia, se contraía e se comprimia, como uma entidade viva que se configura a partir do movimento do corpo no espaço:

Do topo da encosta, olhando de volta para o vale, imagens e pensamentos, que foram iniciados pela consciência de tê-los experimentados, são recordados. Essa é a diferença entre o pensamento abstrato e o pensamento na experiência. O tempo dessa experiência é cumulativo - lento em sua evolução. Uma nova espécie de compreensão é experimentada. Sente-se o terreno como um volume, não como um plano recessivo, pois, deste ponto de vista, o vale se torna abreviado (SERRA, 2014,p.27)

A conclusão de Serra resultante da experimentação nesta região foi sobre o a medida de si perante um terreno indeterminado, visto que

elevações similares " iguais em altura " num campo aberto, num chão plano, deslocam-se tanto horizontal quanto verticalmente em relação à nossa locomoção (...) (e o) centro (...) passa a ser um centro que se move" (SERRA, 2014,p.27).

Mesmo as obras de Serra quando não se configuram como *Site-specific*, remetem à experiência física do lugar, como é o caso de *Delineator* (1974-1975), obra exposta no Museu de Arte Moderna de Nova York na década de 70. A obra consiste em uma placa lisa no chão e outra no teto, delimitando um lugar na sala de exposição, pois é isso que ela revela: o lugar desvelado pelo seu conteúdo, seu caráter e sua estrutura, A compreensão da obra vem a partir da experimentação física do lugar, quando as orientações são percebidas à medida que se caminha em direção ao seu centro, segundo o artista. Ao contrário de Smithson que traz o deserto, campo de exploração para seus trabalhos artísticos, Serra prefere trabalhar na cidade, pois é nela que ele encontra a vulnerabilidade da própria realidade da sua vida, que é urbana (SERRA, 2014).

Cidades são laboratórios ricos em matéria para observações e experimentações e a prática de exploração pelo método da caminhada revela contextos que se aproximam aos temas próprios do âmbito da arte em relação às cidades, como a novas significações de uma localidade (um *ready-made* do espaço), o simulacro, os cheios e vazios e as relações com o inconsciente e a psique humana trazida pelos surrealistas, a psicogeografia e a deriva dos situacionistas, o inesperado no cotidiano das cidades inspirado pelos dadaístas, as bordas, os espaços entrópicos, as margens, a amnésia urbana, entre outros, conforme aponta Careri (2013). Em Roma, o núcleo de pesquisa do laboratório *Stalker (Laboratorio d'Arte Urbana Stalker/ Osservatorio Nomade)* munidos dessas concepções realizam suas ações de interação *in situ* com os fenômenos urbanos feitos a pé. O grupo é dirigido e cofundado pelo arquiteto e professor da *Università degli Studi Roma Tre*, Francesco Careri, e reúne o pensamento e as percepções de um espaço desconhecido, percorrido, atravessado pela caminhada, denominado de *transurbância*. Esse deslocar compreendido como instrumento estético de conhecimento e modificação física do espaço, relaciona-se a uma forma autônoma de se fazer arte, a própria intervenção humana. De forma semelhante, o grupo de Pesquisa Vaga-Mundo: Poéticas Nômades (<https://cargocollective.com/vaga-mundo>) composto de artistas-pesquisadores ligados ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília e dirigido pela professora Karina Dias, realiza suas pesquisas poéticas em diversas linguagens artísticas (instalação, vídeo, livro de artista, desenho, pintura, fotografia e instalação sonora), investigando as relações entre o homem e a paisagem, entre a imensidão dos espaços e a singularidade daquele que os percorre. O grupo alinha a prática artística, a reflexão teórica e a experiência em espaços-extremos, no intuito de se construir uma poética nômade surgida do movimento, do deslocamento, a partir de expedições artísticas em vários lugares do mundo (figura 1).



Figura 2: Caminhar é Velejar (noturno)

Fonte: Fernando Sávio de Sousa

Em Brasília, as autoras realizam intervenções a partir de experimentações da cidade pela caminhada. *Caminhar é velejar* (figuras 2 e 3), obra apresentada em 2015, por Tatiana Terra, para as *Coordenadas Vagabundas* (<http://periodicos.unb.br/index.php/metagraphias/article/view/41>) - consiste na instalação de uma linha interrompida de trânsito para pedestre em um lago de um parque de caminhadas. A linha que demarca o espaço da caminhada é transposta para o lago. Remete às formações que organizam o mundo e que quando transposta a um espaço improvável alude ao deslocamento abstrato, para então se repensar distâncias, alcances, extensões, dilatações, raios, graus e medidas. Onde se é impossível caminhar fisicamente, o que se desloca é o pensamento. É o reposicionamento pela contemplação, onde se propõe ver o não visto a partir do desvelamento das imensidões sobrevividas de referências imaginárias, por sentimentos oceânicos que alcançam desmedidas dimensões, pelo silêncio e pela solidão. Como um espaço sem fronteiras, por trás de horizontes, a obra revela-se um atravessamento onde as distâncias são impensadas e os dias medidos pelo movimento da água, da terra e do vento. O caminho do pensamento como a travessia.



Figura 3: Caminhar é Velejar

Fonte: Tatiana Terra

Trilha de 2002 (figuras 4 e 5) é uma intervenção na paisagem realizada por Karina Dias que se inscreve em uma proposta de instalar pontos de observação em espaços de circulação, aqueles percorridos cotidianamente. Com dispositivos que refletem a paisagem circundante, o desejo da artista era mostrar, simultaneamente, uma única paisagem que se desdobra em várias, revelar o mesmo que já é duplo, o real e a sua imagem. Seus 25 blocos de madeira revestida por película espelhada foram dispostos de forma que sugerissem um caminho. Uma trilha que se revela como uma pontuação na paisagem, um risco em meio ao traçado monumental da cidade de desenho preciso.

