



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística
e Artes: Perspectivas
Críticas e Teóricas 3

Atena
Editora

Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes:
Perspectivas Críticas e Teóricas 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L649	Letras, linguísticas e artes: perspectivas críticas e teóricas 3 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguísticas e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-705-5 DOI 10.22533/at.ed.055190910 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Neste terceiro volume, os autores apresentam suas reflexões de maneira crítica e analítica, colocando em cada trabalho uma singularidade que marca o contexto de reflexão. Colocam, ainda, à disposição das investigações no mercado editorial múltiplos conhecimentos, por isso, os vinte e oito textos que serão apresentados dialogam com as necessidades dos interlocutores deste e-book, os múltiplos leitores.

No primeiro capítulo, são apresentadas reflexões da literatura para o desenvolvimento do ser humano. No segundo capítulo, a cultura ucraniana, bem como seu contexto e trajetória são apresentados em um município do Paraná. No terceiro capítulo, há uma reflexão memorialística não homogênea configurada nas descrições de Valentine de Saint-Point. No quarto capítulo, as autoras discutem sobre plano fronteiro entre o plágio e a intertextualidade, bem como colocam em destaque as possíveis implicações para o meio acadêmico.

No quinto capítulo, é demonstrada a importância da leitura para o incentivo à participação dos alunos nas aulas de literatura. No sexto capítulo, o autor apresenta alguns encaminhamentos no trabalho com a leitura como porta que se abre para as possibilidades de um mundo possível. No sétimo capítulo, as autoras analisam, criticamente, a colocação dos pronomes oblíquos no Português Brasileiro. No oitavo capítulo, as narrativas são colocadas no campo da experiência nas propostas de ensinar e aprender teatro na escola.

No nono capítulo, são desenvolvidas reflexões sobre o posicionamento da mulher negra na noção de entre-lugar ou nos espaços de fronteiras, normalmente, resultantes de processo diaspóricos. No décimo capítulo, pesquisa-se e relata-se o legado deixado pela bailarina, coreógrafa, gestora e professora Rosa Cagliani que atuou, incisivamente, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. No décimo primeiro capítulo, as autoras apresentam as peculiaridades do idioma Francês e suas repercussões político-militares. No décimo segundo capítulo, as autoras analisam a figura das beatas na literatura ficcional do livre pensador Clodoaldo Freitas.

No décimo terceiro capítulo, as teorias de Saussure e Chomsky representam o ponto de discussão. No décimo quarto capítulo, a autora apresenta breves reflexões do uso de imagens em sistemas de avaliação. No décimo quinto capítulo, a autora apresenta parte de um resultado de pesquisa do Mestrado Profissional em Artes. No décimo sexto capítulo, são suscitadas reflexões quanto ao uso da linguagem poética na visibilidade do espaço acadêmico.

No décimo sétimo capítulo é apontado uma gama de reflexões críticas sobre o processo de formação e criação do que vem sendo denominado *dança aérea* ou *vertical*. No décimo oitavo capítulo, os autores descrevem e analisam experiências pedagógicas desenvolvidas a partir de um projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. No décimo nono capítulo, propõem algumas indagações sobre a dança no universo da cibercultura. No vigésimo capítulo,

a autora relata e discute a relevância de um projeto musical a partir das canções de Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga.

O vigésimo primeiro capítulo trata-se de uma análise acerca da divulgação científica feita por dois jornais impressos. No vigésimo segundo capítulo, as autoras debatem os temas *educação* e ética como caminhos saudáveis para uma sociedade melhor. No vigésimo terceiro capítulo, o autor analisa a função do profissional tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais. No vigésimo quarto capítulo, a autora articula alguns conceitos de encenação, baseando-se em literaturas especializadas.

No vigésimo quinto capítulo, o autor analisa as proposições da música eletroacústica. No vigésimo sexto capítulo, os autores analisam o fenômeno *fake news* no contexto da campanha presidencial de 2018. No vigésimo sétimo capítulo é discutida a formação continuada de professores de educação infantil e, por fim, no vigésimo oitavo capítulo, o autor discute o termo *folclore* a partir de uma cultura diferente.

Assim sendo, que as reflexões desta obra contribuam de alguma forma com ampliação cultural e leitura dos interlocutores que pretendem tomar cada texto como fonte singular de pesquisa.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA	
Gabriela Tabareli Neuvald	
DOI 10.22533/at.ed.0551909101	
CAPÍTULO 2	10
A CULTURA UCRANIANA E SUA TRAJETÓRIA NO MUNICÍPIO DE RONCADOR – PR	
Ana Flávia Slobodjan dos Santos	
Loremi Loregian-Penkal	
DOI 10.22533/at.ed.0551909102	
CAPÍTULO 3	23
“A DANÇA MODERNA ESTÁ POR CRIAR”: VALENTINE DE SAINT-POINT E O PROJETO DA <i>METACÓREIA</i>	
Verônica Teodora Pimenta	
DOI 10.22533/at.ed.0551909103	
CAPÍTULO 4	35
A FRONTEIRA ENTRE A INTERTEXTUALIDADE E O PLÁGIO: ANÁLISE DE UM CASO NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA	
Eliane Guerreiro Nascimento	
Valeria Silveira Brisolará	
DOI 10.22533/at.ed.0551909104	
CAPÍTULO 5	47
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO INCENTIVO À INTERAÇÃO/ PARTICIPAÇÃO ENTRE OS ATORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LITERATURA	
Reris Adacioni de Campos dos Santos	
Raquel Batista Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0551909105	
CAPÍTULO 6	61
LEITURA: PASSAPORTE PARA UM MUNDO POSSÍVEL	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.0551909106	
CAPÍTULO 7	74
A LÍNGUA EM USO: SINTAXE DE COLOCAÇÃO	
Manuelle Pereira da Silva	
Amanda Ferreira Ferreira	
Bárbara Furtado Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.0551909107	
CAPÍTULO 8	85
APRENDER/ENSINAR TEATRO NA ESCOLA: NARRATIVAS PARA RECRIAÇÕES DE SI COMO ARTISTA/DOCENTE	
Fernanda da Silva Araújo Mélo	
DOI 10.22533/at.ed.0551909108	

CAPÍTULO 9	95
A MULHER NEGRA NO ENTRE LUGAR: LUÍSA MAHIN EM <i>UM DEFEITO DE COR</i> DE ANA MARIA GONÇALVES	
Jeane Virgínia Costa do Nascimento Elio Ferreira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0551909109	
CAPÍTULO 10	102
AS CONTRIBUIÇÕES DE ROSA CAGLIANI PARA A DANÇA EM JOÃO PESSOA – PB ENTRE AS DÉCADAS DE 1980 E 2000	
Taciana Assis Bezerra Negri	
DOI 10.22533/at.ed.05519091010	
CAPÍTULO 11	110
AS CONTRIBUIÇÕES DO IDIOMA FRANCÊS PARA A EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL	
Janiara de Lima Medeiros Fabio da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.05519091011	
CAPÍTULO 12	120
AS REPRESENTAÇÕES DAS BEATAS NA LITERATURA DE CLODOALDO FREITAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX	
Camila de Macedo Nogueira e Martins Oliveira Elizangela Barbosa Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.05519091012	
CAPÍTULO 13	134
AS TEORIAS DE SAUSSURE E CHOMSKY NO CRIACIONISMO: A LINGUAGEM COMO FATOR DE PERCEPÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA REALIDADE	
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes Monique Siqueira de Andrade Estéfany Ingridy Cruz de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.05519091013	
CAPÍTULO 14	145
BREVE REFLEXÃO SOBRE O USO DE IMAGENS NOS PROCESSOS AVALIATIVOS	
Denise Pereira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.05519091014	
CAPÍTULO 15	157
CANTOS DE TRABALHO: DAS ROÇAS PARA A SALA DE AULA. POSSIBILIDADES VOCAIS E INSTRUMENTAIS	
Cristina Maria Carvalho Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.05519091015	
CAPÍTULO 16	165
CONSOLIDANDO EXPECTATIVAS: ANÁLISE “FAMÍLIA MULEMBÁ” CONSOLIDATING EXPECTATIONS: ANALYSIS “FAMILY MULEMBÁ”	
Abinair Maria Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.05519091016	

CAPÍTULO 17	181
CORPO NA DANÇA AÉREA/VERTICAL: RESSIGNIFICAÇÕES OU REPETIÇÃO DE PADRÕES ESTÉTICOS NA DANÇA?	
Yara dos Santos Costa Passos Raíssa Caroline Brito Costa	
DOI 10.22533/at.ed.05519091017	
CAPÍTULO 18	190
DANÇANDO PARA APRENDER E EDUCAR: DIALOGANDO COM A ESCOLA, A COMUNIDADE E O CORPO	
Roberto Lima Sales Ana Mariza Honorato da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.05519091018	
CAPÍTULO 19	200
DANÇA NO UNIVERSO DIGITAL	
José da Silva Romero Kathya Maria Ayres de Godoy	
DOI 10.22533/at.ed.05519091019	
CAPÍTULO 20	210
DORIVAL CAYMMI E LUIZ GONZAGA PARA CONJUNTO DE VIOLÕES: UM EXPERIMENTO DO ENSINO COLETIVO COM ARRANJOS AUTORAIS PARA MÚSICA BRASILEIRA	
Judith Eny Paes Leite	
DOI 10.22533/at.ed.05519091020	
CAPÍTULO 21	220
ECLIPSE DA SUPERLUA: ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS LINGUÍSTICOS-DISCURSIVOS EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	
Denise de Souza Assis Rainhany Karolina Fialho Souza	
DOI 10.22533/at.ed.05519091021	
CAPÍTULO 22	231
EDUCAÇÃO E ÉTICA: RUMO À CONVIVÊNCIA SAUDÁVEL NO ESPAÇO FAMILIAR E SOCIAL	
Rosineide Rodrigues Monteiro Bruna Marjory Monteiro Mota Karine Vanessa Monteiro Mota	
DOI 10.22533/at.ed.05519091022	
CAPÍTULO 23	242
EDUCAÇÃO E PODER: O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS NAS DISPUTAS SIMBÓLICAS PELA DEFINIÇÃO DE SURDEZ	
Elder Freitas Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.05519091023	
CAPÍTULO 24	249
ENCENAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA - UM FRAGMENTO A PARTIR DE UM OLHAR FEMININO	
Júlia Sant'Anna dos Santos Veras	
DOI 10.22533/at.ed.05519091024	

CAPÍTULO 25	259
ESCUTA E ANÁLISE FUNCIONAL COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA EM MÚSICA ELETROACÚSTICA MISTA	
Ronan Gil de Morais	
DOI 10.22533/at.ed.05519091025	
CAPÍTULO 26	274
FAKE NEWS: (DES)CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA?	
Holdamir Martins Gomes	
Carla de Queiroz Afonso	
Mithya Balbina Carlos Pereira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.05519091026	
CAPÍTULO 27	287
FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA DIDÁTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM REDE PRIVADA NA CIDADE DE TEFÉ	
Delva Maria Motta dos Santos	
Rosineide Rodrigues Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.05519091027	
CAPÍTULO 28	296
HARKADÁ: UMA FORMA DE EXPRESSÃO (FOLCLÓRICA?) DA DANÇA ISRAELITA	
Fernando Davidovitsch	
DOI 10.22533/at.ed.05519091028	
SOBRE O ORGANIZADOR	308
ÍNDICE REMISSIVO	309

A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Gabriela Tabareli Neuvald

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
mestranda PPGL, Guarapuava-PR

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida durante os anos de 2017 e 2018 em um programa de Iniciação Científica na Universidade Estadual do Centro-Oeste. O presente trabalho apresenta reflexões sobre a importância da literatura para o desenvolvimento do ser humano em sua complexidade, bem como sobre a viabilidade de desenvolver um trabalho com gêneros textuais baseado no Interacionismo Sociodiscursivo, de acordo com teóricos como Bronckart (2003) e Schneuwly e Dolz (1999), como uma possibilidade de sistematização do ensino de literatura em língua inglesa. Realizado por meio de revisão bibliográfica, o objetivo deste estudo é contribuir para a prática social no aprendizado dessa língua adicional, a partir do trabalho com gêneros textuais proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Resultados indicam que se trata de proposta com grande potencial de propiciar aos estudantes um censo crítico que os aproxima da obra lida e a significa em seu meio social, de forma produtiva com os objetivos do ensino de língua e literatura, que se beneficiam da consciência de aspectos relacionados aos gêneros trabalhados.

PALAVRAS-CHAVE: Sociointeracionismo;

ensino de língua inglesa; ensino de literatura.

THE INTERACTIONIST PERCEPTION OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING IN ENGLISH CLASSES

ABSTRACT: This research was conducted in 2017 and 2018 in a Scientific Initiation Program at Universidade Estadual do Centro-Oeste. The present work discusses the importance of Literature for human development in all its complexity, as well as the possibility of elaborating a study with textual genres based on Socio-discursive Interactionism, according to theoreticians such as Bronckart (2003) and Schneuwly and Dolz (1999), as a method of systematization of Literature teaching in English classes. This research is a bibliographic review, it aims at contributing to social practices in learning an additional language using the Socio-discursive Interactionism studies about textual genres. The result shows that this proposal has a great potential to promote a critical sense on students and approximate them to the literary work and give it a meaning in its social environment, in a productive manner with literature and language learning targets, that are benefited from the conscious of aspects regarding the textual genres.

KEYWORDS: Sociointeractionism; English

teaching; Literature teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Não há dúvida com relação ao papel humanizador da literatura. Para Candido (1999), ela possui importante papel na constituição de nossa cultura mais ampla. Apesar disso, muitas vezes a literatura não é trabalhada em sala de aula de Língua Adicional e quando é possui foco na aquisição de vocabulário, executada por meio de questionários de leitura, sem estabelecer relações entre a obra lida e o meio social em que ela foi produzida ou a que o leitor pertence.

Em razão disso, e considerando que o aprendizado de língua se beneficia da leitura literária, delimitamos este trabalho em torno das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para a sistematização do ensino de literatura em língua inglesa, com o objetivo de contribuir para a prática social no aprendizado dessa língua adicional, a partir do trabalho com o ensino de gêneros textuais.

Para tanto, embasamos nossos estudos nos conceitos de teóricos fundamentais para a constituição do sociointeracionismo e do interacionismo sociodiscursivo, a mediação, interação, modelos didáticos do gênero e sequências didáticas, sobretudo a partir de Vygotsky (1989), (Bronckart (2003) e Schnewly e Dolz (1999).

Temos como objetivo geral apresentar as contribuições que o ensino de literatura pode trazer para as aulas de língua inglesa dentro de uma perspectiva sociointeracionista. Como objetivos específicos, destacamos: descrever como se compreende a função da literatura e como o seu ensino em sala de aula pode colaborar para a formação de cidadãos conscientes e críticos; compreender, as contribuições do interacionismo sócio-discursivo para a sistematização do ensino de literatura em língua inglesa; contribuir para a prática social no aprendizado de língua inglesa.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no período entre 2017 e 2018 na Universidade Estadual do Centro-Oeste, a mesma foi feita por meio de revisões bibliográficas. Parte do material escolhido para a pesquisa provém de seleção realizada no Portal de Periódicos da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como da Biblioteca da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). As leituras foram fichadas e posteriormente sistematizadas para elaboração deste trabalho final. As considerações aqui apresentadas partem ainda de discussões realizadas no grupo de pesquisa Literatura e Educação, liderado por nosso orientador, Professor Dr. Cláudio José de Almeida Mello, com outros alunos de iniciação científica e de TCC da área do ensino de literatura, além de mestrandos do Programa de Pós-graduação

em Letras da UNICENTRO que também pesquisam sobre o tema. Buscou-se trazer as considerações de teóricos sobre o Sociointeracionismo e Interacionismo Sociodiscursivo e a contribuição da Literatura e seu ensino em sala de aula para o escopo da pesquisa, mais especificamente de Língua Inglesa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antônio Candido (1999) apresenta que a literatura faz parte de uma necessidade humana de ficção, de tal forma que o ser humano a procura diariamente. Tonelli apud Vygotsky (2003) compreende a fantasia como uma experiência oposta a realidade, porém com as raízes nas experiências reais humanas. Sendo assim a fantasia possui um lado real por causa de seu lado material e também pelas emoções que por ela são abordadas. A fantasia então desperta e facilita que as aspirações do leitor (estudante) adquiram vida.

Cândido (1999) também comenta sobre o papel educador da literatura. Para o autor ela forma para a vida real, mostrando seus altos e baixos. Além de humaniza, visto que faz viver. A literatura é a representação de dada realidade social, assim, pode ajudar na promoção de reflexões sobre a sociedade em que o sujeito está inserido, possibilitando uma visão mais crítica acerca dessa realidade. Além disso, a Literatura permite ao ser humano compreender a vida por meio da experiência do outro e também vivencia-la (COSSON, 2006).

Tendo em vista a importância da literatura para a formação dos seres humanos, Pereira (2012) sustenta que o ensino de literatura estrangeira pode contribuir para o crescimento individual, bem como para o aprendizado da língua, visto que a literatura é fator motivador em sala de aula, tornando as aulas mais interessantes e contribuindo positivamente para o processo de aquisição de competência linguística na língua estrangeira. É nesse sentido que Cristóvão (2008) entende que compartilhar histórias é um ato social com grande potencialidade de troca de experiências para os aprendizes, o que promove a interação entre eles. Acerca de tais benefícios, Tonelli (2005) aponta que as histórias se tornam significativas em um trabalho voltado para a prática social para os alunos e, tratando-se de um texto em língua inglesa, a língua torna-se o objeto e também o instrumento de seu ensino.

As considerações acerca do papel social dos textos colaboram com a necessidade da escolha de materiais a serem abordados, sobre isso entendemos que os critérios para tal seleção devem ser democráticos, de maneira que contemplem a diversidade cultural e de valores dos estudantes. Para que a leitura seja coerente que o que propomos é necessário que a literatura abordada seja atual, apresentando significado para o aluno e para seu tempo, independentemente da época de publicação (COSSON, 2006).