O trabalho tem sua origem na linha constantemente visível, sentida, percebida, percorrida e vivida cotidianamente por seus habitantes. A intervenção foi instalada em um lugar de circulação, onde surgem atalhos que encurtam caminhos e ecoa como um delicado desvio, uma estranha presença retilínea inspirada nos *caminhos do desejo*, nas trilhas espontâneas que atravessam os espaços instituídos da cidade. As superfícies espelhadas dispostas sobre a grama fazem com que, na medida em que o espectador se aproxima, ele se posicione verticalmente em relação à obra, e entre dois céus, o passante/espectador alcança em cada um dos fragmentos o movimento das nuvens e a aparição, dependendo de seu ângulo de visão, de outros pontos da cidade. O céu é uma das características mais singulares de Brasília e o objetivo de projetá-lo sobre a grama, nessa inversão poética, é trabalhar o desejo de se criar, também, um ponto de convergência entre o olhar apressado do condutor e o do passante ofegante que transita pela área da instalação, confrontar o olhar daquele que, do seu veículo, passa velozmente pela obra, incomodado, talvez, pelo o ofuscamento causado pela luz do sol refletida nas superfícies espelhadas.



Figura 4: Trilha

Fonte: Karina Dias

O antagonismo suscitado nesta intervenção, que pelos blocos de superfícies espelhadas refletem respectivamente céu e grama em um mesmo fragmento, cria uma espécie de dobra da nossa visão. Limites que são como pontos cegos, zonas temporariamente inacessíveis ao nosso olhar. Dobras que concentram o espaço da obra e o que se encontra entre a terra e o céu.

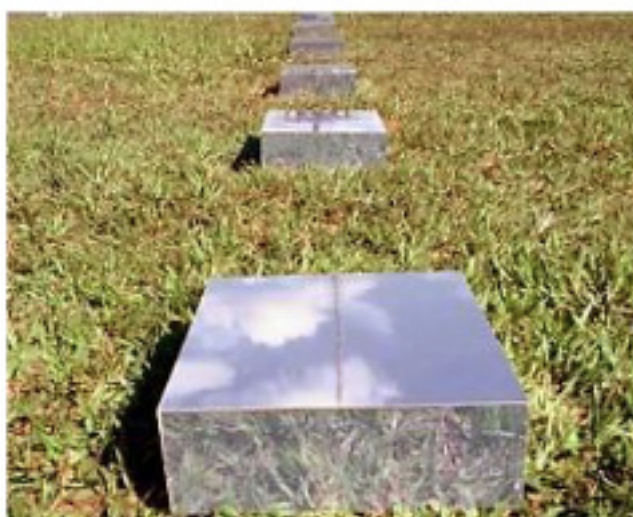


Figura 5: Trilha (detalhe)

Fonte: Karina Dias

Trilha foi concebida para tocar suavemente o solo e não para se inscrever de maneira incisiva e definitiva no terreno. Sem a intenção de ancorar esse trabalho no espaço, construindo uma base sólida e imutável. Nesse sentido, a leveza foi o ponto de partida para materializar um traçado, uma linha sobre o gramado, um elo entre

o passante e seu espaço, entre o seu trajeto e o percurso da artista. Finalmente, a intervenção poderia ser vista como uma espécie de apropriação poética daquele gesto germinal da concepção de Brasília, sinalizando, por meio da obra, a tomada de posse de um lugar.

Lembramos aqui das intervenções de Richard Long, particularmente em *A line made by walking* (1967) ou *Secant* de Carl Andre (1977), dois trabalhos onde a linha marca o espaço e se transforma ora na cisão que separa, ora no contínuo que atravessa o espaço. Ruptura e continuidade, orientação e fragmentação: "A linha é ao mesmo tempo a primeira e a última coisa, não apenas em pintura, mas também, genericamente, em toda construção" (ANDRE, 2004, p74). Se nos trabalhos desses artistas da *Land Art*, o desaparecimento das intervenções, frequentemente, se dá pelo tempo que a natureza leva para destruí-los e novamente se apropriar do lugar, nesse trabalho sua duração é determinada pela ação dos habitantes da cidade. Acrescentar um detalhe no espaço urbano é, de certa forma, invadir, intrometer-se no meio de uma circulação onde tudo pode acontecer, o que acentua o caráter efêmero do trabalho. Nesse emaranhado de situações possíveis, a obra surge como um detalhe inesperado e a paisagem, como uma presença imprevisível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o espaço observado converte-se em criação própria e a ele são atribuídas novas significações em uma reconstrução simbólica por recortes e seleções do olhar, em busca da paisagem. As experiências de deslocamento a partir das considerações de que caminhar na cidade de Brasília a torna mutável ao longo do movimento de quem a percorre resultam em práticas artísticas, em que uma cidade-mundo se forma a partir do banal que nos olha. Nesse sentido, reconfigura-se o espaço habitado provocando desejos de ver e fazer do deslocamento no cotidiano a ocasião para experimentar a sua paisagem, como se a descobríssemos pela primeira vez, como um viajante que acessa a cada dia de sua jornada o desconhecido. Desejosos de novas perspectivas, nós, os artistas-viajantes deste cotidiano, cogitamos a disponibilidade e a vocação de nos deixarmos levar pelo próprio destino extra-ordinário, onde o caminhar encontra então seu lugar como método poético.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Carl. *Land Art et Art Environnemental*. Paris: Phaidon, 2004

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9ªed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. I.ed. Walkscapes: el camminar como practica estética. Tradução Frederico Bonaldo, I.ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

COSTA, Graciete Guerra da. **Regiões Administrativas do Distrito Federal de 1960 a 2011**. Brasília: UnB, 2011.

COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra, Lucio Costa**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

GROS, Frédéric. **Caminhar uma filosofia**. São Paulo: È Realizações, 2010.

SERRA, Richard. **Richard Serra: escritos e entrevistas, 1967-2013**. In: ESPADA, Heloísa (Org.). *Richard Serra: escritos e entrevistas, 1967-2013*. Tradução Paloma Vidal, edição, São Paulo: IMS, 2014. 368. X-Y.CaminharU

COSTA, Lucio. **Brasília Revisitada. 1987**. Disponível em <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=brasil-revisitada>. Acesso em: 03/08/2018.

O CABRA E A QUESTÃO CULTURAL NAS METÁFORAS ANIMAIS

Fernanda Carneiro Cavalcanti

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
– Departamento de Estudos da Linguagem - Rio
de Janeiro – Rio de Janeiro

A primeira versão desse trabalho se encontra publicada na revista *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 41, n.70, p. 54-63, jan./jun. 201

RESUMO: A visão de uma mente corpórea a qual se filia a Teoria da Metáfora Conceptual encontra-se, sobretudo, baseada na ideia de uma mente como resultado da interação entre o programa sensório-motor humano e o meio físico e socioculturalmente situado. Contudo, ao pleitear a existência do que chama de paradoxo da metáfora, Gibbs (2008) identifica uma tensão entre os aspectos universais e variacionais das metáforas. Nessa perspectiva, este artigo busca discutir o papel dos conhecimentos e normas culturais na formação das metáforas animais, especialmente na conceptualização de homem em termos de cabra por parte dos membros da comunidade de Fortaleza - Ceará. Para tal fim, o artigo encontra-se organizado em quatro seções, afora a introdução. Discute-se, assim, nas três seções que se seguem à introdução: o modelo cultural da Grande Cadeia do Ser e sua relação com as metáforas animais com base em Kövecses (2010) e Lakoff e Turner (1989); a questão da universalidade nas Metáforas

Conceptuais a partir de Kövecses (2005, 2009); a variação cultural das metáforas com ênfase na metáfora animal cabra baseado em Kövecses (2009) e Rodriguez (2009); na quinta e última seção, são apresentadas as considerações finais. Ou seja, argumenta-se que tal metáfora tanto mapearia, em nível genérico, os domínios conceptuais ser humano e animal como os domínios homem e cabra motivados por normas culturais na formação das metáforas animais, especialmente na conceptualização de homem em termos de cabra por parte dos membros da comunidade fortalezense.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Metáfora Conceptual. Metáfora Animal. Cabra

ABSTRACT: The vision of an embodied mind which joins the Theory of Conceptual Metaphor is, above all, based on the idea of a mind which results from the interaction between the human sensory-motor program and the physical and social-cultural environment. However, claiming the existence of what he calls the paradox of metaphor, Gibbs (2008) identifies a tension between the universal and variational aspects of metaphors. From this perspective, this article discusses the role of knowledge and cultural norms in the constitution of animal metaphors, especially in the conceptualization of man in terms of cabra (goat) by members of the Fortaleza-Ceara community in northeastern

Brazil. For this purpose, the article is organized in four sections, apart from an introduction. In three sections, we discuss the cultural model of the Great Chain of Being and its relation to animal metaphors based on Kövecses (2010) and Lakoff and Turner (1989); the issue of universality in Conceptual Metaphors according to Kövecses (2005; 2009); cultural variation of metaphors with emphasis on the animal metaphor *cabra* (goat) based on Kövecses (2009) and Rodriguez (2009). In the fifth and last section final considerations are presented which point to the animal metaphor *cabra* (goat) of an example of Conceptual Metaphor both potentially universal since it maps in the generic level the conceptual domains human being and animal, as well as variational since the cross domain mappings of man and *cabra* (goat) are motivated by norms and shared cultural knowledge among the members of the Fortaleza-Ceara community.

KEYWORDS: Theory of Conceptual Metaphor. Animal Metaphor. *Cabra* (goat).

1 | INTRODUÇÃO

A visão de uma mente corpórea a qual se filia a Teoria da Metáfora Conceptual, doravante TMC, encontra-se, sobretudo, baseada na ideia de uma mente como resultado da interação entre o programa sensório-motor humano e o meio físico e socioculturalmente situado. Em conformidade com Gibbs (2010), as normas e os conhecimentos culturais desempenhariam papel relevante na constituição dessa mente corpórea, especialmente na constituição de recursos cognitivos como as Metáforas Conceptuais.

Por outro lado, ao pleitear a existência do que chama de paradoxo da metáfora, Gibbs (2008) identifica uma tensão entre os aspectos universais e variacionais das metáforas. Em outras palavras, para Gibbs (2008), de um lado, a metáfora seria sensibilidade culturalmente criativa e nova; e, de outro lado, ela estaria enraizada em padrões de experiências sensório-motoras comuns a todos os povos.

Kövecses (2010) pondera, igualmente, a respeito desse paradoxo. Ou seja, segundo esse autor, ainda que não se possa prever quais são as Metáforas Conceptuais de uma língua, seria pouco plausível esperar que as Metáforas Conceptuais contrariem o caráter universal das experiências corpóreas humanas. Nessa perspectiva, discutimos, nesse artigo, o papel dos conhecimentos e normas culturais na formação dos recursos cognitivos humanos, especialmente na conceptualização de homem em termos de *cabra*.

Para tal fim, organizamos este capítulo em quatro seções. Afora esta introdução, discutimos o modelo cultural da Grande Cadeia do Ser e sua relação com as metáforas animais, na segunda seção; tratamos da questão da universalidade nas Metáforas Conceptuais na terceira seção; abordamos a variação cultural das metáforas com ênfase na metáfora animal *cabra*, na quarta seção; na quinta e última seção, apresentamos nossas considerações finais.