Sobre isso, compartilhamos das considerações de Cosson (2006),

compreendendo que a seleção dos textos deve ocorrer primeiramente de acordo com fins educacionais que o professor busca atingir, por exemplo, a fluência da leitura. Também considerando a legibilidade dos textos de acordo com a faixa etária de ensino e, por fim, as condições oferecidas para a leitura literária na escola, pois compreendemos que grande parte delas entende a leitura como “aquela” realizada no livro didático. Além disso, o material disponível para a leitura em Língua Inglesa pode ser ainda mais escasso do que o de Língua Primeira (Português).

Como resposta para a falta de materias que tratem do ensino de literatura em Língua Adicional trazemos a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo. O ISD está em sintonia com a perspectiva de prática social no ensino de língua e literatura, pois nesse referencial teórico o conhecimento humano é compreendido como uma construção a partir da interação social, na qual a linguagem tem papel responsável por mediar essas interações e regular o agir do ser humano (CRISTOVÃO, 2008). Mesmo as línguas naturais só podem ser apreendidas através das realizações empíricas chamadas por Bronckart (2003) de textos, considerados como qualquer produção de linguagem situada oral ou escrita, que se constitui historicamente em torno de gêneros textuais, os quais adquirem certa estabilidade, de acordo com o uso social.

Os gêneros textuais são, portanto, instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (Schnewly; Dolz, 1999), e possibilitam que as práticas de linguagem, consideradas o lugar de manifestação do social e do individual, sejam incorporadas nas atividades dos aprendizes. De acordo com os autores, os gêneros apresentam regularidades em seu uso, uma estabilidade que pode ser apropriada pelos aprendizes, razão pela qual, assim como os textos, na perspectiva do ISD os gêneros não são mais somente instrumentos de comunicação, mas também objeto de ensino e aprendizagem.

Como nos ensina Cristovão (2001), o tratamento que o ensino de leitura apresenta em sala de aula possui papel fundamental para a formação do aluno como sujeito crítico e sua autonomia no processo de leitura. É trabalho da escola possibilitar que o aluno envolva-se com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo. Assim, o ensino de leitura precisa enfatizar “influência do contexto de produção do texto sobre a compreensão e o contexto de produção da leitura” (CRISTOVÃO, 2001, p.13)

Segundo Schnewly e Dolz (1999), o trabalho com a escrita pode ser identificado em três tendências. A primeira, onde ocorre o “desaparecimento” da comunicação. Nesse caso, os gêneros trabalhados são desprovidos de relação com a situação de comunicação autêntica, e há um trabalho maior com as sequências canonizadas, a descrição, narração e dissertação. A segunda tendência trata a escola como lugar da comunicação, de forma que a escrita se torne possível em diversas situações. Aqui a escola é considerada como lugar autêntico de produção e utilização de textos. Porém, nessa tendência os gêneros não são referidos em sala de aula a outros exteriores ao ambiente escolar, não se ensina ou se descreve o gênero, pois acredita-se que

se aprende a escrever escrevendo, como se tal processo fosse natural. A terceira tendência nega a escola como lugar específico de comunicação e acredita que os gêneros que funcionam na prática de linguagem entram da mesma forma na escola. Neste caso, a ideia é que o aluno domina o gênero da mesma maneira como ele ocorre nas práticas de linguagem de referência. Segundo os autores, não se pode pensar em progressão dentro dessa abordagem, pois no centro de sua concepção está a necessidade de dominar situações dadas.

Com intuito de orientar o trabalho dos professores com gêneros textuais e evidenciar suas dimensões ensináveis, Schnewly e Dolz (1999) propõem o trabalho com modelos didáticos do gênero, o qual deve explicitar o conhecimento implícito do gênero, no âmbito da pesquisa científica e também dos profissionais especialistas. Partindo da mesma concepção, Cristovão (2002) indica que o Modelo didático, dentro do que se considera ensinável, deve evidenciar quais capacidades de linguagem podem ser trabalhadas de acordo com os textos que pertencem ao gênero escolhido.

Como resposta às dificuldades mencionadas no ensino de língua e literatura adicional circunscrito a um modelo tradicional de transmissão do conhecimento, resultados de nossos estudos indicam uma grande relevância no ensino de literatura com base nas concepções do Interacionismo Sociodiscursivo, com a utilização de gêneros textuais na prática docente. Trata-se de uma proposta que tem um grande potencial de propiciar aos estudantes um censo crítico que os aproxima da obra lida e a significam em seu meio social, de forma produtiva com os objetivos do ensino de língua e literatura, que se beneficiam da consciência de aspectos relacionados aos gêneros trabalhados. Nas palavras de Schnewly e Dolz (1999, p. 11),

Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também!) outros.

Para que isso ocorra, é necessária uma “tomada de consciência sobre o papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEWLY; DOLZ, 1999, p.9). Para que esse trabalho lento, longo e complexo aconteça, são necessárias ações planejadas, com objetivos precisos de aprendizagem, que podem ser dominar o gênero, melhor conhecê-lo ou apreciá-lo. Mas é preciso ter em conta que, ao trazer para a sala de aula um gênero que funciona em outro lugar social, há uma transformação de sentido, e que, mesmo mantendo a função de comunicar, o texto adquire uma função pedagógica, de ser aprendido, ou seja, ao ser inserido na escola um gênero torna-se um gênero escolar.

Fundamentação dialógica para o ensino de literatura

Como um dos fatores responsáveis pela perda de interesse pela Literatura no ensino básico encontramos que as aulas de Literatura ainda são influenciadas

pela tendência do Formalismo Russo, que nega a relação entre a obra e o contexto externo, recusando elementos extratextuais para explicar a obra literária e adota o método descritivo e morfológico de análise. O estruturalismo Saussureano segue o mesmo princípio (de análise descritiva e morfológica), concentrando-se no texto e sua análise interna de acordo com categorias da teoria literária (HIDALGO; MELLO, 2014). Na escola o trabalho com a Literatura por um viés formalista ainda ocorre, visto que são utilizados exercícios de análise literária, objetivando classificar e descrever elementos do texto, como o espaço, o tempo e a estrutura narrativa (HIDALGO; MELLO, 2014).

Dentro da perspectiva sociointeracionista que defendemos, o ensino tanto de língua quanto de literatura deve valorizar a interação entre os pares durante a aprendizagem, a qual acontece em contextos históricos, sociais e culturais concretos. Esse encaminhamento pedagógico embasa-se nas contribuições trazidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, o qual parte das ideias sociointeracionistas de Vygotsky (1989) e Bakhtin/Volosinov (1999), e indica o ensino de Literatura a partir do trabalho com os gêneros textuais por meio da construção de Modelos e Sequências Didáticas, como apresentamos acima.

A utilização da linguagem observada como prática social, dentro de uma perspectiva interacionista, é descrita por Bakhtin/Voloshinov (1999), que propõe um conceito de língua como fenômeno eminentemente social, e daí o conceito de leitura como interação entre texto e leitor. Como lembram Mello, Hidalgo e Lira (2011, p.6), de acordo com essa formulação a “comunicação está inserida em um contexto social, no qual se constituem os discursos cujos gêneros são construídos historicamente”. De acordo com os autores, um olhar sócio interacionista para o ensino de literatura objetiva proporcionar ao estudante a oportunidade de apropriar-se dos sentidos do texto e ser capaz de fruir da literatura, de acordo com seus interesses e em cada contexto. Essa perspectiva, objetivando a leitura do texto literário como prática social, coaduna com os objetivos da escola de promover a leitura literária, estimulando o interesse pela arte por intermédio do contato direto com as obras.

Para tanto, o professor é compreendido como um mediador, que atua junto aos alunos para auxiliá-los em tarefas complexas, como é a de apreciação do texto literário. Temos em mente aqui o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, correspondente ao conhecimento que os alunos não conseguiriam construir sozinhos, mas sim com a ajuda de um adulto ou pessoa mais experiente (VYGOTSKY, 1989).

Nesse trabalho de mediação, a literatura é altamente recomendável. Ao desenvolver estudos sobre a consciência humana, Vygotsky (1989) afirma que a literatura, como arte, funciona como o principal meio pelo qual a consciência humana é desenvolvida, tendo em vista o seu caráter polifônico e sua linguagem altamente simbólica. Visto que os desejos e necessidades só chegam ao entendimento por meio da linguagem, o discurso literário é tido pelo autor como evidência legítima do

trabalho da mente.

Para melhor compreender como Vygotsky, um dos principais autores considerados como fonte da concepção sociointeracionista, trata da literatura e sua importância na compreensão do ser e da consciência, faz-se necessário, segundo Barrs (2016), elucidar o conceito de Linguagem Egocêntrica, que compreende a noção de pensamento, discurso interior e o significado das palavras.

Conforme Barrs (2016), para Vygotsky o pensamento é considerado como o plano mais profundo do discurso interior, não necessariamente organizado em palavras, mas em que se encontram as ideias de maneira mais abstrata. O pensamento organiza-se, portanto, no discurso interior, o qual fica mais no domínio semântico do que fonético ou lexical, sendo que é quando de sua exteriorização, evidentemente social, que as palavras adquirem significados conscientes, ligados às experiências de vida, as quais, se de um lado são individuais, de outro também são coletivas, haja vista a existência da vida em sociedade.

Em decorrência da natureza preñe de sentidos que permeia o discurso interior, é provável que ele se torne incompreensível para os outros, ou mesmo para uma análise. Porém, mesmo com tais dificuldades o autor acredita que o discurso interior é um fenômeno real e observável. Assim, Vygotsky defende que a literatura, mais especificamente a poesia, tem a potencialidade de propiciar que um aglomerado de sentidos adentre no discurso interior de outros leitores (BARRS, 2016).

Ensino de Literatura nas aulas de Língua Inglesa

Conforme o que foi discorrido anteriormente, observamos os diversos benefícios e opções de trabalho com a Literatura em Língua Inglesa nas aulas de LE. Gostaríamos de exemplificar com um trabalho que utiliza-se do arcabouço teórico do Sociointeracionismo e Interacionismo Sociodiscursivo aplicado ao ensino de Literatura. A dissertação de Mestrado de Souza (2015), intitulada “Horror Short Stories nas aulas de Língua Inglesa: Transposição didática em análise”, produzida na Universidade Estadual do Paraná (UNICENTRO), tem como objetivo despertar nos estudantes o gosto pela Literatura e faz a transposição didática de um Modelo Didático para aplicação com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa pode servir como guia para muitos professores que buscam introduzir em sua sala de aula de Língua Inglesa o ensino da literatura por meio de um olhar social para a língua e suas construções.

Em sua pesquisa Souza (2015) constrói um Modelo Didático do gênero “Horror Short Stories”, tratando das questões relativas ao contexto, organização textual, mecanismos enunciativos e de textualização. Após esse período é feita a transposição didática do gênero, que transfere os principais constituintes do gênero para o ensino em sala de aula por meio da Sequência Didática.

A construção de Modelos e Sequências Didáticas defendidas por Schnewly

e Dolz (1999), além de servirem como ferramenta empoderadora no trabalho do professor que a prepara também auxilia outros profissionais do ramo ao ser compartilhada. A pesquisa desenvolvida em um modelo didático é passível de adaptação para diversos contextos, possibilitando que o professor remodele o material para a turma com a qual planeja desenvolver o conteúdo, opção que não é tão facilmente desenvolvida no uso de livros didáticos achados nas escolas, os quais não são adequados aos contextos educacionais de cada sala de aula.

Com a transposição dos conteúdos estruturantes encontrados nos Modelos Didáticos o professor de Língua Inglesa também tem acesso a oportunidade de modificar as atividades que serão trabalhadas de acordo com o conhecimento linguístico da turma que irá estudar o material, considerando que os alunos podem ter maior ou menor fluência em relação ao idioma.

Desenvolver com os estudantes gêneros literários próximos de sua realidade e/ou interesse pode promover no alunos um maior interesse pelo aprendizado da nova língua. A Discussão gerada nas aulas de Literatura dentro da perspectiva detalhada nessa pesquisa possibilitam a eles a ligação entre a leitura e o mundo que os cerca, gerando comparações entre o contexto no qual o gênero foi desenvolvido e circula e seu próprio contexto.

4 | CONCLUSÕES

Como objetivo geral para o presente estudo temos apresentar as contribuições que o ensino de literatura pode trazer para as aulas de língua inglesa dentro de uma perspectiva sociointeracionista, para isso tratamos do seu fator de engajamento dos alunos nas aulas e a importância da interação e mediação para a aprendizagem. O primeiro objetivos específico consistia em descrever como se compreende a função da literatura e como o seu ensino em sala de aula pode colaborar para a formação de cidadãos conscientes e críticos, então retomamos a importância da leitura contextualizada e do ensino que considere aspectos sociais do processo de leitura e escrita. Nosso segundo objetivo específico foi compreender quais as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para a sistematização do ensino de literatura em língua inglesa, para isso explicitamos uma organização da prática docente por meio do uso de gêneros textuais, modelos e sequências didáticas, as quais são adaptáveis aos diferentes contextos de ensino. Por fim intentamos contribuir para a consolidação do ensino de literatura nas aulas de língua inglesa que seja conceba língua e literatura como práticas sociais.

No processo de construção deste estudo pudemos fortalecer a crença inicial sobre a importância singular da literatura na constituição do ser humano, bem como na formação do cidadão, que é objetivo do Ensino Básico. Tratar de língua e literatura associadas a seu contexto torna o conteúdo ensinado mais próximo da realidade do

estudante, e o apelo à ficção estimula nos alunos o prazer pela leitura, dentro e fora da vida escolar. Para tanto, o Interacionismo Sociodiscursivo representa uma importante contribuição, no sentido de promover uma aprendizagem significativa, capaz de impulsionar o pensamento crítico e social por meio da literatura.

Nesse sentido, a construção de modelos didáticos, tal como propostos por Schneuwly e Dolz (1999), empodera a prática do professor, possibilitando-lhe conhecimentos estruturantes sobre gêneros textuais, abrindo todo um campo de alternativas para franquear aos estudantes um acesso a materiais autênticos em Língua Estrangeira. Diferentemente de algumas propostas anteriores, um olhar interacionista para o ensino de literatura pode promover o domínio do gênero em todos os seus âmbitos, desde a compreensão interna do texto até a ponte com a realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. /VOLOSINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRS, M. **Vygotsky's 'Thought and Word'**. *Changing English*, v.23, n.3, 2016, p.241-256.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. *Revista Remate de Males*, Campinas, v. 1, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em le: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

_____. **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: Faepe, 2008.

HIDALGO, A; MELLO, C. **Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, 2014, p. 155-173.

MELLO, C; HIDALGO, A; LIRA, A. **Formação do leitor como proposta pedagógica: literatura infantil e comportamento perene de leitura**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v.36, n.60, p.02-16, 2011.

PEREIRA, P.M.D.S.L. **O papel da Cultura e Literatura no Ensino de uma Língua Estrangeira: O conto como ferramenta**. Porto: Universidade do Porto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *Revista Brasileira de Educação*, 1999.

SOUZA, E. G. G. **Horror Short Stories nas aulas de Língua Inglesa: Transposição Didática em análise**. Guarapuava: UNICENTRO, 2015.

TONELLI, J. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Londrina: UEL, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A CULTURA UCRANIANA E SUA TRAJETÓRIA NO MUNICÍPIO DE RONCADOR – PR

Ana Flávia Slobodjan dos Santos

Universidade Estadual do Centro Oeste -
UNICENTRO
Irati - Paraná

Loremi Loregian-Penkal

Universidade Estadual do Centro Oeste -
UNICENTRO
Irati - Paraná

RESUMO: O presente trabalho tem como temática o estudo da inserção e o processo de permanência dos traços da língua e da cultura ucraniana na área urbana do município de Roncador (PR). O estudo sobre a trajetória da imigração ucraniana se torna um trabalho investigativo que desperta interesse e curiosidade, este procura destacar como surgiu a cultura presente em meio à comunidade no município de Roncador, assim como apresenta as simbologias, tradições, ritos e artes característicos da etnia eslava, ressaltando ainda a língua ucraniana, suas variações e influências como principal fonte de identidade étnica desta comunidade e de sua região.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura ucraniana, imigração, Roncador, colonização.

RONCADOR, PARANÁ

ABSTRACT: The present work has as its theme the bibliographic study of the insertion and the process of permanence of Ukrainian language and culture in the urban area of Roncador (PR). The study on the trajectory of Ukrainian immigration becomes an investigative work that arouses interest and curiosity, this one tries to highlight how the present culture appeared in the community of the municipality of Roncador, as well as presents the symbologies, traditions, rites and arts characteristic of the ethnic group Ukrainian language, its variations and influences as the main source of ethnic identity of this community and its region.

KEYWORDS: ukrainian culture, immigration, Roncador, colonization.

1 | INTRODUÇÃO

No Ocidente, os ucranianos são calculados em cerca de 2 milhões. Destes, 150 mil vivem no Brasil e 120 mil no Paraná. Os primeiros imigrantes ucranianos chegaram ao Paraná há mais de 100 anos, por volta do século XIX, inicialmente instalaram-se na zona sudoeste do Estado, cujo clima para os europeus é favorável. No Brasil, houve duas grandes levas imigratórias vindas da Ucrânia,

THE UKRAINIAN CULTURE AND ITS
TRAJECTORY IN THE MUNICIPALITY OF

a primeira nos fins de 1895 que foi até o ano de 1930 e a segunda após a II Guerra Mundial. De acordo com Boruszenko (1995, p. 427), os primeiros imigrantes que desembarcaram no Brasil eram da Galícia, região ocidental da Ucrânia.

Os motivos que levaram à imigração para o Brasil foram devidos às imposições do Czarismo da Rússia e Ucrânia Oriental, e o abuso de poder dos senhores feudais do ocidente, ou seja, as pessoas estavam sobre grande opressão política e religiosa. Sendo assim, partiram em busca de liberdade e melhores condições de vida, tanto econômica como social.