2 | O MODELO CULTURAL A GRANDE CADEIA DO SER

Segundo Lakoff e Turner (1989), os Modelos Cognitivos Idealizados, doravante MCIs, seriam recursos cognitivos responsáveis pela organização dos conhecimentos humanos que, por sua vez, se constituiriam ao menos de duas maneiras diferentes: via nossas experiências diretas, isto é, por meio das estruturas pré-conceptuais (esquemas imagéticos e conceito de nível básico); e/ou via cultura. Ainda para tais autores, além de apresentarem conhecimento de caráter ordinário e não especializado de membros das sociedades humanas, os modelos culturais podem ser tratados na condição de MCIs, sobretudo quando se quer destacar sua natureza mental e sua diferença em relação a alguma representação científica. Os autores ressaltam ainda que a natureza idealizada dos MCIs se deve ao fato de que tais modelos não necessariamente se adéquam à realidade.

Em assim sendo, Lakoff e Turner (1989) ponderam que alguns MCIs são demasiado abstratos. Ou seja, para tais autores, se compreendemos pessoas, animais e objetos no mundo como tendo atributos, sendo alguns desses atributos considerados essenciais, é porque possuímos um MCI de caráter muito geral a respeito da natureza das coisas e de seu comportamento. O modelo cultural A Grande Cadeia do Ser seria um desses modelos, isto é, um modelo de larga escala, adquirido culturalmente. Com base em tal modelo, atribuiríamos sentido e imporíamos ordem ao universo e aos seres que nos circundam.

Ainda de acordo com os autores em questão, a versão básica desse modelo seria organizada a partir de cinco níveis hierárquicos nos quais o ser humano se encontraria no topo seguido dos animais, plantas, objetos complexos e coisas físicas. Dessa forma, nós nos pensaríamos como seres superiores aos animais; os animais como superiores às plantas; as plantas como superiores aos objetos complexos e estes às coisas físicas. Por outro lado, esses cinco níveis seriam organizados em subníveis compreendidos, por sua vez, como superiores e inferiores de tal forma que estimaríamos, no nível do animal, os cachorros como superiores aos insetos, por exemplo.

Nessa perspectiva, o cachorro seria por nós compreendido com base nas propriedades atribuídas ao inseto, além de propriedades essenciais como vida interior (i.e. desejos, emoções e habilidades cognitivas restritas). No caso dos seres humanos, nós nos compreenderíamos como seres dotados de propriedades dos seres que se encontram nos quatro níveis abaixo, além de propriedades como, capacidade estética, moral, racional, comunicacional, e de alto nível de consciência.

Lakoff e Turner (1989) avaliam ainda que, na condição de um modelo de caráter esquemático, usado de forma inconsciente por membros de boa parte das culturas humanas, o modelo básico da Grande Cadeia do Ser teria provocado junto às sociedades humanas, profundas consequências sociais e políticas. Isso porque sua organização não estaria apenas pautada em função dos atributos e comportamentos

dos seres no mundo. Mas, sobretudo, em função do caráter de superioridade atribuído a determinados seres em relação a outros e, conseqüentemente, em função da ideia de dominação de determinados seres sobre os demais.

Seria, portanto, por essa razão que acreditaríamos que, no mundo animal, leões, ursos e aves de rapina seriam seres que apresentariam atributos e comportamento superiores aos demais animais. Seria por igual razão que acreditaríamos que nas sociedades humanas: os nobres apresentariam atributos e comportamentos superiores aos camponeses assim como os homens em relação às mulheres; os adultos em relação a crianças; e os mestres em relação aos escravos. Em suma, tal modelo não indicaria apenas como o mundo é, mas, sobretudo como o mundo deve ser.

Lakoff e Turner (1989) abordam, igualmente, o caráter metafórico do modelo em questão. Grosso modo, os autores defendem que o modelo básico da Grande Cadeia do Ser estruturaria Metáforas Conceptuais por meio das quais pessoas seriam compreendidas em termos não humanos e vice-versa. Ou seja, como tal modelo estabeleceria domínios de conhecimentos relativos à organização dos seres no mundo, procedimentos metafóricos mapeariam os domínios humanos em termos de domínios não humanos e vice-versa. Nesse sentido, os autores apontam para o que consideram um dos mais elaborados domínios: o domínio do animal, a partir do qual nós compreenderíamos o não humano em termos do humano.

Assim, nós teríamos esquemas bem elaborados nos quais os animais se encontrariam caracterizados em termos de atributos humanos, a exemplo das seguintes caracterizações: porcos seriam sujos; leões, corajosos; raposas, espertas; cachorros, leais e dependentes; gatos, inconstantes e independentes; lobos, cruéis e assassinos; e gorilas, agressivos e violentos.

Por outro lado, os autores ponderam que os animais agem de forma instintiva e que a visão de esperteza, coragem, inconstância, lealdade, etc. seria, antes de tudo, humana. Assim, quando atribuímos tais características aos animais, nós os estaríamos compreendendo como comportamento humano. Em suma, os autores ressaltam que é tão natural compreendermos atributos não humanos como atributos humanos que temos dificuldade em perceber que tais caracterizações sejam de caráter metafórico.

De acordo com esses autores, Kövecses (2010) pondera que os seres humanos caracterizariam metaforicamente os animais em termos de atributos humanos para, em seguida, se compreenderem como animal. Diante de tal fato, Kövecses (2010) afirma que boa parte do comportamento humano parece ser compreendida na condição de comportamento animal, isto é, a partir da Metáfora Conceptual COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL. Acrescenta ainda que não apenas o comportamento humano é compreendido em termos de comportamento animal como as pessoas são compreendidas em termos de animais.

Nesse sentido, o referido autor estima que o significado licenciado pelas metáforas COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL e SER HUMANO É ANIMAL parece ser primordialmente ofensivo. Contudo, assinala que,

apesar de grande parte das metáforas animais mapearem características negativas dos seres humanos, algumas dentre elas não o fariam, a exemplo de MULHER SEXY É GATINHA.