Segundo Boruszenko (1995, p. 1), os primeiros imigrantes ucranianos que chegaram ao Paraná foram oito famílias vindas da Galícia, instalando-se próximo ao município de Palmeira, entre Curitiba e Ponta Grossa, onde fundaram a colônia de Santa Bárbara. A segunda fase da imigração ocorreu no início do século XX devido ao cunho político que se encontrava na Ucrânia e estes imigrantes foram chamados pelo Governo do estado do Paraná para trabalhar em obras públicas. Boruszenko (1995, p. 428) relata ainda que após a Segunda Guerra Mundial emigraram mais de 200 mil ucranianos, refugiados políticos, que lutaram contra os russos e eram exilados para a Alemanha durante o nazismo em parte da Ucrânia.

No processo de colonização do município de Roncador, em 1923 chegaram as primeiras famílias ucranianas ao local, estes partiram de Guarapuava como Comissão Exploradora de Terras, tendo a missão de abrir o terceiro “Picadão”.

As famílias que chegaram a Roncador trouxeram consigo sua cultura, idioma, costumes, rito religioso e implantaram na nova colônia suas heranças trazidas da Ucrânia. (PREFEITURA DE RONCADOR, 1986, p. 3).

Neste contexto, pretende-se, a partir desta pesquisa, investigar a trajetória da imigração ucraniana no estado do Paraná, com ênfase na comunidade presente no município de Roncador, destacando seu processo de colonização e influência no desenvolvimento de sua cultura local, apontando suas principais características, tradições, ritos, língua, artes e costumes.

2 | A INFLUÊNCIA DA IMIGRAÇÃO DO POVO UCRANIANO NO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RONCADOR – PR

O município de Roncador localiza-se na microrregião Centro-Oeste do Estado do Paraná, limita-se ao norte com os municípios de Luisiana e Iretama, ao sul com Palmital e Mato Rico, ao leste com Nova Tebas e ao oeste com o município de Nova Cantu. De acordo com o IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social), tendo como fonte os dados divulgados em 28 de agosto de 2015 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), estima-se que a população atual do município é de 11.065 habitantes. A localização da cidade de Roncador pode ser conferida na Figura 1.



Figura 1: Localização do município de Roncador no Estado do Paraná.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Roncador#/media/File:Parana_Municip_Roncador.svg. Acesso em 16/02/1017.

Na figura 2, temos os municípios que fazem divisa com a localidade que serviu de base para a investigação aqui relatada.



Figura 2: Municípios que fazem limites com Roncador, Paraná

Fonte: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87320>. Acesso em 16/02/1017.

No processo de colonização do município de Roncador, os colonos-posseiros também estavam presentes, em 1923 chegaram as primeiras famílias ucranianas ao local, estes partiram de Guarapuava como Comissão Exploradora de Terras, tendo a missão de abrir o terceiro “Picadão”, “os caminhos primeiramente eram trilhas, picadas em matas fechadas, com muitos obstáculos como rios, rochas, subidas inclinadas, que dificultavam a vida dos tropeiros” (STECA e FLORES, 2002, p.17), ou seja, ainda não havia um trecho que ligava Guarapuava, Campo Mourão e Mato Grosso. Quando passavam pela região, acampavam próximos a um rio que, à noite, com as ventanias, formava um ronco alto em meio à copa dos pinheiros e à queda d’água. A partir disso deram o nome ao rio de Roncador, onde mais tarde, em julho de 1960, passou a ser o nome da cidade. (PREFEITURA DE RONCADOR, 1986, p. 3).



Figura 3: Queda D'água que originou o nome do município de Roncador

Fonte: <http://wibajucm.blogspot.com.br/2011/06/roncador-nasceu-de-um-rio.html>. Acesso em 18/02/1017.

Os desbravadores, ainda no ano de 1923, começaram a colonização do município, que se estendeu até o ano de 1925, onde aos poucos a densa mata e os pinheirais foram dando lugar a pequenas plantações e criações de suínos. As famílias que ali chegaram trouxeram consigo sua cultura, idioma, costumes e seu rito, implantaram na colônia de Roncador suas heranças trazidas da Ucrânia. (PREFEITURA DE RONCADOR, 1986, p. 3).

Em 1935 a colônia ucraniana de Roncador passou a ter a presença religiosa do Padre Benedito Melnyk, que vinha a cavalo de Prudentópolis e celebrava as missas nas casas dos moradores. Para o povo ucraniano, a igreja é a fonte para a vida espiritual, lugar da força moral e da consciência religiosa, se mostram conservadores em sua fé em Deus e a suas tradições. A primeira igreja foi construída entre 1930 a 1940, para sua elaboração contaram com o auxílio dos membros da comunidade, usando como material principal a madeira extraída dos pinheiros locais.

Já no ano de 1960 foi construída a atual igreja de alvenaria, sendo concluída em 1970, com os padrões das matrizes da Ucrânia. As igrejas do rito Bizantino possuem grandes simbologias em sua arquitetura, tanto em sua parte interior como exterior, a principal delas é a construção das igrejas em forma de cruz, a mesma é dividida em três partes, a entrada é chamada de vestíbulo, o corpo da igreja é a nave e o santuário é o altar. Na parte exterior o que também chama a atenção são as cúpulas, que podem variar de acordo com um esquema de significados. A igreja ucraniana de Roncador possui duas cúpulas que simbolizam as duas naturezas de Jesus: Homem-Deus. No interior da igreja nota-se que no centro geralmente encontra-se o ícone do padroeiro da comunidade e o IKONOSTÁS, parede coberta de ícones de santos que separa o santuário, observa-se também que as janelas sempre estão em grupos de três, e representam a unidade da Santíssima Trindade, destacam ainda que o altar é, ao mesmo tempo, trono do Senhor, a mesa da ceia e o calvário do sacrifício. (HISTÓRIA DE RONCADOR TERRA DA FÉ, 2015, p. 3).



Figura 4: Paróquia do rito ucraniano São Nicolau no espaço urbano de Roncador em 2015

Fonte: <http://www.centralr3.com.br/112015.html>. Acesso em 20/02/2017.

No dia 10 de fevereiro de 1952 chegaram as primeiras Irmãs Servas da Imaculada Virgem Maria, estas iniciaram a formação e fundação da Escola Nossa Senhora das Graças, a qual funciona até os dias atuais. Essa escola foi criada devido à iniciativa do Padre João Irenar Mlaniak com intuito assistencial ao povo ucraniano, as irmãs lecionavam, catequizavam e davam assistência farmacêutica aos colonos. (PREFEITURA DE RONCADOR, 1986, p. 4).

Chegando aqui, as irmãs foram recepcionadas pela população, em frente à antiga capela de São Nicolau, momento em que o Sr. Paulo Gaioski dirigia a palavra de recepção às três pioneiras: Irmã Isabel Miguelina Susko, Irmã Eustácia Melania Uhren e Irmã Dominica Paulina Starepravo. Em suas calorosas palavras de recepção ressaltou a importância da educação, sem diferenças credo ou classe social. Disse ainda que, as religiosas enfrentam neste momento com grande heroísmo a sua missão neste torrão em plena mata verde, fazendo sua vida um sacrifício em prol da comunidade (CIUPA, 2002, p. 18).

A Escola Nossa Senhora das Graças teve suas primeiras atividades no mesmo local onde ocorriam as celebrações litúrgicas até o ano de 1953, neste ano o Sr. Cláudio Silveira Pinto doou o terreno para a construção do prédio escolar. Inicialmente sua estrutura era de madeira e possibilitou a acomodação de até 200 alunos de 1ª a 4ª série, que acolhia não só os colonos ucranianos, mas a comunidade em geral. No ano de 1974 o prédio de madeira passou a ser de alvenaria, com 500 lugares, já em 1981 iniciou-se o trabalho com ensino pré-escolar e 1ª a 4ª série, contando com 300 alunos matriculados. (PREFEITURA DE RONCADOR, 2016, p. 39).

Evidencia-se, assim, a importância do trabalho dos padres e das religiosas para a vida dos colonos nesse período da história, pois estes eram a solução para qualquer dificuldade que ali encontrassem. Somente no ano de 1950 que o local começou seu processo de desenvolvimento, aumentando sua população, abertura de comércios como serrarias, posto de gasolina, farmácia, mercearia, entre outros. A partir disso, em 1960 a localidade que era distrito de Campo Mourão se tornou município através de sua emancipação política.

As famílias migrantes que colonizaram as terras de Roncador proporcionaram o destaque de sua cultura neste espaço, impregnando-o com suas formas culturais, não só religiosas, mas com sua língua, música e dança, isso pode ser visto com a criação do Grupo Folclórico Ucraniano Vesná, que vem desde 1973 destacando as tradições da comunidade de Roncador.

O fundador do grupo foi o Padre Marcos Heuko, que neste período atuava na Paróquia de São Nicolau. Inicialmente o Vesná era composto exclusivamente por jovens descendentes da cultura ucraniana, porém nas últimas gerações e atualmente abrange integrantes de todas as culturas, crenças e etnias, é um trabalho com jovens da comunidade para a divulgação e preservação da tradição cultural ucraniana, celebrando a cultura por meio da arte, com a dança folclórica, teatro e oficinas, como a oficina do coral Vesná.

Segundo Ciupa (2002, p. 18) “A palavra Vesná é de origem ucraniana que em português significa primavera, eles acreditavam que nesta estação do ano os jovens se sentem mais alegres, e mais dispostos a cultivar a vida, exaltando sua alegria em forma de dança”.

3 | TRADIÇÕES, ARTES E COSTUMES PRESERVADOS NO BRASIL E NA COMUNIDADE PRESENTE EM RONCADOR.

3.1 Religiosidade

A Ucrânia é um país repleto de tradições, artes e costumes, os imigrantes trouxeram consigo grande parte deste acervo cultural, como forma de preservar sua história em seu novo modo de vida. Destacam que buscam com estas tradições trazer um novo colorido à terra que os acolheu e lhes serviu de nova pátria. De acordo com Arroyo (1994), nós seres humanos somos culturais, nos construímos como tal em nosso processo de formação e humanização. Sermos sujeitos culturais não é algo acidental à nossa condição humana.

Uma das principais características dos ucranianos é a religiosidade. A maioria dos ucranianos são católicos do rito oriental e uma pequena parte é de ortodoxos. Na comunidade de Roncador o rito mais seguido é o oriental.

O rito oriental está em plena comunhão com o papa, ou seja, são as igrejas cristãs surgidas a partir das províncias orientais do Império Romano, caracterizadas por uma multiplicidade de tradições e ritos litúrgicos, sendo predominante a tradição bizantina e seu rito correspondente, também chamado de rito bizantino, pode significar um rito litúrgico.

A liturgia bizantina, da qual a ucraniana é um ramo, tem origem na de Jerusalém, de São Tiago, reformada por São Basílio Magno e abreviada por São João Crisóstomo, no século IV. Foi logo aprovada pela Igreja, sendo seguida até hoje por grande número de cristãos do Oriente e pelos fiéis do rito ucraniano, o qual é todo celebrado na língua ucraniana (BORUSZENKO, 1969, p. 431).

As cerimônias das missas são cheias de simbolismo, um dos que mais chama a atenção na liturgia é o celebrante, pois este é considerado como o guia, o pastor que caminha diante do rebanho para conduzir os fiéis para as fontes de graça e da salvação, por isso o mesmo celebra a missa de costas para o povo. (HISTÓRIA DE



Figura 5: Celebração litúrgica ucraniana do rito bizantino

Fonte: <http://pilulasliturgicas.blogspot.com.br/2012/11/divina-liturgia-na-memoria-de-sao.html>. Acesso em 20/02/1017.

A Igreja ucraniana, para reviver importantes acontecimentos da história da criação e redenção do homem, apresenta uma ordem de tempo de celebrações destes mistérios, tendo no mínimo 10 principais “dias santos” durante o ano, celebrações estas sempre rezadas e cantadas na língua ucraniana.

Desde a chegada dos imigrantes até hoje, a principal fonte de preservação e ensinamentos religiosos na comunidade São Nicolau é a catequese. A catequese faz parte da ação evangelizadora da Igreja que envolve aqueles que aderem a Jesus Cristo. Catequese é o ensinamento essencial da fé, não apenas da doutrina como também da vida, levando a uma consciente e ativa participação do mistério litúrgico e irradiando uma ação apostólica. Segundo o Documento de Puebla (1979) e a afirmação dos Bispos do Brasil, a catequese é um processo de educação da fé em comunidade, é dinâmica, é sistemática e permanente.

A catequese é ministrada aos sábados pelas Irmãs servas de Imaculada Conceição, como também por catequistas leigas. Além da parte religiosa elas disponibilizam à comunidade vários cursos com a finalidade de aproximar os participantes de costumes e hábitos do país de origem, entre eles estão a língua, a dança, a arte e a culinária. Bem como, há a oferta de cursos de língua ucraniana como forma de manutenção e divulgação da língua.

3.2 Dança Folclórica

A dança popular é uma das mais antigas expressões da cultura do povo ucraniano, se origina geralmente nas manifestações de cultos religiosos, em particular nas celebrações ligadas às mutações da natureza. As danças folclóricas ucranianas destacam-se por serem realizadas ao ar livre, coreografias próprias das planícies da Ucrânia, compostas por movimentos rotativos, com formações de figuras e linhas geométricas, encantam a todos que assistem pelo seu ritmo vibrante, de confiança, coragem e principalmente exuberância de seus trajes e acessórios.

Segundo o livreto da História de Roncador terra da fé **2015.**, as danças são divididas em três categorias, danças em grupos, aos pares e individuais. As danças em grupos representam os festejos e cerimônias antigas, já as danças em pares lembram as expressões dos sentimentos e ocorrências humanas, e por fim as danças individuais trazem consigo as reminiscências das antigas competições e desafios.

As danças também são descritas como “circulares”, ligadas a uma festa específica, temas religiosos e espirituais, e como “sociais”, as danças costumeiras, que refletem o cotidiano das pessoas e são dançadas em casamentos e festas em geral. As danças circulares refletem um misticismo único e simbologias particulares. Já as sociais podem ser dançadas em qualquer tempo ou lugar. Um exemplo de uma dança bastante conhecida é a Kolomeika, dançada em casamentos, Vilson (2010, p. 01) destaca que:

O korovai (коровай) é um dos elementos fundamentais do casamento tradicional ucraniano. O mesmo consiste num grande pão doce, arredondado, que recebe na parte superior adornos feitos com a própria massa, em forma de lua e estrela que são representações do casal (...). A dança do korovai, ao som das “kolomeikas” é um dos principais momentos dos casamentos ucranianos, onde a alegria é contagiante. O korovai é um símbolo do sol e do amor que deve habitar em suas vidas, é uma homenagem aos noivos e uma bênção para o seu casamento.

3.3 Cantigas Populares

Nas canções ucranianas reflete-se a história, a vida, os costumes e os sentimentos sobre a Ucrânia, pois tratam de fatos da vida camponesa, dos encontros e desencontros das relações amorosas, da vida cotidiana, são canções nacionalistas, que convocam o povo ucraniano a lutar por seu país. A Ucrânia foi durante a maior parte de sua história dominada por outras nações, e os temas heróicos surgem assim frequentemente no repertório musical dos membros da etnia.

Uma das tradições mais antigas que é preservada em Roncador e envolve as cantigas ucranianas é a “Kolhadá” (canções natalinas).

As Koliadê ocorrem no dia de Natal. Formam-se grupos de cada faixa etária, que circulam entre as casas dos membros da comunidade e cantam estas canções (Коляда – Koliadá – é o nome tanto do ritual quanto das canções). Os grupos são recebidos, cantam e declamam uma mensagem desejando saúde e prosperidade para o ano seguinte. O dono da casa serve então comidas e bebidas e, no final da visita, faz uma colaboração em dinheiro para a paróquia (PREFEITURA DE RONCADOR, 2016, p. 01).

Atualmente a paróquia de São Nicolau, tendo como objetivo a preservação das cantigas populares na comunidade, criou o coral Vesná, parte do resgate da cultura ucraniana de Roncador, desenvolvida pela Associação Vesná, cujos trabalhos iniciaram no ano de 2015.



Figura 6: Coral Vesná de Roncador

Fonte: <http://www.voceeregiao.com.br/2015/12/coral-vesna-de-roncador-vem-se.html>. Acesso em 20/02/1017.

3.4 Artesanato

O artesanato ucraniano tem raízes nos hábitos agrários e é representado pelos bordados e pinturas de desenhos seculares, cerâmica, entalhe em madeira, tecelagem, xilogravura, pintura de bonecas e de ovos típicos, as famosas pêsankas, importantes elementos da cultura que ainda conservam inúmeras características bizantinas.

Um dos principais ícones do artesanato ucraniano são as pêsankas, “conta-se que os povos na era pagã decoravam ovos para dar as boas-vindas ao sol, festejando a primavera para assegurar fertilidade ao homem, à terra e aos rebanhos: A pêsanka simbolizava, assim, o renascimento da terra na primavera” (ZANELATTO, 2013, p. 1).

Pysanky, pysankla e pêsanka são palavras que derivam da palavra ucraniana “pessaty”, que significa escrever. A arte de colorir os ovos ficou assim denominada pelo fato de ser expresso algo por meio dos desenhos, das formas e das cores utilizadas. Dar uma pêsanka é dar um presente simbólico da vida, pois o ovo em sua simbologia deve renascer por inteiro, além disso, cada um dos desenhos e das cores da pêsanka possui um significado profundo. Tradicionalmente, os desenhos são escolhidos para combinar com o caráter da pessoa a quem a pêsanka será dada como presente. (HISTÓRIA DE RONCADOR TERRA DA FÉ, 2015, p. 14).

“Há indícios de que os ucranianos produziam pêsankas desde 3.000 a.C., com ferramentas rústicas e desenhos não tão elaborados como os de hoje em dia. Como os ucranianos veneravam a natureza, antes da conversão ao cristianismo, na Festa da Primavera ofereciam presentes ao deus Dajbóh, equivalente a Apolo, e entre eles sempre se encontravam pêsankas. Quando o príncipe Wolodymir adotou o cristianismo como religião oficial do país, o clero adaptou a arte dos ovos decorados à nova realidade e eles passaram a ser uma tradição de Páscoa” (MICHALZECHEN, 2013, p. 01).

A pêsanka é feita, tradicionalmente, durante a última semana da Quaresma, que é festejada no calendário católico e ortodoxo. Os ovos pintados são levados à Igreja na celebração no sábado de aleluia para serem abençoadas pelos sacerdotes. Estes ovos carregam as camadas mais profundas do misticismo religioso para os ucranianos, pois acreditam que ao ofertar ou receber uma pêsanka esta traz consigo

fortuna, prosperidade, saúde e proteção, sendo considerada como um talismã de proteção e não apenas um elemento decorativo. (HISTÓRIA DE RONCADOR TERRA DA FÉ, 2015, p. 14).



Figura 7: Confecção de pêsankas em Roncador, Paraná
Fonte: <http://www.coamo.com.br/revista/conteudo.php?ed=14&id=217>

4 | AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA UCRANIANA E SUA PRESENÇA E IMPORTÂNCIA NA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA COMUNIDADE DE RONCADOR – PR

Como já destacado, as manifestações culturais do povo ucraniano estão, intrinsecamente, ligadas à religião. Preservar a cultura tem relação com a preservação da religião e vice-versa. Por isso, é tão importante para os descendentes de ucranianos manterem a língua, pois esta é e está ligada ao patrimônio cultural desta descendência.

Os ucranianos falam uma língua própria, de origem eslava, que se assemelha ao russo e ao polonês. Dentre os descendentes desses imigrantes que vivem hoje no Paraná, muitos ainda utilizam a língua ucraniana entre si, e mesmo dentre os que não dominam a língua certas expressões ainda são vastamente utilizadas no cotidiano. É por isso que ela desempenha um papel decisivo na formação da individualidade e identidade de cada um dos seus falantes e, ao mesmo tempo, do costume nacional de um povo.

É na e pela língua que cada comunidade de falantes contextualiza e categoriza a realidade extralinguística. Mas o caminho do mundo real para os conceitos e, posteriormente, para a sua expressão verbal varia de povo para povo, resultando em quadros linguísticos e conceptuais bastante distintos. Tal situação explica-se pelas diferenças na história e nas condições de vida de cada nação, e pelas especificidades do desenvolvimento das suas consciências coletivas. (PLIÁSSOVA, 2007, p. 1).

A Ucrânia não apresenta um cenário linguístico simples, e a prova disso é que em grande parte do seu território, nas suas mais diversas regiões e nos seus diferentes ambientes sociais surge, ao lado das línguas russa e ucraniana, uma formação linguística peculiar deste país – o surzhik.

A definição mais exata de surzhik é a de uma língua mista, que, na sua versão clássica, concilia em si a pronúncia e a estrutura gramatical próprias da língua ucraniana com o léxico oriundo da língua russa. É claro que o vocabulário do surzhik varia bastante de acordo com os espaços geográficos, havendo um maior número de vocábulos de origem russa nas regiões mais a sul e a oriente. Nas zonas mais ocidentais, é notória a diminuição do número desses vocábulos e o aumento do número de palavras provenientes da língua ucraniana. (PLIÁSSOVA, 2007, p. 3).

Em 1989, o Ucraniano foi proclamado a única língua oficial da República, mas a legislação previa as condições de funcionamento da língua russa, que nunca deixou de ser utilizada. É também a língua de muitos ucranianos residentes em outros países, nomeadamente nas sete Federações da Rússia, na Moldávia, na Polónia, na Eslováquia, na Romênia, na Hungria, na República Checa, na Alemanha, em Portugal, no Brasil, no Canadá e nos EUA. (PLIÁSSOVA, 2007, p. 4).

Os imigrantes, após fixarem-se em Roncador, reavivaram a cultura ucraniana na localidade, buscou-se de geração a geração até os dias atuais a manutenção da língua ucraniana, mas não conseguiram preservá-la totalmente devido às miscigenações entre as etnias existentes, e pelo uso da língua oficial do Brasil, o português. A língua ucraniana foi preservada por meio de instituições religiosas, educacionais e pela imprensa. Em regiões rurais, o ucraniano continua sendo a língua dominante de inúmeras famílias.

Diante disso, Roncador apresenta um cenário sociolinguístico complexo que propicia o contato das crenças e atitudes relacionadas a essas línguas e a seus usuários, já que tal cenário favorece manifestações tanto positivas (prestígio linguístico) quanto negativas (desprestígio linguístico) frente aos falares locais.

Goffman (1963, p. 6) vê a categorização dos indivíduos como algo necessário ao convívio social, mas alerta que é essa mesma categorização que está na base da estigmatização, ou seja, da atribuição de uma característica vista como discrepante – e negativa – com relação aos atributos considerados naturais, normais e comuns do indivíduo. No âmbito da linguagem, o estigma relacionado a uma língua ou variedade linguística pode levar os falantes a pararem de usá-la, colaborando para a substituição da língua ou variedade desprestigiada por uma de maior prestígio.

Aguilera (2008) destaca que a língua não está desvinculada de seu contexto social, principalmente na sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo étnico. Decorre daí que, “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente” (AGUILERA, 2008, p. 106). Afinal, é a língua que simboliza os limites que separam o “nós” e os “outros”, uma vez que a língua que falamos identifica nossa origem, nossa história, nossa cultura e o grupo a que pertencemos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, evidenciamos que os descendentes de ucranianos, vindos para o município de Roncador no momento da sua colonização, conseguiram estabelecer suas representações e traços culturais na configuração espacial da região, sendo visivelmente identificados. Essa cultura proporcionou elementos que foram primordiais e determinantes para que o município de Roncador construísse sua identidade cultural atrelada à presença e atuação dos descendentes de ucranianos na região.

Constatamos que a igreja do rito ucraino-católico opera como um centro preservador da cultura e da língua ucraniana e que esse rito surgiu da necessidade de asseverar os costumes, as crenças e a religiosidade dos colonos de descendência ucraniana.

De acordo com as pessoas consultadas, nativas de Roncador, o desejo da comunidade é manter a sua cultura e, sobretudo, a sua religiosidade nos moldes em que foram criados os seus pais. Para tanto, é preciso ensinar o pouco que sabem e, como eles mesmos dizem, “não abandonar a terra-mãe”.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, maio/ago. 2008.

ARROYO, M, G. **Depoimento**. Revista Educação em Revista UFMG, v. 1, n. 32, p. 25-42, set. 1994.

BORUSZENKO, O. **Os ucranianos**. In: Boletim informativo da casa Romário Martins. 2. ed. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 22, n. 108, out. 1995.

_____. **Caderno estatístico do município de Roncador**. Roncador: Prefeitura Municipal de Roncador. Livreto impresso, 2016.

CZAIKOWSKI, M. **Galícia na década de 1890 e motivo da emigração**. Portal Ucraniano

GARIN, L, P. **A imigração Ucraniana em Curitiba**. Monografia - Universidade Federal do Paraná. p. 18 Curitiba, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a gestão da identidade deteriorada**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, p. 06, 1963.

GUÉRIOS, P. **Sonoridade do Paraná a música de origem étnica do Estado do Paraná**. Parabolé Educação e Cultura, v. 1, n. 33, p. 125-142, fev. 2014.

_____. **História de Roncador terra da fé**. Roncador: Câmara Municipal de Roncador. Livreto impresso, p. 01-30, 2015.

KOTVISKI, J, V. **Oficina de Pêssankas - Artesanato Ucraniano**. Pessanka Blog, p. 01, jan 10.

MICHALZECHEN, A. **A saga dos imigrantes ucranianos no Brasil**. Revista Ideias, v. 2, n. 37, p.

28-41 mar. 2013.

PREFEITURA DE RONCADOR. **História, pioneiros e atualidades**. Roncador: Prefeitura Municipal de Roncador. Livreto impresso, 1986.

PLIÁSSOVA, I, V. **Comunicação intercultural e aquisição/aprendizagem do Português: o exemplo dos imigrantes ucranianos**. Língua Portuguesa e Interação, v. 2, n. 31, p. 1-18 2007.

STECA, L, C; FLORES, M, D. **História do Paraná: do século XVI à década de 1950**. Londrina: UEL, 2002.

ZANELATTO, C. **Quando Os Padrões São Símbolos**. Revista Clichê, v. 1, n. 23, p. 1-14, jun. 2013.

“A DANÇA MODERNA ESTÁ POR CRIAR”: VALENTINE DE SAINT-POINT E O PROJETO DA *METACOREIA*

Verônica Teodora Pimenta

Professora de Arte, jornalista, doutoranda pela Escola de Belas Artes da UFMG.

RESUMO: A partir da revisão de manifestos ligados à vanguarda futurista, o artigo recupera o conceito de *metacoreia* desenvolvido pela francesa Valentine de Saint-Point (1875-1953). O resgate da dançarina e do seu conceito fundamental - geralmente esquecido pela História da Dança - é tecido por meio de relações entre dança e concepções artísticas sobre o corpo da mulher na passagem do século XIX para o século XX. No contexto de articulação entre intelectuais das vanguarda futurista, a emergente arte da performance dava os primeiros sinais de colaboração com a dança. Valentine de Saint-Point foi contemporânea de Isadora Duncan (1877-1927) e desenvolveu um discurso pretensamente paralelo ao da artista estadunidense, articuladora dos preceitos de dançar a vida e de dança do futuro. Valentine de Saint-Point, por outro lado, defendeu a dança futurista e a corporeificação das ideias no movimento dançado e performativo através do conceito de cerebrismo. Ambas promoveram ações emancipatórias da mulher. Refletindo a partir da memória não hegemônica configurada nas descrições das performances de Valentine de Saint-Point e nos seus manifestos, propõe-

se refletir sobre a atitude do corpo feminino como promoção do diálogo entre a dança e agendas políticas, especialmente a feminina e a feminista.

PALAVRAS-CHAVE: DANÇA MODERNA. VALENTINE DE SAINT-POINT. METACOREIA. FUTURISMO.

“MODERN DANCE IS YET TO CREATE”: VALENTINE DE SAINT-POINT AND THE *MÉTACHORIE* PROJECT

ABSTRACT: From the reviewing of manifestos linked to the Futurist avant-garde, this paper recovers the concept of *métachorie* developed by French Valentine de Saint-Point (1875-1953). The rescue of the dancer and her fundamental concept - generally forgotten by Dance History - is woven through the relationships between dance and artistic conceptions concerning the woman's body in the passage from the 19th to the 20th century. In the context of the articulation between intellectuals of the futurist avant-garde, the emerging performance art gave its first signs of collaboration with dance. Valentine was contemporaneous with Isadora Duncan (1877-1927) and developed a discourse pretentiously parallel to the North-American artist's, one of the articulators of the precepts of dance of life and dance of the future. Valentine de Saint-Point, on

the other hand, defended futurist dance and the corporealization of the ideas of body movement through the concept of cerebralism. Both promoted women's emancipation. The counter-memory set up in the descriptions of Saint-Point's performance and her manifestos are the starting point of our reflections, and lead us to propose the thinking of the female body as a promotion of dialogue between dance and the political agenda, especially the feminine and the feminist one.

KEYWORDS: MODERN DANCE. VALENTINE DE SAINT-POINT. MÉTACHORIE. FUTURISM.

1 | APRESENTAÇÃO

Anna Jeanne Valentine Marianne Desglans de Cessiat-Vercell, conhecida sob o pseudônimo de Valentine de Saint-Point (1875-1953), foi uma artista ligada ao pensamento de vanguarda europeu do início do século XX¹. O termo vanguarda refere-se a movimentos organizados na passagem do século XIX para o XX, dentro do grande guarda-chuva do modernismo e que, conforme o Giulio Carlo Argan (1992, p.312), associaram-se ao pensamento político progressista revolucionário e se rebelaram “contra a cultura oficial geralmente moderada”, promovendo encontro entre interesses artísticos e ideológicos com o fim de subverter as bases culturais. Ainda de acordo com Argan (1992), outra característica do pensamento artístico de vanguarda foi a ousadia e a experimentação contrárias à organização metódica e academicista.

De acordo com a desenvoltura experimentalista das vanguardas, a biografia de Valentine de Saint-Point sugere uma personalidade complexa e marcada por fases artísticas diversas. Ela chegou a trabalhar com diferentes linguagens como a dança, teatro, performance, pintura, gravura e também poesia. Valentine de Saint-Point ainda atuou como romancista e crítica (TOMICHE, 2018). Parte de suas conexões teóricas e práticas está representada no conceito de metacoreia, desenvolvido em textos escritos e em performances.

Justifica-se o recorte da sua fase futurista e parisiense: Valentine de Saint-Point mudou de país, de posição política e de filosofia de vida por diversas vezes (SAINT-POINT, 2009). Quando morreu no Egito, em 1953, a artista já estava convertida ao islamismo. Falar sobre Valentine de Saint-Point é abordar uma figura pouco lembrada na História da Dança. Apesar das poucas fontes literárias e documentais, Saint-Point não foi uma figura menor, como destacou Anne Tomiche em conferência na sétima edição do seminário *Théâtres de Femmes* (TOMICHE, 2018). O fato de ser deixada à parte em relação às tradicionais figuras da arte não elimina a relevância do seu pensamento e nem o seu intenso engajamento com a produção experimental do início do século passado. O esquecimento torna Valentine de Saint-Point uma espécie de memória da dança não hegemônica, por assim dizer.

1. Esse artigo é uma versão aprimorada da comunicação apresentada no IV Congresso da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA) de 2016.

Dos diversos elementos presentes na obra de Valentine de Saint-Point podemos destacar o conceito de metacoreia, desenvolvido por meio de performances, manifestos e outros escritos. Os textos adotados como ponto de partida para essas reflexões são: *Manifesto da Mulher Futurista* (1912), *Manifesto Futurista da Luxúria* (1913), *As minhas Estreias Coreográficas* (1913) e *A Metacoreia* (1913). Em tais vestígios do trabalho dessa artista, encontramos um rastro de procedimento comum nas correntes de vanguarda do início do século XX: a articulação teórico-prática. Por sua vez, o olhar retrospectivo sobre intervenções futuristas permite ver as origens da arte da performance (GOLDBERG, 2007) como uma abordagem transversal, dada a sua capacidade de transitar entre diversas linguagens artísticas. Daí o diálogo entre as intervenções futuristas e elementos dos saraus, dança, teatro, show de variedades, cabarés, dentre outras.

Valentine de Saint-Point esteve entre as primeiras artistas da arte da performance, linguagem em que o corpo e os roteiros de ação são adotados como matérias-primas. Segundo Rosellee Goldberg (2007), *Poema de Amor*, *Poema de Guerra* e *Poema de Atmosfera* constituíram uma das apresentações históricas do emergente gênero performativo. A sessão ocorreu no dia 20 de dezembro de 1913, na *Comédie des Champs-Élysées*. Teria sido um “curioso” espetáculo “[...] com grandes painéis de lona sobre os quais se projetavam luzes coloridas. Noutras paredes eram projetadas equações matemáticas, enquanto uma música de fundo de Satie e Debussy acompanhava o seu elaborado espetáculo” (GOLDBERG, 2007, p.23, grafia adaptada à variante da Língua Portuguesa do Brasil). Ao que indica o relato de Rosellee Goldberg (2007), o citado espetáculo teve sobrevida, pois foi reapresentado em abril do ano de 1917, em Nova York, no *Metropolitan Opera House*.

A passagem do século XIX para o XX pode ser tomada como um contexto de emergência de um novo olhar para o corpo nas artes. Para a geração do fim do século XIX, o corpo já não poderia ser considerado “território estável do sujeito” (GADEN, 2009, p.45). Do ponto de vista filosófico, considera-se que os esquemas organizados por dicotomias como “corpo sujeito” e “corpo objeto”, “corpo individual” e “corpo coletivo”, começaram a ficar mais complexos (GADEN, 2009, p. 45). Passara-se, assim, a uma maior consciência do corpo como construção social. Como parte de tal processo podemos incluir a presença do corpo feminino nos palcos.

Conforme Marquié (2012), as manifestações da chamada Dança Moderna concentraram-se na primeira metade do século XX. Elas tiveram sua culminância com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esse período foi caracterizado pelo cultivo de novas representações da mulher na dança. Tal processo seria novamente revertido na segunda metade do século, quando se observaram dois movimentos: o protagonismo de grandes coreógrafos e as proposições em dança que não diferenciam as presenças masculinas e femininas, desatrelando-as da discussão de gênero (MARQUIÉ, 2012).

Tais transformações da dança relacionam-se com desafios a representações

estereotipadas. Elas nos levam, em olhar retrospectivo, a repensar a relação entre gêneros no campo da dança exemplificada, por exemplo, no lugar central que ocupava o mestre, geralmente um homem. Tais práticas em dança e suas respectivas concepções estéticas contribuíram, portanto, para a elaboração e expressão de novos protagonismos das mulheres no gerenciamento de suas próprias carreiras artísticas.

Outra transformação característica da primeira metade do século XX diz respeito a mudança de centralidades no campo da dança. Diversas mulheres reuniram condições de imprimir seus nomes como artistas e criadoras, em função da sua capacidade de inventar novas práticas e conceitos estéticos. Podemos imaginar o quão revolucionário foi o papel de dançarinas modernas como Loie Fuller (1862-1928) e Isadora Duncan (1877-1927), que contribuíram para complexificar o entendimento de dança, não mais um mero entretenimento. Os discursos subjacentes às práticas também se tornaram importantes para a compreensão das proposições artísticas.

Por meio dessas transformações, a Dança Moderna rompia com o estereótipo da bailarina, ao mesmo tempo em que associava o corpo da mulher a outras possibilidades de movimento. Conforme Marquié (2012), Isadora Duncan contribuiu para essa outra condição do corpo feminino na dança, que passou a existir desassociado da técnica acadêmica e aboliu os figurinos das amarras, do corpete vitoriano, bem como das sapatilhas. A outra dança inventada por Isadora Duncan poderia ser feita com pés descalços e com roupas esvoaçantes.