Diante de tal constatação, Kövecses (2010) pleiteia a existência, em nosso sistema conceptual, de metáforas animais de nível genérico ou ainda da metáfora SER HUMANO É ANIMAL. Ou seja, as metáforas animais, segundo o autor em questão, seriam metáforas congruentes ou ainda um complexo de metáforas, dentre as quais, uma seria de nível genérico e as demais seriam de nível específico. Observa ainda que seria no âmbito das metáforas de nível específico que ocorreria variação de ordem cultural, já que a metáfora de nível genérico teria caráter primordialmente universal.

Interessante ressaltar a respeito do mapeamento de caráter negativo de ser humano em termos de animal que dados por nós coletados com base em aplicação de cinco questionários junto a 153 residentes em Fortaleza, por ocasião de nossa pesquisa de doutorado, revelam que: 60,0% dentre 30 sujeitos que responderam a perguntas do quarto questionário concordam com a representação do ser humano na condição de animal contra 30,0% que não concordam; 6,7% que disseram não saber; e, 3,3% que não responderam à pergunta.

No entanto, 43,3% desses mencionados 30 sujeitos não concordam com o fato de ele mesmo ser representado por algum animal contra 43,3% que concordam; 10% que não responderam à pergunta e 3,3% que disseram não saber. Percebemos, assim, que de acordo com os residentes em Fortaleza, as metáforas animais podem ou não ser avaliadas negativamente.

Nessa perspectiva, a discrepância nas respostas acima analisadas nos leva a inferir que tal tensão se baseia em metáforas animais específicas. Ou seja, se o resultado obtido com a primeira resposta nos induz à presunção de que os participantes pensaram em ser humano em termos de animal de modo genérico - SER HUMANO É ANIMAL - o segundo resultado nos leva a pensar que os participantes mapearam ser humano como um dado animal, bem avaliado ou não. Observamos ainda que os animais bem avaliados por tais sujeitos e, por isso, escolhidos majoritariamente para sua representação pessoal seriam borboletas, pássaros e felinos de grande porte.

Segundo tais sujeitos, as características positivas relacionadas a borboletas se deveriam em função do poder de metamorfose desse inseto; a pássaros, devido a um suposto caráter de liberdade associado à capacidade de voar; e a felinos de grande porte, devido a um suposto caráter de potência associado à capacidade em defender e proteger entes queridos, além da capacidade de lutar ferozmente pelo que quer.

Com base nos mesmos dados, podemos ainda ponderar que o animal mapeado nas Metáforas Conceptuais pode desempenhar vários papéis em uma dada comunidade. Dessa forma, uma dada metáfora animal poderia mapear características distintas ou até mesmo controversas. É o caso, por exemplo, do mapeamento homem em termos de cabra, encontrado em expressões regionais usadas, sobretudo no Nordeste do Brasil, que ora conceptualiza homem como perseverante e valoroso, ora como rude.

Por fim, ainda segundo Kövecses (2010), o domínio fonte animal é um domínio extremamente produtivo, tal qual assinalam dados coletados em dicionários especializados em metáforas e pesquisas realizadas por estudiosos da metáfora. Ademais, o autor chama atenção para o fato de que não apenas entendemos ser humano como situações ou coisas na condição de animal, a exemplo das seguintes expressões usadas em português do Brasil: uma festa animal; um carro animal, a vida voa, o tempo voa.

3 | A UNIVERSALIDADE NAS METÁFORAS CONCEPTUAIS

De acordo com Kövecses (2005), a TMC é abordada tanto por Lakoff e Johnson ([1980] 2002) como por Grady (1997) a partir, sobretudo das experiências corpóreas humanas mais básicas, a exemplo da metáfora primária, AFEIÇÃO É CALOR. Ou seja, não seria surpresa para ninguém que afeição esteja associada a calor e não a frio, já que a correlação entre as experiências de afeição e de calor se teria dado de forma inconsciente, remontando à nossa mais tenra idade quando éramos acolhidos junto ao corpo de alguém com a função de mãe. Em outras palavras, a TMC, ao contemplar a conceptualização de experiências humanas mais básicas, enfatiza, sobretudo, o caráter potencialmente universal das Metáforas Conceptuais.

Contudo, Kövecses (2005) pondera que se observarmos a relação entre metáforas e as línguas humanas, teremos a nítida impressão de que há quão grande número de Metáforas Conceptuais de caráter não universal quanto de caráter potencialmente universal. Assim, as Metáforas Conceptuais, na condição de recurso cognitivo sistemático responsável pela conceptualização humana de grande parte dos conceitos mais abstratos, variam igualmente de cultura para cultura, a exemplo da conceptualização de amor em termos de jornada, de unidade e de caça em culturas como a americana, húngara e chinesa, respectivamente. Por essa razão, Kövecses (2005) estima que as Metáforas Conceptuais teriam de ser compreendidas a partir da interconexão entre os níveis linguístico, conceptual, sociocultural, neural e corpóreo.

Por outro lado, pelo fato de os seres humanos apresentarem programa sensório-motor similar e o meio físico não diferir tanto de cultura para cultura, a maior parte das Metáforas Conceptuais existentes no sistema conceptual humano vem sendo majoritariamente abordadas de acordo com o seu caráter potencial universal. Tal visão ainda que problematizada, é considerada relevante segundo Kövecses (2005).

Dessa forma, em sua obra *Metaphor in Culture*, o autor discute resultados de duas pesquisas que foram realizados no domínio das emoções, particularmente de felicidade e de raiva. O conceito de felicidade foi examinado nas línguas chinesa, húngara e inglesa ao passo que o conceito de raiva foi investigado nas línguas chinesa, húngara, inglesa, japonesa, polonesa, wolof e zulu. Na primeira pesquisa fora encontrado um grande número de Metáforas Conceptuais mapeando o conceito de felicidade, dentre as quais FELICIDADE É PARA CIMA, que foi encontrada tanto

em língua inglesa como em língua chinesa e húngara.