As pesquisas de Isadora Duncan envolveram, literalmente, a imaginação do movimento a partir de esculturas gregas (DUNCAN, 2008). A inspiração no passado foi empregada na imaginação de um futuro com outro padrão de sociedade, na qual a visão do gênero feminino pudesse ser associada a corpos livres. Quanto a Valentine de Saint-Point, ignora-se por completo sua técnica de preparação corporal e também sua formação como intérprete e criadora de dança (DE LUSTRAC, 2011). Os escritos permitem tecer uma conexão entre os objetivos dessas duas dançarinas modernas e o pensamento de vanguarda, cuja finalidade última era preparar um futuro imaginado para um mundo ainda não existente. Por meio de suas práticas artísticas, elas sonharam outras épocas. Devemos questionar, entretanto, se o presente consiste de alguma maneira na realização de seus projetos.

2 | VALENTINE DE SAINT-POINT E A VANGUARDA FUTURISTA

O Futurismo foi iniciado com o manifesto de Filippo Tommaso Marinetti (1878-1944) publicado no Jornal *Le Figaro* em 1909. Conforme Giulio Carlo Argan (1992), o Futurismo foi o primeiro movimento caracterizado como vanguarda. Apesar de mais localizado no início do século XX, manteve a ligação com outras correntes transformadoras do pensamento artístico do período entre as duas guerras mundiais.

Ainda segundo Argan (1992), tal conexão foi realizada especialmente por E. Prampolini (1984-1956).

A publicação do Manifesto Futurista de 1909, de cunho literário, foi seguida por manifestos similares em outras áreas artísticas, que assumiram a poética futurista na cenografia, direção teatral e cinema (ARGAN, 1992) assim como na escultura, pintura, literatura, arquitetura (BIBLIOTECAMUNDIAL DIGITAL, 2019). Os ideólogos futuristas buscavam desalinhar a arte do purismo classicista e acadêmico, assim como de valores racionais e iluministas.

O discurso futurista também atacava a estética romântica. Entretanto, não se pode deixar de levar em conta uma certa contradição, um heroísmo que interpretou positivamente a chegada da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), associando-a a ideais como “liberdade, progresso e democracia” (ARGAN, 1992, p.310). O contexto cultural da passagem entre séculos leva a pensar numa amálgama explosiva, composta até mesmo pela reanimação da estética classicista, como vemos nas criações de Isadora Duncan.

No *Manifesto Futurista*, Marinetti vociferou contra as organizações acadêmicas alegando a sua imobilidade. No item 09 do documento, o poeta explodiu:

Queremos glorificar a guerra — a única higiene do mundo, o militarismo, o patriotismo, o gesto destruidor dos anarquistas, as belas ideias pelas quais se morre, e o desprezo da mulher (MARINETTI, 2016, p.01).

A modernização de valores estéticos segundo a mirada futurista corresponderia, no vocabulário do seu poeta ideólogo, ao “movimento agressivo”, à “insônia febril”, “salto mortal”, “bofetada” (MARINETTI, 2016, p.01). Numa súpula, o *Manifesto Futurista* contou com as metáforas do movimento mecânico, força e agressividade. Já Valentine de Saint-Point adotou perspectiva ambígua quanto aos valores defendidos no *Manifesto Futurista*. Se por um lado vinculou seus textos ao ideário do Movimento, por outro deixou entrever uma crítica quanto ao desprezo à mulher declarado pelo poeta Marinetti.

A ligação de Valentine de Saint-Point com movimentos artísticos modernos não se resume à vanguarda futurista. Sobrinha de um poeta romântico, ela também trabalhou como modelo para o pintor Alphonse Muche (1860-1939) e para o escultor Augusto Rodin (1840-1917). Entre 1912 e 1914, foi companheira do poeta Ricciotto Canudo, fundador da revista *Monjoie!*, veículo cujos textos são ligados à vanguarda cubista (SINA; WILSON, 2019) e que na primeira edição apresentou o manifesto *A Metacoreia* (nº1-2, Janeiro e Fevereiro de 1914), assinado por Saint-Point².

Com a chegada da Primeira Guerra Mundial, Saint-Point afastou-se dos futuristas, tendo discordado das suas posições um tanto belicistas (TOMICHE, 2019). A guerra interferiu no campo artístico nas cidades europeias, de modo que também futuristas morreram nos fronts, dentre eles o pintor e escultor Umberto Boccioni (1882-1916) e o arquiteto Antonio Sant’Elia (1888-1916) que haviam se alistado

2. *Fac-símile* da primeira página em: DE LUSTRAC, 2011, p.125.

como voluntários. O primeiro já dava sinais, em suas últimas obras, de desligamento do movimento futurista (ARGAN, 1992). Outros sinais de crise do futurismo poderiam ser encontrados, mais à frente, com a emergência do fascismo.

Para melhor contextualização crítica da vinculação entre os textos de Valentine de Saint-Point e o Movimento Futurista, é necessário reconhecer a abertura do seu grande ideólogo – Filippo Tommaso Marinetti – ao ideário fascista. Num período tardio do futurismo, o poeta ofereceria ao presidente italiano Benito Mussolini seu apoio (SINA; WILSON, 2019). O otimismo de Marinetti quanto ao progresso técnico contribuiu para se forjar novas ideias estéticas. Para além dos posicionamentos políticos de Marinetti, há que se considerar que a noção revolucionária presente no pensamento futurista, conforme Argan (1992, p.312), continha um “extremismo polêmico” e contraditório:

Os futuristas se diziam anti-românticos e pregam uma arte que expresse “estados da alma”, fortemente emotiva; exaltam a ciência e a técnica, mas querem-se intimamente poéticas ou “líricas”; proclamam-se socialistas mas não se interessam pelas lutas operárias: pelo contrário, vêm nos intelectuais de vanguarda a aristocracia do futuro (ARGAN, 1992, p.313).

A guerra era um ponto de discordância entre Valentine de Saint-Point e os futuristas; alguns considerados belicistas por ela (TOMICH, 2018). A artista se alistou como voluntária da Cruz Vermelha, mas logo descobriu os “sinistros oportunistas da guerra” (SAINT-POINT, 2009) e se refugiou na Espanha em 1916. Na contemporaneidade, suas produções continuam marginalizadas na maioria das exposições artísticas sobre futurismo (SINA; WILSON, 2019), cuja curadoria costuma ficar em torno de pinturas e esculturas hegemonicamente ligadas a essa corrente.

Outro ponto de que discordava Valentine de Saint-Point era o escárnio de Marinetti quanto ao gênero feminino. Esse aspecto, inclusive, fomentou o *Manifesto da Mulher Futurista*. A autora argumentou, em resposta a Marinetti, que as mulheres teriam a mesma capacidade de produção artística e intelectual que os homens, apesar da repressão à sua liberdade de espírito. Entretanto, homens e mulheres mereceriam igual desconsideração de Valentine de Saint-Point. Cada um corresponderia, à sua maneira, a mediocridade da sociedade:

É absurdo dividir a humanidade em mulheres e homens. Ela compõe-se apenas de feminilidade e de masculinidade. Todo o super-homem, todo o herói, por mais épico que seja, todo o gênio, por mais poderoso que seja, só é a expressão prodigiosa duma raça e duma época porque é composto a um tempo por elementos femininos e masculinos, por feminilidade e masculinidade: quer dizer, é um ser completo. Um indivíduo exclusivamente viril, não passa de um bruto; um indivíduo exclusivamente feminino, não passa de uma fêmea (SAINT-POINT, 2009, p. 28, grafia adaptada à variante da Língua Portuguesa do Brasil).

Filippo Tommaso Marinetti reconheceu o diálogo proposto por Valentine de Saint-Point, afirmando que ela foi a primeira mulher futurista (MARQUIÉ, 2012). No que pese a diferença capital no debate sobre gêneros, o poeta e a dançarina assumiram posturas irônicas quanto ao papel da mulher na sociedade do seu

contexto. E isso envolve a representação romântica da mulher, ora musa e ora peça fundamental da família na sociedade burguesa. A inspiração poética dos modernos futuristas não decorreria mais do amor a seres platônicos e inatingíveis, mas da energia necessária à formação de uma nova e diferente sociedade. Donde a noção presente no *Manifesto Futurista* de Marinetti de que as ideias destruidoras estariam entre as mais belas.

Valentine de Saint-Point (2009, p.38) evocou a luxúria como contrariedade à representação coum da mulher: “destruam-se os sinistros trapos românticos, margaridas desfolhadas, duetos ao luar, falsos pudores hipócritas”. Em posição no mínimo polêmica, a artista conclamou que não se atendesse a nenhuma reivindicação das feministas, que ela provocativamente denominou “incendiárias” e “vermelhas”. O que no discurso de Valentine de Saint-Point se refere ao ideal de liberdade da mulher, explica Tomiche (2018), relacionava-se mais com a reivindicação do direito de afirmar necessidades e vontades individuais do que ligação com movimentos feministas históricos. Relacionava-se também com a hipótese de uma expressão universal e atemporal do ser feminino, seu instinto, força vital e violência (TOMICHE, 2018).

Para Valentine de Saint-Point, “o feminismo é um erro político. O feminismo é um erro cerebral da mulher, erro que seu instinto reconhecerá” (SAINT-POINT, 2009, p.31). Com visão um tanto desatrelada da perspectiva de luta pelos direitos civis, a artista não adotou o ideal de igualdade entre os gêneros, como vimos acima. Por fim, seu discurso desvinculava o universo feminino do contexto tradicional de mãe, filha e provedora do lar. Tais personagens seriam “polvos de lares, cujos tentáculos sugam o sangue dos homens e tornam os filhos anêmicos” (SAINT-POINT, 2009, p.29, grafia adaptada à variante da Língua Portuguesa do Brasil). Em alternativa à evocação poética das belas Helenas e de Penélope, Saint-Point comparava as mulheres a Eríneas, personificações da fúria e da vingança.

Ao abordar, em resposta ao poeta Marinetti, os mitos das Amazonas, da rainha Semíramis e da mártir Joana D’Arc, Valentine de Saint-Point argumentou que temas geralmente associados à virilidade também foram objeto de preocupação das mulheres notáveis (SINA, WILSON; 2019). Ainda segundo Anne de Tomiche (2018), Valentine de Saint-Point encarna de modo particular as contradições de parte das vanguardas artísticas da primeira metade do século XX na Europa. Se de um lado suas intervenções estavam a contribuir para a elaboração de novas ideias estéticas, por outro também havia no seu discurso elementos reacionários e tradicionais (TOMICHE, 2018). Podemos destacar como parte dessa contradição a origem aristocrática de Saint-Point, mas que ela rompeu ao casar-se duas vezes, da segunda tendo aceitado o divórcio para viver em união estável com o poeta e teorizador de vanguarda Ricciotto Canudo (SAINT-POINT, 2009).

Nota-se, nos manifestos de Valentine de Saint-Point, a delimitação de uma agenda feminina, mas não necessariamente feminista. Tais manifestos constituíram,

de toda forma, valores anti-hegemônicos quanto às representações recorrentes da mulher e do poder de decisão sobre seus corpos. A divergência de Saint-Point fez-se notar até mesmo em relação ao protagonismo de outras artistas da Dança Moderna, como Isadora Duncan. Para Saint-Point, a personificação da mulher futurista estaria nas “Messalinas” e “Cleópatras”, mais capazes de combater ferozmente do que os próprios “machos” (SAINT-POINT, 2009, p.29). Tal acidez argumentativa correspondeu, como vimos acima, a comentários diretos do sexismo presente no *Manifesto Futurista*.

Hélène Marquié (2012) destaca o compromisso entre os empreendimentos pessoais das artistas de Dança Moderna e o emergente feminismo. A autora leva em conta que suas proposições apontavam para além de suas individualidades, gerando um inevitável diálogo com o contexto político e social. Nesse universo de emergências configurado pela Dança Moderna, a dança futurista imaginada por Valentine de Saint-Point seria uma possível fidelidade da mulher apenas aos próprios instintos. Por extensão, essa construção programática relacionava-se à liberdade individual, apesar do que estava imposto como condição feminina.

Há paralelos possíveis entre as ideias de dança futurista de Valentine de Saint-Point e de dança do futuro de Isadora Duncan. Na obra da artista estadunidense, a liberdade feminina corresponde ao engajamento mais estreito entre arte e política como um fazer que lhe é implícito. Não só porque a dançarina do futuro viveu na União Soviética por um período, mas também porque atacou sistematicamente algumas instituições, como a crença em Deus e o casamento (MARQUIÉ, 2012). Tal posição foi adotada por Isadora Duncan durante boa parte da sua vida.

Na conferência *A Dança do Futuro* (1903), realizada em Berlim, Isadora Duncan defendeu sua proposta de dançar com os pés descalços. Na visão dela, predominava um ideal de beleza capaz de deformar os corpos:

Mas observem: abaixo dessas saias e meias dançam músculos deformados. Observem um pouco além: debaixo dos músculos, há ossos deformados. Um esqueleto deformado dança diante de vocês. Tal deformação, que se manifesta na vestimenta incorreta e no movimento incorreto, é o resultado do treinamento necessário ao balé (DUNCAN, 2008, p. 57)³.

Dançar com os pés descalços corresponderia à adoção de um símbolo de liberdade e também a uma maneira de aproximar reflexões sobre o corpo na dança e sua relação com o mundo fora dos palcos. Esse ato seria, em última instância, dialogar com a própria vida. Desse modo, o vocabulário de dança criado por Isadora Duncan incluiu os gestos básicos de andar, correr e saltar. Tal concepção estética poderia incluir a visão supostamente natural do corpo feminino, que a artista complementou cenicamente com suas túnicas esvoaçantes.

3. “Pero miren: bajo las faldas y bajo las medias están bailando músculos deformados. Miren aún mas allá: debajo de los músculos hay huesos deformados. Un esqueleto deformado está bailando ante ustedes. Esta deformación, que se manifiesta en un vestido incorrecto y en un movimiento incorrecto, es el resultado del entrenamiento necesario para el ballet” (DUNCAN, 2008, p.57, tradução de Verônica Teodora Pimenta).

Tanto no pensamento de Valentine de Saint-Point como de Isadora Duncan encontramos visões emancipatórias da mulher artista, representadas no poder de decisão sobre seus corpos. Em ambas, notam-se reflexões sobre seus posicionamentos como artistas e sujeitos da sociedade. Assim como sua contemporânea, Valentine de Saint-Point contribuiu para afirmar uma representação da mulher artista do século XX, livre de amarras sociais (ou em vias de liberar-se) de determinados esquemas e obrigações impostos pela sociedade patriarcal. Mas a dança do futuro e a dança futurista não se confundem, são corporeificações diferenciadas do ser feminino e do agir feminista.

3 | O CONCEITO DE METACOREIA

As proposições de Valentine de Saint-Point podem ser entendidas como uma “terceira via” (GADEN, 2009, p.50) situada entre a dança clássica e as expressões em dança tradicionalmente reconhecidas como modernas. Assim como Isadora Duncan, a dançarina francesa desalinhou-se da concepção de dança presente no balé. Suas reflexões independeram de uma gramática tradicional de passos e da estética de cena baseada em intertextos com a literatura de cariz romântico. Por outro lado, Valentine de Saint-Point também buscou diferenciar-se de outras referências da nascente Dança Moderna, como se viu no tópico anterior.

A concepção de dança de Saint-Point corresponderia ao que ela identificou, na língua francesa, como *idéiste*. Na tradução para a Língua Portuguesa, o termo aparece também como “cerebrismo” (SAINT-POINT, 2009, p.11). O conceito cunhado pelo poeta Riccioto Canutto, na língua inglesa “cerebrism”, ainda remete à síntese entre aspectos cerebrais e sensuais da arte (SINA; WILSON, 2019). A consideração de que um aspecto não exclui outro remete às próprias reflexões sobre as relações entre universos femininos e masculinos na arte de vanguarda.

As diferenciações entre Valentine de Saint-Point e Isadora Duncan incluíram a crítica à tentativa da artista estadunidense de recuperar determinados valores da arte grega. Argumentou Valentine de Saint-Point que os palcos e a sociedade francesa ainda não haviam testemunhado uma construção de Dança Moderna à sua altura:

Negligenciando as reconstituições que, há alguns anos, libertaram a dança confinada ao balé clássico e frio, sonhei então criar a dança digna da música moderna; pois a França, desde há trinta anos, convém recordá-lo, impõe ao mundo uma evolução toda cerebral das artes. As reconstituições de danças gregas, na opinião da própria Isadora Duncan, que foi a primeira a tentá-los, não se coadunariam com a música moderna. Aliás, entre a música grega, sobre a qual se ritmavam as danças, e a nossa música clássica, que universo percorrido! As nossas psicologias, os nossos sentimentos individuais ou coletivos são outros; a nossa arte é disso reflexo. Ora, se tudo se renova, nada se repete. A nossa dança moderna está por criar (SAINT-POINT, 2009, p.73-74, grafia adaptada à variante da Língua Portuguesa do Brasil).

Foi o entendimento de que a Dança Moderna ainda não havia sido criada

que levou Valentine de Saint-Point a elaborar o conceito de metacoreia. A palavra expressa, literalmente, “para além do coro, do coro grego, entenda-se – quer dizer, da dança” (SAINT-POINT, 2009, p.66). O coro foi elogiado por Isadora Duncan em *A Dança dos Gregos*, texto publicado originalmente em 1912, como expressão de dança “coletiva” e “do povo” (DUNCAN, 2008, p.102). Mas na condição de idealizadora futurista, Saint-Point não via justificativas para se inspirar nesse passado histórico.

Entendida como uma metáfora da Dança Moderna, a metacoreia pode se referir a práticas capazes de romper com formas e fórmulas artísticas já dadas:

Através da Metacoreia, a dança escapa ao vazio que a confinavam os passos que obedeciam unicamente ao compasso musical, sem preocupação de traçar qualquer linha geral e precisa, nem de materializar qualquer ideia abstrata; mas simplesmente indicar um movimento apaixonado, ou sentimental, muito restrito; a música das oferendas de amor, ciúme, cólera, com gestos eternamente semelhantes (SAINT-POINT, 2009, p.69).

A metacoreia corresponderia, dessa forma, a uma visão artístico-conceitual sequer representada nas demais proposições da Dança Moderna, não apenas nas de Isadora Duncan. Estaria Valentine de Saint-Point mais interessada em investigar a dança a partir de abstrações conceituais e que poderiam ser transformadas na plasticidade dos esquemas geométricos e nas construções dramáticas do próprio corpo, independente de narrativas exteriores. É o que vemos na descrição do seu trabalho por Rosellee Goldberg (2007). Para Saint-Point, concepções estéticas semelhantes às suas já haviam sido colocadas em prática na música moderna, por exemplo nas composições de Érik Satie (1866-1925) e de Maurice Ravel (1875-1937).

Em *As minhas Estreias Coreográficas*, texto publicado originalmente em 1913 no jornal *Le Figaro*, a artista afirmou que, tratada como “pormenor rítmico da música”, a dança permaneceria uma arte “estacionária” e “inferior” (SAINT-POINT, 2009, p.60). Primeiramente, o que é estacionário não progride, não evolui. Mas também não se movimenta em relação a outros corpos. O que dizer, portanto, sobre danças ainda hoje concebidas como meras ilustrações coreográficas da música? Aos olhos de Valentine de Saint-Point, a dança não deveria ser exclusivamente cerebral e nem totalmente aleatória. Seria resultado da busca por equilíbrio entre dois estados: elaboração conceitual e intuição criativa se fundiriam, constituindo uma linguagem própria para dança, não um entrelugar.

A metacoreia – ou seja, a Dança Moderna imaginada como dança futurista – atingiria assim pé de igualdade com a música, “ambas dependentes da ideia e submetidas a uma arquitetura rigorosa, a da linha geométrica, a do número” (SAINT POINT, 2009, p.60-61, grafia adaptada à variante da Língua Portuguesa do Brasil). Para a dançarina futurista, o movimento dançado não seria mera expressão de sentimentos ou de emoções, porque também poderia referir-se a conceitos, sugerir ideias.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil delimitar o real motivo do esquecimento de Valentine de Saint-Point pela literatura especializada em dança. Indisponibilidade de documentos, poucas reedições de seus textos podem ser alguns dos fatores. A partir da memória não hegemônica configurada nas breves menções às suas performances e aos seus manifestos, podemos identificar um possível diálogo entre a dança e agendas políticas: femininas mas nem sempre concordantes com o movimento feminista.

A despeito das diversas concepções estéticas e de mundo mobilizadas por essa artista, é singular o modo como suas proposições promovem diálogos entre singularidades e agendas políticas de seu tempo. Lembremo-nos, conforme Hélène Marquié (2012), que a Dança Moderna pode ser interpretada como um campo altamente politizado. Isso ocorre porque a primeira metade do século XX foi caracterizada pela dominância das mulheres como figuras criadoras. Ao mesmo tempo, tal processo correspondeu a inversões de ordens estabelecidas internamente. É o que foi nesse artigo chamado de nova centralidade na dança: também essas mulheres, e não apenas os mestres de balé, passaram a ser vistos como criadores.

No caso do conceito de metacoreia, torna-se patente uma concepção de dança como escritura e pensamento, ultrapassando a visão dessa arte como mero entretenimento. Tal pensamento foi cunhado por Valentine de Saint-Point para além de uma tradicional aceção, em que a coreografia fosse concebida como encadeamento de movimentos, uma ilustração ou acompanhamento de estruturas rítmicas ou melódicas. Valentine de Saint-Point representa uma memória não hegemônica até mesmo quando consideramos o tecido composto somente pelas artistas emblemáticas da chamada Dança Moderna. Inscrever essa dançarina nas narrativas da História da Dança pode contribuir para ampliar possibilidades de conexão entre memórias da dança e o seu porvir.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. Tradução Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BIBLOTECA DIGITAL MUNDIAL. **Manifesto Futurista da Luxúria**. Disponível em : <https://www.wdl.org/pt/item/20035/>. Acesso em 15/06/2019.

DE LUSTRAC, Philippe. *Valentine de Saint-Point*. In: **Danser sa vie. Art et danse de 1900 à nos jours**. Centre Georges Pompidou (org). Catálogo da exposição realizada de 2/11/2011 a 2/04/2012. Paris: Editions du Centre Pompidou, 2011. P. 122-125.

DUNCAN, Isadora. **El arte de la danza y otros escritos**. Edición de José Antonio Sánchez. Madrid: Ediciones Akal, 2008.

GADEN, Élodie. **Mutations des pratiques poétiques: 1878-1914, Maurice Raulinart, Marie Krynska, Valentine de Saint-Point**. Mémoire de Master 2 de Recherche. Université Stendhal –

Grenoble III, 2009, p. 43-57.

GOLDBERG, Roselee. **A Arte da Performance. Do futurismo ao presente**. Lisboa: Orfeu Negro, 2007.

MARINETTI, Filippo Tommaso. **Manifesto do Futurismo (1909)**. Disponível em: <http://entrelinhas.livejournal.com/53219.html>. Acesso a 04/09/2016.

MARQUIÉ, Hélène. **Engagements chorégraphiques: danse, féminisme et politique**. Disponível em no site da Université Jean Monnet – Saint-Etienne www.hal-ujm.ccsd.cnrs.fr. Acesso em 12/04/2012.

SAINT-POINT, Valentine. **Manifesto da Mulher Futurista, Manifesto Futurista da Luxúria**. Introdução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Livros e Etc., 2009.

SINA, Adrien; WILSON, Sarah. **Action feminine: Valentine de Saint-Point**. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-16-summer-2009/action-feminine>. Acesso em 15/07/2019.

TOMICHE, Anne. **Valentine de Saint-Point et le théâtre de las femmes (2018)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QfBjyRDx3IA>. Acesso em 15/07/2019.

A FRONTEIRA ENTRE A INTERTEXTUALIDADE E O PLÁGIO: ANÁLISE DE UM CASO NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Eliane Guerreiro Nascimento

Licenciada em Letras, Mestranda em Educação Especial - University of California Santa Barbara (UCSB)

Goleta – Califórnia

Valeria Silveira Brisolara

Doutora em Letras, Escola da Indústria Criativa - Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS)

São Leopoldo – RS

RESUMO: O aumento do acesso a obras, tanto literárias quanto não-literárias, trouxe diversas mudanças para a prática da escrita, tais como o compartilhamento de arquivos e a democratização do ato de escrever. No entanto, pode também ter tanto facilitado o plágio quanto fornecido ferramentas de verificação de autoria. Nesse contexto, o plágio destaca-se ao remeter a questões éticas envolvendo autor e leitor. Diante disso, o objetivo deste artigo é discutir o que faz um texto ser considerado plágio, a partir de referencial teórico, a fim de refletir sobre onde fica a fronteira entre o plágio e a intertextualidade. Além disso, destacam-se possíveis implicações e consequências dessa prática. Para isso, este estudo analisa um caso de plágio literário, e faz uma reflexão de sua relação com os conceitos estudados.

PALAVRAS-CHAVE: autoria; plágio;

intertextualidade; literatura.

THE FRONTIER BETWEEN INTERTEXTUALITY AND PLAGIARISM: AN ANALYSIS OF A CONTEMPORARY LITERATURE CASE

ABSTRACT: The increase in the access to books, both literary and non-literary, brought with them many changes for the writing practice, such as the sharing of documents and the democratization of the act of writing. However, it might have also both facilitated plagiarism and provided tools to verify authorship. In this setting, plagiarism stands out by relating to ethical issues involving writer and reader. Hence, the objective of this article is to discuss what makes a text to be considered plagiarism, based on theoretical background, in order to consider where the frontier between plagiarism and intertextuality stands. It also highlights the possible implications and consequences of this practice. For that, this study analyzes a case of literary plagiarism, and reflects on how it relates with the concepts studied.

KEYWORDS: authorship; plagiarism; intertextuality; literature.

INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que tudo o que era produzido por escritores era atribuído às musas ou aos deuses. Por conta disso, a produção oral e escrita era considerada de domínio público e o escritor apenas havia sido um instrumento através do qual os deuses ou as musas haviam se manifestado. Logo, era muito comum que outras pessoas se apropriassem das obras literárias, as modificassem e se inspirassem livremente nelas, sem a preocupação com questões de autoria. Foi apenas após a invenção da impressão, no século XIV, que permitia a cópia de obras em maior escala, que surgiu a necessidade de se pensar em autoria, o que culminou com o surgimento das primeiras leis de *copyright*. Antes disso, o autor ainda não era visto como tendo propriedade e direitos sobre sua obra, o que de certa maneira fazia com que seu nome não fosse tão importante. Essas leis garantiam proteção ao lucro das editoras, que poderiam produzir obras exclusivas, sobre as quais somente elas detinham o direito de cópia. Além disso, poderiam recorrer à justiça para garantir que o seu direito fosse respeitado.

Os escritores só foram receber direitos legislados reconhecendo sua autoria e, protegendo a sua obra, no século XVIII, a partir do *Statute of Anne* na Inglaterra. Por conta disso, é possível compreender que a concepção de autoria que possuímos hoje é ainda muito recente e é preciso esclarecer o que as regulamentações sobre autoria garantem em relação à proteção da obra autoral e qual o limite entre uma infração a esses direitos de reprodução, através do plágio, e uma referência literária, através da intertextualidade. Para distinguir entre essas duas instâncias, é preciso compreender que o leitor não é um componente passivo no ato da leitura, pois para identificar tanto o plágio quanto a intertextualidade, é necessário que o leitor possua uma referência prévia à obra plagiada ou referenciada.

O plágio é um tema recorrente no cenário contemporâneo não só no cenário literário, mas também na vida acadêmica, com a ocorrência de muitos casos, podendo as suas consequências chegarem à demissão e à cassação do diploma de quem o pratica. Posner destaca que a falta de entendimento sobre o plágio produz até mesmo situações irônicas, como no caso da Universidade de Oregon que informou os seus estudantes que não admitia plágio dentro da universidade explicando o que era plágio plagiando os conceitos expostos no site de outra universidade (POSNER, 2007, p.8). Por conta disso, é possível inferir que talvez muitas pessoas ou desconheçam o que é plágio ou ao menos não estejam cientes do que envolve e de suas consequências.

Como o fim de esclarecer as distinções entre o plágio literário e a intertextualidade, este artigo retoma conceitos a respeito de ambos de diferentes autores e faz uma reflexão, a partir de um caso concreto, colocando-o em perspectiva com o referencial teórico estudado. É preciso salientar que muitas das suspeitas de plágio de leitores acabam por não ter razão, pois os conceitos de plágio e intertextualidade não são muitas vezes bem compreendidos. A própria Internet acaba por naturalmente criar

filtros de veracidade de informações, desde a primeira voz que denuncia uma suspeita em um comentário em uma rede social, por exemplo, até essa suspeita ser investigada pela editora responsável pela obra, chegando a sites de notícias de grandes veículos de comunicação. O caso selecionado para relacionar os conceitos de plágio e intertextualidade passou por este filtro e é um caso comprovado de plágio literário.

Assim, vivemos em um tempo que possui a necessidade e as condições ideais para aumentar o conhecimento sobre plágio e intertextualidade, proteger os direitos autorais dos autores e estabelecer uma relação ética entre escritor e leitor. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é colaborar para esclarecer a relação e as diferenças entre plágio e intertextualidade, os conceituando através de referencial teórico, destacando as consequências da prática do plágio, tanto para o autor quanto para o leitor.

1 | CONCEITOS DE PLÁGIO E INTERTEXTUALIDADE

Para Thomas Mallon, há dois tipos de apropriação: “uma que reinventa e reorganiza, e que, de fato, depende do reconhecimento do leitor do material anterior que foi transmutado”, que seria a intertextualidade, e o plágio que “espera, acima de tudo, que o material original permaneça não reconhecido como tal”¹ (1991, p.242). Essa é a primeira grande diferença entre o plágio e a intertextualidade, pois o primeiro não quer que o leitor reconheça a obra do outro autor, lhe negando crédito autoral pelo trecho na obra; já o segundo deseja que o leitor identifique a referência à outra obra literária que está presente para enriquecer a leitura.

O plágio é geralmente definido como “a apropriação e o uso das palavras ou ideias de outros sem dar crédito à fonte”² (WOODMANSEE, 1994, p.1), mas este dar crédito à fonte nem sempre quer dizer explicitamente escrever o nome do autor referenciado no prefácio, ou em uma nota de rodapé, ou na própria referência intertextual, como veremos nos casos de intertextualidade explícita. Muitas vezes a intertextualidade está no texto e claramente ela não está camuflada como se fosse autoria do próprio escritor da obra, como, por exemplo, em uma obra de suspense que tenha uma referência a uma obra de contos de fadas. Nesse caso, não tem como o leitor ser iludido a pensar que este trecho também é de autoria do mesmo escritor do livro; porém, não há referência ao nome do autor original e, então, se este fosse o único critério (dar crédito à fonte) essa obra seria um caso de plágio.

O que é possível concluir, de acordo com ambos os conceitos, é que o plágio é a transgressão da autoria de outros. No entanto, assim como existem muitos tipos

1. Esta tradução e todas as subsequentes são de autoria das autoras. Do original: “One that re-invents and re-arranges and indeed often depends upon an audience’s recognition of the earlier material that’s been transmuted; and another that hopes, beyond all else, for the original to remain unrecognized as such.”.

2. Do original: “the use of the words and ideas of others without attribution”.

de intertextualidade, também existem muitos níveis de plágio, alguns propositais, ou seja, conscientes, e, outros, acidentais, frutos da falta de informação sobre o que é considerado plágio e quais as suas consequências. Como veremos no estudo de caso, as consequências no caso de plágio literário são tão graves quanto as consequências no caso de plágio acadêmico.

O plágio acaba por ser mais do que transgredir a autoria de outro, pois o plagiador toma o texto de alguém e assina o seu nome sob ele, supostamente roubando o trabalho de outros e, conseqüentemente, o crédito e, de acordo com a legislação vigente, a propriedade e o lucro obtidos a partir deste trabalho. Para Posner (2007), o plagiador não tem vantagens apenas através do capital monetário que ganha, o lucro, mas também do capital simbólico que acompanha esse lucro, ou seja, do reconhecimento e da fama. Além disso, há a possibilidade de ter um número de obras mais extenso do que outros escritores, pois não despende um tempo real as escrevendo, apenas as copia de outros, tornando-se, muitas vezes, concorrente de um escritor em um nicho de mercado, usando os textos dele. Portanto, o plágio tem um objetivo que vai além da obra literária; ele é o meio para de certa forma roubar a propriedade intelectual e os lucros frutos dela. O que é outra grande diferença entre o plágio e a intertextualidade, a segunda apenas visando o efeito estético e artístico através da referência, sendo um tributo do autor para outro escritor.

Contudo, é preciso compreender que o plágio não é considerado crime processável a não ser que haja a infração de direitos autorais, ou seja, só poderá processar um caso de plágio e reivindicar os seus direitos o autor que possua direitos autorais sobre a obra original. Copiar uma obra original sem creditar o autor é plágio, mas o plagiador não será punido por plagiar se a obra não for protegida por direitos autorais. Nesses casos, é possível ver com mais clareza a relação na separação de comportamento ético entre o plágio e a intertextualidade, sendo que a segunda se só fizer referências a obras que já estão abertas ao público, ou após solicitação de uso, não havendo transgressão.

Quando os textos se cruzam, por qualquer motivo, ou mais especificamente, reproduzem trechos, integralmente, ou fazem referência, de passagem, a textos escritos por outras pessoas, estão estabelecendo um diálogo com o original, que chamamos de intertextualidade. Kristeva cunhou o termo intertextualidade definindo que “o texto é construído como um mosaico de citações; todo texto é a absorção e transformação de outro.”³ (KRISTEVA, 1986, p. 37). Esse texto que é construído através da absorção e transformação de outros é um original que pode ter referências explícitas ou implícitas a outros textos, sendo a intenção da comunicação entre as obras artísticas, enriquecendo a experiência de um leitor que conhece ambas as obras, ou até mesmo instigando o leitor para a leitura da obra referenciada (no caso de intertextualidade explícita).

3. Do original: “any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another”.

A partir das definições de ambas as instâncias, é possível compreender por que ainda não está esclarecido para escritores e leitores onde a intertextualidade acaba e onde o plágio começa, pois ambos envolvem utilizar trechos da obra de outro, ou se comunicar com ideias da obra de outro. Um é tratado como uma homenagem ao outro autor; é a arte se alimentando da própria arte, enriquecendo a experiência literária. O outro é tratado como um roubo, com a intenção de esconder a fonte e se apropriar de seu conteúdo, transgredindo a obra do autor original.

Para Mallon, a inabilidade tanto do mundo literário quanto do acadêmico, de definir ou de punir adequadamente casos de plágio é algo que aconteceu repetidamente (1991, p.12). Essa inabilidade, como veremos a seguir na análise de caso de plágio, afeta profundamente escritores, que podem ter uma carreira destruída por uma acusação de plágio inadequada ou uma “punição” inadequada, e leitores que podem terminar sendo lesados no contrato ético firmado com o escritor de que aquela obra é sua propriedade intelectual e não de outro, ou ainda pior, perder de ter a oportunidade de ler obras que não serão escritas por escritores que desistirão do ofício por uma acusação indevida de plágio, por exemplo.

2 | TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE

Existem muitos tipos de intertextualidade, inclusive o conceito central do que é intertextualidade abrange também o plágio, pois intertextualidade é o texto dentro de outro texto, mais precisamente, parte de outro texto que seja inserido em outro. Dessa forma é possível reconhecer que o plágio se encaixa neste conceito, mas o que o separa dos outros tipos de intertextualidade é a ética, o plágio sendo o único caso que é considerado antiético e transgressor da obra alheia como foi descrito previamente. Portanto, é preciso ressaltar que o plágio aparecerá separado dos tipos de intertextualidade a seguir.