Quanto ao conceito de raiva, os estudos realizados em língua inglesa, chinesa, japonesa, húngara, wolof e zulu encontraram a Metáfora Conceptual UMA PESSOA COM RAIVA É UM RECIPIENTE PRESSURIZADO. Kövecses sumariza tais achados da seguinte forma:

Em todas essas línguas, a metáfora do RECIPIENTE foi identificada. Nela, o RECIPIENTE se encontra mapeado em termos de pressão devido à ação de calor ou de outros fatores. Tal metáfora apresenta as seguintes correspondências ou mapeamentos em termos de 'raiva':

O recipiente com algum tipo de substância ou objeto = a pessoa que está raivosa.

A substância ou objetos do recipiente = a raiva.

A pressão da substância ou objetos no recipiente = a força da pessoa raivosa.

A causa da pressão = a causa da força da raiva mantendo a substância ou objetos no recipiente = controle da raiva. A substância ou objetos saindo do recipiente = a expressão de raiva.

Dessa forma, argumento que esse mapeamento produz uma cena ou situação para 'raiva' na qual há uma força dentro das pessoas de sorte que tal força faz as pessoas agirem de maneira a se despressurizarem. A causa, a força e a estrutura da expressão forçada continua a ser um mistério e um acontecimento completamente aleatório na evocação da metáfora do RECIPIENTE PRESSURIZADO. Por outro lado, por meio de seu mapeamento detalhado, tal metáfora fornece uma estrutura coerente para os vários conceitos de 'raiva' em diferentes línguas. (2005, p. 39-40). (Tradução Nossa).

Tais estudos, ao evidenciarem o caráter potencialmente universal das Metáforas Conceptuais, particularmente das Metáforas Conceptuais de nível genérico, de acordo com Kövecses (2005), trouxeram contribuições relevantes para ratificar o potencial analítico da TMC. No entanto, ainda segundo o mesmo autor, as Metáforas Conceptuais foram aqui estudadas com base, sobretudo, em experiências corpóreas universais, isto é, com base na relação entre as configurações do aparato sensório-motor humano e a conceptualização de emoções como a de raiva e a de felicidade.

4 | AS METÁFORAS E A VARIAÇÃO CULTURAL

Para Kövecses (2009), os linguistas cognitivos tendem a se perguntar o que é metáfora e como ela funciona na mente. No entanto, os antropólogos, interessados em estudar as Metáforas Conceptuais, tendem a focar-se em qual é o tipo de papel da metáfora nos diferentes contextos socioculturais. Nesse sentido, o autor considera desafio tanto para os cientistas cognitivos como, mais especificamente, para os lingüistas cognitivos, o desenvolvimento de uma visão que compreenda a universalidade e a diversidade do pensamento metafórico. Ou seja, tais especialistas deveriam debruçar-se no que Gibbs (2008) assinala como o paradoxo da metáfora.

Nesse sentido, Kövecses (2009) sugere a necessidade de que se formule uma teoria cognitivo-cultural.

Para tanto, seria relevante examinar a variação das Metáforas Conceptuais tanto no âmbito de duas ou mais culturas como no âmbito de uma mesma cultura. No âmbito de duas ou mais culturas, haveria, dentre outras, variação encontrada em metáforas de nível específico em função de aspectos socioculturalmente situados, a exemplo da variação da Metáfora Conceptual UMA PESSOA COM RAIVA É UM RECIPIENTE PRESSURIZADO nas culturas supracitadas.

Em outras palavras, no nível genérico, tal metáfora, conforme assinalado na seção anterior, apresentaria caráter potencialmente universal. No entanto, em nível específico, tal metáfora variaria em função dos diferentes preenchimentos culturais, a exemplo da variação em termos de tipo de recipiente pressurizado na língua japonesa e na língua zulu, tendo em vista que naquela, o recipiente pressurizado seria barriga ao passo que nesta, seria o coração.

Quanto à variação das Metáforas Conceptuais no âmbito de uma mesma cultura, em consonância com os postulados da Sociolinguística, da Sociologia e da Antropologia, segundo os quais as línguas não são monolíticas, as Metáforas Conceptuais variariam, igualmente, em dada comunidade, em termos sociais regionais, étnicos, históricos e individuais. Nesse sentido, Kövecses (2009) assinala que há evidência de variação de Metáforas Conceptuais licenciando diferentes expressões linguísticas em inglês, por exemplo, quando usadas por homens quando se dirigem às mulheres e vice-versa. Seriam expressões licenciadas por metáforas animais usadas tanto por homens ao tratarem as mulheres, por exemplo, de coelhinho [bunny]; gatinha [kitten]; passarinho [bird]; franguinha [chic] como por mulheres ao tratarem os homens, por exemplo, de urso [bear] e tigre [tiger].

Nesse sentido, consideramos a metáfora animal que licencia a expressão linguística cabra como exemplo de variação metafórica no âmbito de uma mesma cultura. Isso porque a conceptualização de homem em termos de cabra é particularmente encontrada no Nordeste do Brasil. Se de início tal conceptualização era associada aos membros da zona rural da região em questão, atualmente, ela se encontra presente na zona urbana. De acordo com o resultado de nossa pesquisa de doutorado, os estudantes da Universidade Federal do Ceará (UFC) ou da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) da cidade de Fortaleza aceitam que um homem seja compreendido em termos de cabra.