Uma das divisões na intertextualidade é se ela é explícita ou implícita, a primeira informando ao leitor a origem do trecho, creditando o autor, seja referenciando o seu nome ou ao menos a sua obra junto ao trecho que for utilizado e a outra não o informando, sem a intenção de escondê-lo dos leitores, apenas deixando a referência clara para o leitor atento. Um exemplo de intertextualidade implícita seria quando um autor utiliza um pequeno trecho de outra obra ou, ainda, se utilizando deste trecho ele o altera deixando evidente a obra original, como no caso na Tabela 1.

“A Rita” – Chico Buarque	“Resposta da Rita” – Ana Carolina
A Rita levou meu sorriso No sorriso dela Meu assunto Levou junto com ela O que me é de direito E arrancou-me do peito E tem mais Levou seu retrato, seu trapo, seu prato Que papel! Uma imagem de São Francisco E um bom disco de Noel	Não levei o seu sorriso Porque sempre tive o meu Se você não tem assunto A culpada não sou eu Nada te arranquei do peito Você não tem jeito faz drama demais Seu retrato, seu trapo, seu prato Devolvo no ato pra mim tanto faz Construí meu botequim Sem pedir nenhum tostão A imagem de São Francisco E aquele bom disco estão lá no balcão

Tabela 1. Intertextualidade implícita

Neste exemplo é possível ver o diálogo entre as duas obras, ou seja, a sua intertextualidade, já que não há apenas uma cópia da obra original, mas o uso dessa obra como ponto de partida, inspiração, prestando uma homenagem ao autor Chico Buarque. Nela o nome do autor não é citado, e o nome da sua obra “A Rita” está citado de maneira indireta, mas há uma intenção de que a original seja reconhecida para enriquecer a compreensão da totalidade da história presente nas duas letras. O autor não ter o desejo de que a obra original fique oculta é um dos elementos que Mallon destaca como característica principal da intertextualidade. Portanto, a intertextualidade implícita não adiciona o nome do autor utilizado, mas busca deixar a referência o mais claro possível para o leitor reconhecê-la.

Há vários tipos de intertextualidades implícita com diferentes características, com o elemento em comum de o autor original não ser explicitamente mencionado. No entanto, o próprio texto torna visível ao leitor a comunicação intertextual, como, por exemplo, com uma alusão, que é uma referência, mas normalmente não explicita a outra obra, ou seja, não fornece dados da obra ou autor. A referência ocorre com aquilo que pode ser reconhecível pelo grande público, tornando identificável a relação entre as duas obras (podendo haver caso onde é explícita a fonte). Também é possível criticar um texto o utilizando para ironizá-lo, não sendo obrigatória a citação do nome do autor criticado, pois o texto pode deixar claro de qual texto ele está tratando através de paródia, por exemplo.

Acerca da intertextualidade explícita, há também vários tipos, com a característica em comum de o autor ser creditado no texto. É o que ocorre na epígrafe, que é um pequeno texto ou frase que é colocado antes do início de um livro ou capítulo acompanhada pela citação de seu autor com o intuito de introduzir ou sintetizar o assunto do texto a seguir. Além da epígrafe, a citação é muito utilizada no meio acadêmico, sendo a inclusão de um fragmento do texto de outro autor no meio de um texto de própria autoria para compor, exemplificar e fornecer argumentos para o novo texto. Neste caso, é apresentado entre aspas ou com recuo, com nome do autor e dados da fonte de extração do fragmento. Para substituir a citação direta, é possível optar pela paráfrase, que é a reinvenção ou reconstrução de um trecho

de outro autor, eliminando a necessidade das aspas, mas ainda não eliminando a necessidade de indicar o autor. Com relação a esse ponto, a falta de dados sobre o autor é uma das práticas mais comuns em casos de plágio acadêmico, muitas vezes por falta de informação de quem escreve, que frequentemente desconhece os princípios de referência. No entanto, também é uma das formas mais comuns para plágios intencionais, tanto no meio acadêmico quanto literário.

3 | TIPOS DE PLÁGIO E SUAS RELAÇÕES COM A LITERATURA

Silva, em seu artigo *Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?* (2008), remete a Garschagen e apresenta a sua categorização do plágio. Segundo o autor, há três tipos de plágio:

Integral - a transcrição sem citação da fonte de um texto completo; plágio parcial - cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes diferentes, para dificultar a identificação; plágio conceitual - apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse seu. (SILVA, 2008, p. 5)

Comparando os tipos destacados com o plágio literário, no primeiro tipo, o plágio integral ocorreria quando, por exemplo, um autor encontrasse a obra de um autor desconhecido, ou uma obra muito rara, e, por conta disso, acreditasse que não seria descoberto, e a publicasse integralmente tomando os créditos de autoria da obra para si, podendo assim colher os frutos em forma de lucro e/ou status por ela gerados, ou seja, capital econômico e/ou social ou cultural. Já o segundo tipo, o plágio parcial, é considerado um dos mais comuns por ser mais difícil de ser detectado, pois normalmente não apenas utiliza fontes diferentes, como também altera algumas palavras e/ou ordem de frases. Como afirmado anteriormente, este se assemelharia à paráfrase, diferenciando-se eticamente por intencionalmente ocultar as fontes tomando os créditos para si. Já o plágio conceitual seria um pouco mais difícil de relacionar com a literatura, pois o que o autor tem protegido não é apenas as frases literalmente como estão escritas no seu texto, mas também a sua forma, o seu estilo, mas não há uma proteção de ideias, segundo Posner (2007). Uma ocorrência trazida por Posner (2007) foi a acusação de plágio contra o escritor Dan Brown, que foi acusado após publicar o livro *Código da Vinci* por explorar a ideia de Jesus Cristo ter se casado, sendo essa ideia publicada em um livro anterior ao seu. Os autores desse livro o processaram e perderam o processo, pois não foram identificados elementos que constituam plágio, ou seja, cópias de trechos, ou a falta de crédito ao autor original. Foi considerado que somente explorar a ideia da possibilidade de Jesus Cristo ter se casado, algo debatido e investigado, não seria exclusividade dos autores. Outro caso similar envolveu o escritor brasileiro Moacyr Scliar e seu livro *Max e os Felinos* (1981). O escritor canadense Yann Martel foi acusado de ter plagiado a obra de Scliar, após ter admitido ter se inspirado no texto

de Scliar para *Life of Pi (As Aventuras de Pi, 2001)*. As narrativas, no entanto, têm poucas semelhanças e não possuem trechos iguais e, por conta disso, não houve processo, como foi inicialmente sugerido, inclusive pela mídia (BRISOLARA, 2013).

O grande problema com as acusações indevidas é a proporção que essas acusações podem tomar e as consequências que elas podem trazer para os escritores. Muitas vezes, mesmo depois de ser confirmado que não se tratava de plágio, alguns ainda não aceitam que não se tratava de plágio; portanto, o escritor pode vir a carregar este estigma, com os ecos de um boato injusto de que esse escritor seria um plagiador. Além disso, acusações imerecidas podem afetar simultaneamente escritor e leitor, como, por exemplo, no caso da acusação de plágio contra Helen Keller, que talvez não seja por completo indevida, mas que cabe para ilustrar uma possível consequência para uma acusação imprópria. Como é documentado por Woodmansee em *The Construction of Authorship* (1994), Keller quando tinha onze anos escreveu um conto chamado "Frost King" que foi publicado em uma revista de educação para alunos, assim como ela, surdo-cegos, chamada *The Goodson Gazette*. Após a publicação, uma professora denunciou que a história era um plágio do conto "Frost Fairies" de Margaret Canby. A acusação foi um escândalo e uma experiência traumatizante para Keller que só tinha 11 anos na época. Depois disso, diz-se que ela nunca mais quis publicar livros de literatura. Este ponto pode afetar diretamente o desejo de publicar e talvez pudesse ser considerado fato de que só tinha 11 anos. Quantas intertextualidades podem deixar de ser escritas por medo de uma acusação de plágio? É necessário que sejam esclarecidas as diferenças entre plágio e intertextualidade, para que não sejamos, leitores e escritores, paranoicos ou afobados.

É importante destacar que há mais dois tipos de plágio que Posner descreve que são menos conhecidos: o autoplágio e o plágio de citações. O primeiro dos dois pode parecer estranho à primeira vista, pois, afinal, se o plágio é a transgressão da autoria de um autor, como pode um autor transgredir a sua própria autoria? Nesses casos, o que é infringido é a relação ética com o leitor, como, por exemplo, um leitor que está fazendo uma pesquisa sobre um assunto e compra dois livros de um mesmo autor sendo que um desses possui muitos trechos idênticos nos dois livros ou estão apenas reorganizados, como se fossem um novo livro e com um novo título. Se o leitor soubesse disso, talvez não tivesse comprado os dois livros. Esse caso ilustra como o plágio está relacionado à relação ética autor-leitor, na qual o leitor é levado a acreditar que o que está lendo é original. O plágio de citações (em livros não-literários) é mais difícil de ser detectado, pois os livros citados aparecem nas referências bibliográficas, mas a falta ética está em roubar o crédito de pesquisa de outros autores, ou seja, pegar citações utilizadas em outros trabalhos e as suas respectivas referências bibliográficas, levando o seu leitor a acreditar que o seu trabalho foi baseado em uma extensa pesquisa que, na verdade, pode ter sido feita por outros autores. Nesse caso, o correto é citar a fonte original dando crédito à

pesquisa do autor que utilizou a fundamentação originalmente, creditando ambos o autor que utilizou a citação e a fonte da citação. Recentemente, ainda ganhou atenção na mídia um outro tipo de plágio, não citado por Posner: o plágio de traduções. Esse caso ocorre quando traduções existentes são publicadas em nome de outro tradutor ou de um tradutor-fantasma.

4 | ANÁLISE DE CASO

O caso selecionado para análise em mais detalhe é o de Kaavya Viswanathan, que era uma estudante de Harvard quando se envolveu em um escândalo de plágio. Em 2006, a autora tinha um contrato com a editora Little Brown and Company para uma série de livros, entre eles o romance *How Opal Mehta Got Kissed, Got Wild, and Got a Life*, que estava para ser adaptado para o cinema quando foi levantada a hipótese de seu livro conter plágio. (YOUNG, 2018). A acusação envolvendo a jovem autora ganhou as páginas de todos os principais jornais e revistas. Inicialmente, a suspeita estava na apropriação de passagens de dois romances de Megan McCafferty: *Sloppy Firsts* e *Second Helpings*. A investigação do caso encontrou mais de quarenta passagens do livro de McCafferty e identificou plágio de mais quatro autores: Salman Rushdie, Sophie Kinsella, Tanuja Desai Hidier e Meg Cabot. Logo, o tipo de plágio do romance de Viswanathan seria o plágio parcial que criaria uma nova história a partir de uma colagem de trechos de outros autores.

Inicialmente, Viswanathan negou o plágio e afirmou que talvez pudesse ter plagiado acidentalmente, mas, após a investigação, não houve dúvidas de que se tratava de um plágio intencional. Trechos da obra de Viswanathan foram comparados com trechos da obra de McCafferty e as semelhanças detectadas foram muitas. Vários trechos de *Haroun and the Sea of Stories* de Salman Rushdie também foram identificados na obra de Viswanathan e a comparação desses trechos permite identificar que alguns são idênticos, apenas com segmentos foram invertidos ou palavras que foram trocadas por um sinônimo, recursos comuns nos casos de plágio literário. Quando temos em mente que havia mais de 40 passagens assim somente de uma autora e mais ocorrências de outros autores, não resta dúvida de que houve plágio. (YOUNG, 2018). A escritora então pediu desculpas aos autores plagiados, perdeu seu contrato para a série de livros e a adaptação do cinema. Além disso, seus livros foram recolhidos das livrarias e tornou-se um dos exemplos mais conhecidos de plágio literário contemporâneo. Todavia, devemos pensar o que seria uma punição adequada para este caso e outros casos de plágio semelhantes. Alguns casos de plágio literário escapam quase impunes, o que leva a refletir sobre a diferença de tratamento dada a eles, se existe uma diferença ligada à status social e influência, pois Viswanathan ainda era uma autora pouco conhecida e por mais que a “punição” que ela recebeu pareça justa à primeira vista, analisando mais a fundo, a situação é mais complexa.

Para entender isso, não podemos esquecer que Viswanathan tinha apenas 19 anos na época. Esse fato não a isenta de responsabilidade pelos seus atos ou justifica o ocorrido no caso de ela não saber o que ela estava fazendo. Ela, com certeza, sabia que estava copiando, mas era jovem e cometeu um erro no seu primeiro livro. Sua punição não se resumiu a perder os contratos e ter seu livro recolhido, pois sua reputação ficou marcada. Até mesmo quando perdeu seus pais em um acidente anos depois, os sites de notícia anunciaram: “pais de plagiadora morrem em acidente de helicóptero”. Viswanathan passou por um linchamento moral por um “crime”, mas será que deveria ter marcado a autora para sempre, será que as consequências não foram longe demais, minando qualquer possibilidade de essa escritora se redimir e se relançar no mercado literário? Será que ela foi a única culpada? Qual leitor estaria disposto a dar uma chance a essa escritora que virou um ícone do plágio literário contemporâneo?

A verdade é que a literatura está intimamente ligada a outros sistemas do seu polissistema literário, sendo o mercado literário um dos mais fortes, cujo principal objetivo é o lucro. A editora Little Brown and Company vendeu muitos livros de Viswanathan enquanto o escândalo estava ocorrendo e atraía curiosos, e, inegavelmente, promoveu-se às suas custas, sendo citada nas incontáveis matérias sobre o caso. Será que a editora não poderia ter checado o livro durante o processo de editoração e revisão e poupado Viswanathan e os leitores de tudo isso? Pesquisar sobre plágio é pesquisar sobre ética; ética que não reside apenas entre as relações de autor-autor e autor-leitor, mas também as relações éticas do mercado editorial com os autores e leitores que é transpassada pelo interesse visando o lucro. O plágio está no plano da ética e não é o crime que baseia os processos de direito autoral.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o leitor tem uma voz de longo alcance. Essa voz foi concedida ao leitor com o advento da internet e permite um papel mais ativo na literatura e, por consequência, no mercado editorial. Estamos aprendendo, leitores e autores, a lidar com um novo conceito de autoria e com um novo cenário literário, de fácil acesso a obras literárias e à informação.

Para isso, é essencial o esclarecimento das distinções entre plágio e intertextualidade, pois ambos afetam tanto autores quanto leitores. Essa distinção pode acabar por estabelecer limites na liberdade de escrita e incentivar leitores a ler além das palavras, separando o que são semelhanças discursivas de um caso de plágio propriamente dito. O acesso à informação permite acesso a obras e a comentários sobre a recepção sobre as obras. Diferentes tipos de acusações e variados níveis de punição emergem para supostos casos de plágio.

É importante considerar que acusações inadequadas podem desmotivar escritores de continuar com a atividade da escrita, e com isso, todos perdemos, leitores e autores. Compreender mais sobre o plágio é permitir a existência de imitações criativas, ou seja, livros que são originais apesar de se inspirarem em outros. Afinal, uma recomendação unânime entre escritores para futuros escritores é: leia muito. Existem inúmeros benefícios para quem lê, mas para quem lê com a pretensão de publicar livros os benefícios são ainda maiores.

O plágio não deve ser tratado levemente, mas também não deve se tornar um bicho de sete cabeças que assuste escritores menos experientes. Por conta disso, é necessário esclarecer o que é o plágio e compreender suas relações com autoria. Suas relações éticas estão fora das leis autorais que foram criadas para proteger, enquanto ignoravam os interesses de autores e leitores que são aqueles que serão mais prejudicados se perdermos obras literárias por medo de plágio e se não permitirmos o diálogo entre obras artísticas. A fronteira que separa o plágio e a intertextualidade pode parecer tênue por vezes, mas o comportamento ético nas duas práticas é o que as demarca.

REFERÊNCIAS

- BRISOLARA, Valéria. The more you look, the less you see: Moacyr Scliar's *Max and the Cats* and Yann Martel's *Life of Pi*. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 14, n. 27, segundo semestre 2013.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsests**: Literature in the second degree. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.
- HOWARD, Rebecca. **Standing in the shadow of Giants**: plagiarists, authors, collaborators. Stanford: Ablex Publishing, 1999.
- KRISTEVA, Julia. Word, dialogue, and novel. In: MOI, Toril (Ed.). **The Kristeva Reader**. New York: Columbia University Press, 1986. Disponível em: <https://archive.org/details/TheKristevaReader>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- LINDLEY, Alexander. **Plagiarism and Originality**. New York: Harper and Brothers Publishers, 1952.
- MALLON, Thomas. **Stolen Words**: the classic book on plagiarism. New York: Harcourt, 1991.
- POSNER, Richard A. **The Little Book of Plagiarism**. New York: Pantheon, 2007.
- SAMOYAUULT, Tiphaine. **A Intertextualidade**. São Paulo: Aderaldo & Rothchild, 2008.
- SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de Palavras**: Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. p. 357-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>. Acesso em: 17 dez.2017.

WOODMANSEE, Martha; JASZI, Peter (Eds.). **The Construction of authorship**: textual appropriation in law in literature. Durham and London: Duke University Press, 1994.

ZANI, Ricardo. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/65/25> Acesso em: 17 dez.2017.

ZANINI, Leonardo Estevam de Assis. O Estatuto da Rainha Ana: estudos em comemoração dos 300 anos da primeira lei de copyright. **Revista de Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 39, dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao039/leonardo_zanini.html> Acesso em: 12 jul. 2019.