Segundo ainda os resultados dessa pesquisa, a metáfora animal que licencia a expressão linguística cabra mapearia os domínios conceptuais animal e ser humano em nível genérico, isto é, SER HUMANO É ANIMAL, e em nível específico, isto é, HOMEM MESTIÇO SERTANEJO É CABRA e HOMEM VIRIL VALENTE TRABALHADOR É CABRA, respectivamente. Essas metáforas específicas estariam sendo motivadas por determinados conhecimentos e normas culturais compartilhados entre os membros da cultura nordestina, tal qual nos informa Cascudo ao afirmar que:

Chamamos cabra ao filho do mulato com a negra e não é simpático ao folclore sertanejo. Não há doce ruim nem cabra bom. O tratamento de 'cabra' é insultoso. Ninguém gosta de ouvir o nome. [...]. Todas as estórias referentes aos 'cabras' são pejorativas e são eles entes malfejos, ingratos, traiçoeiros. (2009, p. 60)

Com base nessa afirmação, há evidência de que a metáfora específica **HOMEM MESTIÇO SERTANEJO É CABRA** estaria mapeando características negativas dos domínios conceptuais homem e cabra motivada por crença de que a mestiçagem é algo negativo. Observamos, particularmente, que o atributo mestiço é mapeado em termos de traição e de má índole. Há que se observar ainda que as etnias que dão origem ao cabra elencadas por Cascudo (2009) são, notoriamente, etnias desprestigiadas na cultura brasileira. Além disso, tal homem mestiço seria residente de uma das regiões mais pobres e desassistidas do Brasil: O Sertão Nordestino.

A visão acerca do caráter cultural e não apenas cognitivo das metáforas, sobretudo, das metáforas animais é igualmente advogada por Rodriguez (2009). Tal autora realizou estudo no qual analisou o papel de metáforas animais no licenciamento de expressões linguísticas referentes à condição feminina nas línguas espanhola e inglesa.

Sua tese é a de que as metáforas animais se constituem em recursos cognitivos que projetam experiências relativas à construção de identidades sociais e de gêneros. Ou ainda, mais particularmente, de que as metáforas animais motivam e formulam conceitos negativos a respeito da condição feminina. Dessa forma, Rodriguez (2009) conclui que tais metáforas seriam motivadas por crenças e valores de grupos sociais hegemônicos representados pelo macho branco e heterossexual.

Tal grupo, na condição de Self, se constituiria como cânone social em detrimento de determinados grupos de indivíduos, a exemplo das mulheres, que, na condição do Outro, contrariaria essa ordem canônica, passando a ser avaliados como inferiores ou marginais. Rodriguez (2009) afirma ainda que metáforas animais, ao apresentarem caráter sociocultural, projetam atitudes e crenças de determinadas comunidades em relação não apenas a determinados animais, mas em relação a determinados animais em termos de determinados grupos sociais.

Nesse sentido, a autora estima que a dimensão cultural das metáforas animais as torna importantes veículos para transmissão e perpetuação de crenças sociais a partir de determinadas práticas discursivas, a exemplo da transmissão e perpetuação da condição feminina em termos de objeto dos desejos sexuais do macho branco heterossexual nas comunidades de falantes de língua espanhola e inglesa. Em outras palavras, os usuários das línguas em questão transmitiriam e perpetuariam crenças sociais em relação aos grupos considerados marginais ou inferiores, no caso, as mulheres com base na conceptualização **PESSOAS ABJETAS SÃO ANIMAIS**.

Nessa perspectiva, consideramos que a metáfora animal cabra, particularmente a metáfora específica **HOMEM MESTIÇO SERTANEJO É CABRA**, seria motivada por atitudes e crenças da sociedade brasileira, principalmente, da sociedade nordestina,

em relação ao grupo social homem mestiço sertanejo.

Embora seja plausível afirmar que homem mestiço e sertanejo, na condição de grupo marginal e inferior, esteja sendo mapeado negativamente pela metáfora animal em questão, restaria a pergunta: Por que homem mestiço sertanejo está sendo mapeado em termos particularmente do animal cabra? Ou ainda, que tipo de norma cultural motivaria a metáfora conceptual de nível específico **HOMEM MESTIÇO SERTANEJO É CABRA?**

É interessante ressaltar a esse respeito que ao fazer referência à figura masculina como cabra, Cascudo (2009) também se reporta ao animal. Ao discorrer sobre a história desse animal, Cascudo (2009) nos informa que do convívio com tal animal teriam surgido histórias segundo as quais tanto o bode quanto a cabra desapareciam por uma hora durante o dia para ir ter com o coisa ruim. Nessa perspectiva, o autor avalia que:

Desta participação religiosa a cabra nunca se libertou. Não se aproximou de santo algum e não há lenda ou história em que figure como elemento favorável. Familiar, doméstica, da intimidade sertaneja, não inspira confiança integral ao povo. Em lenda alguma da literatura oral cristã comparece com a cabra num plano de boa educação ou afeto. Na etiologia de sua voz, há uma condenação popular que tivemos de Portugal: 'Cristo nasceu!' – cantou o galo. 'Onde' – muge o boi. 'Em Belém!', baliu a ovelha. 'Mentes, mentes' – resmungou a cabra, guardando até hoje a negativa gaguejada e pagã. (2009, p. 61)

Outro aspecto interessante diz respeito à crença a respeito dos perigos do leite de cabra. Segundo Cascudo (2009, p. 62), acreditava-se, sobretudo no Sertão do Nordeste, que o leite da cabra poderia transmitir “o caráter inquieto, buliçoso, arrebatado, da amamentadora. [Ou ainda de que] o menino, demasiado vivo, arteiro, endiabrado, tem a justificativa no leite da cabra”. Dessa forma, consideramos que há uma correlação de base cultural entre os domínios conceptuais homem e cabra, mais especificamente entre os atributos mestiço sertanejo malfejo, ingrato e traiçoeiro de homem e o atributo endiabrado e misterioso da cabra.

Por outro lado, embora Cascudo (2009) não aponte para nenhum tipo de aspecto positivo na compreensão do que seja um cabra, há evidências de que o conceito CABRA seria, igualmente, motivado por tais aspectos. Ou seja, o fato de a expressão linguística cabra também se referir a homem viril, valente, trabalhador até mesmo heróico se constitui em evidências de que tal expressão é também motivada por metáforas específicas que mapeiam características positivas da relação entre homem mestiço e cabra.

Nesse sentido, Freyre (2004) ao tratar da condição social e étnica do cabra, discorda do folclorista Rodrigues de Carvalho, por não aceitar que o caráter mestiço do cabra o faça ‘irrequieto, inconstante e nem sempre leal’. Por outro lado, Freyre (2004) não contesta o folclorista em questão quando este afirma que o cabra estar associado a grande número de história no qual é tratado na condição de herói e é reconhecido por sua coragem, seu poder de sedução, seu vigor sexual e suas vantagens físicas.

Seria de acordo com essa visão, ainda segundo Freyre (2004), que expressões como as que se seguem teriam sido cunhadas: ‘cabra danado’, ‘cabra escovado’, ‘cabra bom’ e ‘cabra de confiança’.

Além disso, para Freyre:

A história social do Nordeste da Cana-de-Açúcar está ligada, como talvez a de nenhuma outra região de Brasil, ao esforço do mestiço, ou antes, do cabra. Um esforço que se tem exercido debaixo de condições duramente desfavoráveis. Mas, mesmo assim, notável pelo que tem construído e realizado. (2004, p. 171).

Considerando que a história social do Nordeste da Cana-de-Açúcar remonta às origens da história do Brasil, já que o plantio da cana-de-açúcar no Nordeste data de meados do século XVI, seria plausível afirmar que o cabra teria sido um dos primeiros tipos originalmente brasileiros. Não é por acaso que Freyre (2004, p. 50) declara que “primeiro se fixaram e tomaram fisionomia brasileira os traços, os valores, as tradições portuguesas que, junto com as africanas e as indígenas, constituiriam aquele Brasil profundo, que hoje se sente ser os mais brasileiros”. Tais fatos nos fazem inferir que, para Freyre (2004), o lugar e o papel do cabra na história do Brasil devem ser considerados de forma valorosa.

Em suma, seria plausível considerar o fato de que a expressão linguística cabra é licenciada por metáfora de nível genérico SER HUMANO É ANIMAL e por metáforas de nível específico HOMEM MESTIÇO SERTANEJO É CABRA e HOMEM VIRIL VALENTE TRABALHADOR É CABRA. As metáforas específicas se encontrariam motivadas: ora por crenças segundo as quais a cabra seria um animal que teria parte com o diabo e que o seu leite poderia transmitir características diabólicas aos garotos que se alimentam dele, ora por crenças segundo as quais o cabra é genuinamente brasileiro/nordestino, teimoso, persistente e resistente, tendo em vista ser a cabra um animal que resiste às precárias condições de vida no Sertão nordestino.

5 Considerações finais

Kövecses (2009) pondera que muitos processos cognitivos operam na conceptualização metafórica de forma que não seria razoável tratar apenas da identificação da relação entre dois domínios conceptuais no mapeamento metafórico. Dessa forma, sugere que sejam investigados os diversos aspectos de variação metafórica para que se possa propor uma visão cognitivo-cultural da Metáfora Conceptual. Acrescenta ainda que tal visão se constituiria em uma complementação à visão experiencial postulada, de maneira majoritária, pelos estudiosos da Metáfora Conceptual.

Nesse sentido, estimamos que a discussão acerca da conceptualização de homem em termos de cabra por membros da comunidade de Fortaleza - Ceará poderá contribuir ainda que modestamente para que desenvolvamos uma visão cognitivo-cultural. Isso porque defendemos que a metáfora animal que licencia a expressão linguística cabra ora se constitui em exemplo de Metáforas Conceptuais potencialmente universal ao mapear em nível genérico os domínios conceptuais ser humano e animal,

ora apresenta caráter variacional ao mapear os domínios homem e cabra motivada por normas e conhecimentos culturais compartilhados entre os membros da cultura cearense, especialmente da comunidade fortalezense.

Em outras palavras, estimamos que Metáforas Conceptuais, a exemplo da metáfora animal aqui analisada no âmbito de uma mesma cultura, isto é, da comunidade dos falantes de língua portuguesa do Nordeste do Brasil, além de apresentarem aspectos potencialmente universais, podem variar em função de determinados entendimentos compartilhados por parte de determinados membros de uma comunidade, no caso a cultura nordestina, acerca do papel que um determinado animal, no caso a cabra, exerce em tal comunidade.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luís Câmara. **Coisas que o povo diz**. 2. ed. São Paulo: Globo Editora, 2009. 1. ed., 1968.

CAVALCANTI, Fernanda C. **A análise da expressão convencional cabra sob a perspectiva da teoria dos modelos cognitivos idealizados**. 2014. 246p. Tese. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**. 7. ed. São Paulo: Global Editora, 2004. 1. ed, 1937.

GIBBS, Raymond. **Metaphor and thought: the state of the art**. In: GIBBS, Raymond. (Ed.). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 2008. p.3-13.

GIBBS, Raymond. The wonderful, chaotic, creative, heroic, challenging world of researching and apply metaphor. In: LOW, Graham et al. (Org.), **Researching and applying metaphor in the real world**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2010. p.1-18.

GRADY, Joseph. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. 1997. PhD Dissertation. Graduate Division, University of California, Berkeley, 1997.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Zoltán. Universalidade versus não universalidade metafórica. In: SIQUEIRA, Maity (Org.). **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n. 25, p.257-277, jul-dez. 2009.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor: a practical introduction**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, (1980), 2002.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

RODRIGUEZ, Irene Lopéz. **Women, biches, chickens and vixens: animal metaphors for women in English and Spanish**. Revista de Estudios Culturales de La Universitat Jaume I. v.VII. p. 77-10, 2009.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-281-4