YOUNG, Kevin. Getting inside the mind of a plagiarist. **Literary Hub**, set. 2018. Acesso em: 11 jul. 2019. Disponível em: <<https://lithub.com/getting-inside-the-mind-of-a-plagiarist/>>.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO INCENTIVO À INTERAÇÃO/ PARTICIPAÇÃO ENTRE OS ATORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LITERATURA

Reris Adacioni de Campos dos Santos

Centro de Estudos Superiores de Itaituba – LTDA,
Faculdade de Itaituba-FAI
Itaituba/ PA

Raquel Batista Silva

Centro de Estudos Superiores de Itaituba – LTDA,
Faculdade de Itaituba-FAI
Itaituba/ PA

RESUMO: O Presente artigo objetiva demonstrar a importância da leitura para o incentivo à participação dos alunos nas aulas de Literatura, ressaltando que o ato de ler auxilia na interação entre os educandos e docentes. Para a realização deste, fez-se necessária a busca por informações através de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e pesquisa de campo realizada com uma professora da disciplina de literatura e estudantes do segundo e terceiro ano de uma instituição de ensino médio, do Município de Itaituba. Diante dos dados alcançados, é evidente que, apesar de alguns verem como uma obrigação a apreciação de obras literárias, conseguem entender o papel fundamental que esses textos possuem no aprendizado e expõem boa receptividade quando as literaturas são indicadas para leitura durante as aulas. Pode-se considerar ainda que a leitura tem sua devida importância na relação aluno-

professor, porque a própria disciplina exige que esta seja um exercício corriqueiro para que se alcance o objetivo básico dos textos literários. Portanto, evidencia-se o reconhecimento da relevância da leitura para a interação entre os professores e alunos, assim como a concessão da oportunidade de participação durante as atividades de apreciação desses textos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Participação. Literatura. Interação.

THE IMPORTANCE OF READING IN ENCOURAGING INTERACTION/ PARTICIPATION AMONG ACTORS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN LITERATURE CLASSES

ABSTRACT: This article aims to demonstrate the importance of reading to encourage students to participate in the literature classes, emphasizing that the act of reading assists in the interaction between learners and professors. To accomplish this, it was necessary to search for information through descriptive research with qualitative approach and field research conducted with a teacher of the literature discipline and students of the second and third year of an institution of High school in the municipality of Itaituba. Given the data obtained, it is evident that, although

some see as an obligation to the appreciation of literary works, they can understand the fundamental role that these texts possess in learning and expose good receptivity when the literatures are indicated For reading during classes. It can also be considered that reading has its due importance in the student-teacher relationship, because the discipline itself requires that this is a common exercise to achieve the basic objective of literary texts. Therefore, it is evident the recognition of the relevance of reading for the interaction between teachers and students, as well as the granting of the opportunity to participate during the activities of assessing these texts.

KEYWORDS: reading. Participation. Literature. Interaction.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura excede a decodificação dos termos escritos no texto e baseia-se na interpretação da ideia que o autor inseriu e na correlação do conhecimento que o leitor tem com a mensagem que absorve. Assim, uma boa leitura proporciona a quem lê a capacidade de interagir com o texto para que assimile o conteúdo e ponha seus ideais críticos, analisando as informações, produzindo reflexões acerca do tema abordado (FAULSTICH, 1992).

Desse modo, Cordasso (2012) postula que a Literatura consegue desenvolver e aguçar a imaginação do indivíduo, dando permissão para que faça viagens imaginativas e consiga ampliar seu conhecimento sobre uma produção literária. Por conseguinte, considera-se que a partir da leitura de textos literários é possível que o leitor descubra diversos universos e produza o próprio mundo de acordo com suas descobertas e preferências.

No ambiente educacional o aluno consegue desenvolver sua capacidade de interpretação em relação às palavras que concedem sentido aos textos que lê, pois estes vocábulos são lidos pelos educandos com base nos sentidos precocemente construídos e constituídos de acordo com o discurso filiado, assim, o leitor demonstra a compreensão e assimilação das informações relacionando-as ao conhecimento preestabelecido (VINHAIS, 2012).

Em vista disso, a leitura realizada durante as aulas com participação conjunta do professor e dos alunos produz interação entre os envolvidos na efetivação do ensino e aprendizado, por isso, proporciona conhecimento para ambas as partes, pois o docente, ainda que detenha saberes sobre diversos assuntos, também pode aprender com os alunos, além disso, essa interação facilita o convívio no ambiente educacional, tornando-o um espaço de aprendizagem mútua e de convivência harmoniosa.

2 | CONCEITOS DE LITERATURA

A palavra Literatura tem origem, segundo Silva (2002) do radical littera (letra)

que significa saber relativo à arte de escrever ou ler, nomeando-a como uma arte restrita, enquanto Tufano (2005) afirma que a Literatura é a arte de produzir histórias, poesias, entre outros. Considera-a uma arte ampla, pois, pode ser considerado como literatura todo e qualquer texto.

Vista dessa maneira, a literatura é a arte em que o artista reproduz a realidade com a possibilidade de fazer modificações de acordo sua própria visão e espírito, isto é, mediante à liberdade de criação. Candido (2002) observa que a literatura é um conjunto de obras que uma sobressai em relação às demais e aos leitores e vive apenas se estes a vivem a partir da decifração e aceitação deles para com ela, sua existência depende dos escritos e leitores.

José (2007) aborda que a leitura de Literaturas proporciona viagens a um mundo fictício e imaginário, podendo trazer ao leitor coisas que não fazem parte do cotidiano, fazê-lo descobrir personagens pelos quais pode sentir simpatia ou o contrário. Possibilita que o leitor encontre o próprio “eu” ou até mesmo reconheça-se ou estranhe-se em outros “eus”; ou seja, a dimensão psicológica do texto literário concede a identificação ou projeção, direcionando-o à caminhada no seu interior.

3 | LEITURA E INTERAÇÃO

Para o estudante atribuir significação ao texto lido, necessita-se, durante a leitura que o docente discuta com estudante, antes de efetivá-la, o significado de alguns termos ou expressões do texto, visando facilitar a criação de sentidos, produzindo uma relação de compartilhamento de saberes e consequente interação, resultando em aprendizado (VINHAIS, 2012).

Desse modo, compreende-se que a interação entre os atores da educação pode auxiliar na troca de conhecimento e para Vygotsky, segundo Castorina, Ferreiro, Lerner e Oliveira (2003), a concepção de aprendizagem relaciona-se a proporção social e histórica do desempenho psicológico humano, definida como um procedimento que integra relações entre indivíduos, sendo necessário postular relacionamentos interpessoais, como, por exemplo, a interação do sujeito com o mundo que ocorre pelo intermédio de outros.

Como afirma Antunes (2009),

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições (ANTUNES, 2009, p. 45).

Nessa perspectiva, a ação interacional está diretamente ligada à relação e participação dos sujeitos envolvidos em determinada atividade que deve ser efetivada conjuntamente, valendo considerar que os resultados que se deseja alcançar através da ação dependerá da iniciativa e das condições dos indivíduos. Por isso,

essa interação é primordial na leitura para que os alunos tirem dúvidas existentes e aproximem-se mais do professor, vendo-o como um companheiro diário que o ajudará a formar pensamento crítico por meio da de literaturas e discussão em sala de aula, promovendo a socialização de opiniões somadas ao saber que já possuem.

4 | METODOLOGIA

Para o seu desenvolvimento realizou-se pesquisa descritiva que busca a descrição sobre população ou fenômeno específico, além do estabelecimento de relações entre variáveis, podendo utilizar certas técnicas para coletar os dados, como questionário (GIL, 2002), com caráter qualitativo baseando-se no “uso de dados qualitativos obtidos em entrevistas, documentos e observações para a compreensão e explicação dos fenômenos” (DIAS; SILVA, 2010, p. 46).

A pesquisa de campo pode ser realizada por meio da observação da forma que ocorrem determinados fatos, coletando dados e registrando circunstâncias relevantes a serem analisadas. Foram elaborados questionários diferentes para as docentes e discentes, construídos com perguntas que, para Marconi e Lakatos (2015, p. 111), “devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Posteriormente, efetivou-se tabulação dos dados alcançados, e elaborou-se gráficos e tabelas acrescentando interpretações e conclusões importantes para a coleta de dados.

O público-alvo foi uma professora que leciona a disciplina de Literatura e dez educandos, sendo cinco que cursavam o segundo ano e cinco estudavam no terceiro ano na Escola Estadual de Ensino Médio Benedito Corrêa de Souza, localizada na Av. Marechal Rondon, no Município de Itaituba/ PA.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 O que diz a professora

A profissional que participou da entrevista possui acima de 35 anos e dentre as opções do nível de escolaridade (Ensino superior incompleto, ensino superior completo, pós-graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado) optou por superior completo, demonstrando não possuir especialização Lato Sensu ou Stricto Senso e somente a graduação.

A questão quatro perguntava sobre o entendimento da docente a respeito da interação entre aluno e professor em sala de aula para verificar se a referida entende que é necessária para o ensino dos conteúdos da disciplina.

P	Resposta
P	A interação entre os atores – professor e aluno – do processo de ensino-aprendizagem é algo necessário para que ocorra a aprendizagem como diz Paulo Freire “Os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. Sendo assim, interação é a troca e a partilha.

Quadro 01 – Interação entre aluno e professor

Observa-se que a participante vê como necessária a interação entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, embasando-se nos conceitos de Paulo Freire “Os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”, definindo a interação como a troca e a partilha de saberes.

O quinto questionamento voltava-se para a influência da leitura na interação entre docentes e discentes.

P	Resposta
P	A leitura humaniza o homem e abre espaço para o diálogo, para troca de vivências. Dessa forma, a leitura se torna eficaz na construção dessa experiência no espaço da sala de aula.

Quadro 02 – Influência da leitura na interação entre professor e educandos

A docente apresenta que a humanização do homem por meio da leitura possibilita o diálogo para o compartilhamento de vivências, tornando-se eficaz na construção de experiências dentro da sala de aula, aliás, como a leitura transforma o ser humano e auxilia na comunicação, consegue construir aprendizado resultante de experimentações.

A sexta questão tratava da importância que a leitura possui para as aulas da disciplina de Literatura para investigar se há o reconhecimento efetivo do ato de ler nas aulas que a docente cede aos educandos.

P	Resposta
P	A leitura nas aulas de Literatura é importante porque possibilita a experiência de ouvir o outro, de trocar vivências, de supor ideias, de fomentar o saber, de construir memórias; enfim, o diálogo com a existência humana.

Quadro 03 – Importância da leitura nas aulas de Literatura

A professora esboça que a leitura nas aulas da disciplina citada é importante por proporcionar a experiência de escutar as considerações do outro, a troca de vivências, suposição de ideias, estímulo do saber, construção de memórias, a comunicação com a humanidade, transformando-o em um ser social compreensivo e de pensamento crítico.

A sétima questionava se a profissional acredita que o ato de ler incentiva a participação dos discentes durante as aulas da disciplina que leciona, para que fosse evidenciada a opinião da referida em relação à consequência da prática da leitura

sobre os alunos.

P	Resposta
P	Acredito que sim. Por mais que a tecnologia proponha a rapidez da informação e com isso a falta de concentração para algumas práticas humanizadoras; mesmo assim, a leitura motivada pela troca de experiências, incentiva o aluno e desencadeia o interesse pela leitura.

Quadro 04 – A prática de leitura como incentivo à participação dos alunos

Pela resposta que pode ser observada no quadro acima, a professora crê na influência da leitura sobre a colaboração dos aprendizes nas aulas, enfatizando que apesar das tecnologias proporcionarem maior velocidade na transmissão de informações e provocar ausência de concentração para ações humanizadoras, ainda assim, com o compartilhamento de experiências, incentiva e estimula o interesse nas aulas de Literatura.

A oitava pergunta buscou investigar sobre as metodologias de ensino utilizadas pela profissional entrevistada nas aulas de Literatura para verificar se a docente utiliza inovações nas práticas pedagógicas.

P	Resposta
P	As mídias quando utilizadas como ferramentas pedagógicas podem ser cartaz coringas no processo de incentivo a leitura e colaboram com a disciplina de Literatura.

Quadro 05 – Metodologias utilizadas no trabalho com a disciplina de Literatura

Na resposta cedida pela participante da entrevista é possível identificar que as mídias são ferramentas pedagógicas utilizadas em suas aulas, porque a participante afirma que estes recursos podem ser fundamentais para incentivar a prática de leitura, além de colaborarem com a disciplina tratada no caput deste artigo. Este fato evidencia que suas práticas de ensino são inovadoras.

A nona questão investigava se a entrevistada considerava um desafio conseguir incentivar a prática de leitura a ser realizada por parte dos alunos.

P	Resposta
P	A tecnologia atual proporciona o aceno à muitas fontes. O aluno e o cidadão em geral nunca leram tanto, os indivíduos têm contato com textos: compartilham, leem, escrevem. O desafio do professor de Literatura é ajudar a filtrar, a fazer escolhas e para isso o diálogo e a motivação que levam aos clássicos é uma prática desafiadora, mas que precisa ser implementada na sala de aula.

Quadro 06 – O incentivo à leitura como um desafio

Em sua resposta a profissional esboça que a tecnologia promove o acesso a muitas fontes e que sempre houve pouca leitura por parte do aluno e do cidadão em geral; os mesmos entram em contato com variados textos os quais são compartilhados,

lidos e escritos. Vê-se desafiada a ajudar na absorção e escolha dos textos, e para que isso ocorra são necessários diálogo e motivação, levando-os aos clássicos, sendo assim uma prática desafiadora, mas necessária na sala de aula.

5.2 O que dizem os discentes

Como resultado do perfil do entrevistado pôde-se constatar que a maioria dos educandos participantes tem em torno de 13 a 17 anos (09 discentes), e a minoria tem entre 18 e 23 anos (01 entrevistado). Em análise às respostas escritas na segunda questão que solicitava o sexo dos entrevistados: uma grande parte é do sexo feminino (oito), enquanto uma menor quantidade possui o sexo masculino (02 educandos).

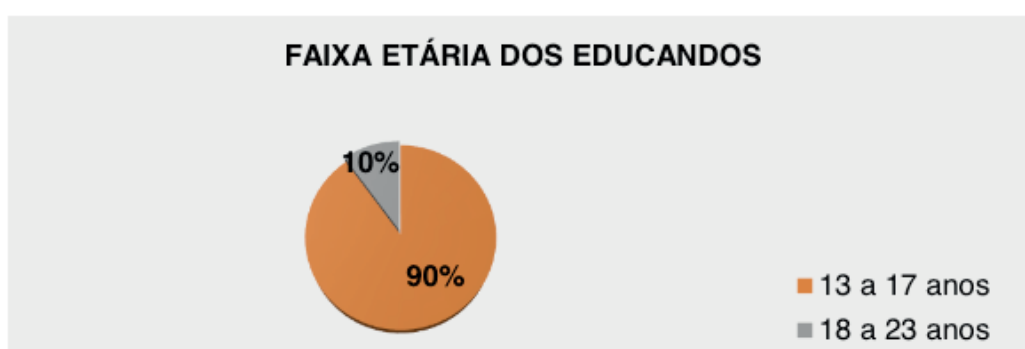


Gráfico 01 – Faixa Etária dos Educandos. Fonte: Santos, 2018.

No gráfico acima está representada a faixa etária dos alunos entrevistados, em que se encaixam 28% possuem de 18 a 23 anos enquanto 72% tem idade entre 13 a 17 anos. Dentre estes, deve-se explicitar que dos alunos que cursam o segundo ano enquadram-se na faixa etária de 13 a 17 anos – 05 alunos (01 do sexo masculino e 04 do sexo feminino e 01 do sexo masculino). Do terceiro ano, dividem-se em: 13 a 17 anos – 04 educandos (01 do sexo masculino e 03 do sexo feminino); 18 a 23 anos – 01 aluna; evidenciando que houve grande participação de mulheres.

A quarta questão discorria o “porquê” de a leitura ser importante para eles e o maior destaque foi o fato de promover conhecimento de mundo relacionado a histórias, palavras, artes e artistas, cultura.

P	Respostas
P1	Porque a leitura abre nossa mente, e faz adquirir conhecimento.
P2	Porque é sempre bom conhecermos um pouco de nossa cultura, até porque literatura é cultura e retrata cenas ou situações do passado e até mesmo do dia a dia.
P3	Porque é uma forma de aprendermos mais, de nos entretermos com nossa imaginação. É uma forma também de enriquecermos o vocabulário, sabermos conversar e ter mente aberta sobre diversos assuntos.
P4	A leitura é importante para que se possa obter novos conhecimentos, além é claro de poder desenvolver melhor a escrita.

P5	Porque trás o interesse despertando o aluno a ficar mais focado na aula, pois é uma aula bastante atrativa com varias descobertas.
P6	Porque é um meio de adquirir mais conhecimento das palavras e também abre nossa mente para reflexões diversas. Além de ser uma das melhores distrações.
P7	Porque a leitura aguça o interesse do leitor em aprender, estimula sua educação, e os prepara para futuras ocasiões em que precisa-se de uma linguagem formal e um vocabulário extenso.
P8	Porque a leitura abre portas para um mundo ainda desconhecido que só descobrimos ele após ler, porque ler é uma arte que ainda algumas pessoas desconhecem.
P9	Porque com a leitura podemos conhecer além de histórias, conhecer as diferenças entre o que pode ou não ser verdade, saber se defender.
P10	Com a leitura podemos aprender muito, criar personalidade, gostos e aprimorar conhecimentos e também a tornar mais livres e abertos para novos pensamentos e teorias.

Quadro 07 – Importância da Leitura

Além disso, para os entrevistados, a leitura abre a mente para a produção de reflexões, aguça o interesse pelo aprendizado para que não sejam analfabetos funcionais, influencia no desenvolvimento da escrita, proporciona o conhecimentos de varias histórias, distinções entre verdades existentes e elaboração e autodefesa, alcançar aprendizado sobre muitos assuntos, elaborar sua própria personalidade e tornarem-se pessoas com a mente aberta para inovações teóricas.

Valendo destacar que a leitura pode ser utilizada para entretenimento imaginativo, enriquecimento do vocabulário e aumento da capacidade de diálogo a respeito dos mais diferenciados temas. Estimula a educação do indivíduo e consegue prepará-lo para futuras situações em que necessite utilizar a língua padrão, obedecendo as normas da gramática normativa. Durante as aulas, consegue despertar o interesse dos educandos por tornar a aula atrativa e fazer com que estes fiquem mais focados.

A quinta pergunta investigava sobre qual a frequência anual da prática de leitura realizada pelos entrevistados e percebeu-se que a maioria dos participantes pratica a leitura de 2 a 6 vezes ao ano.

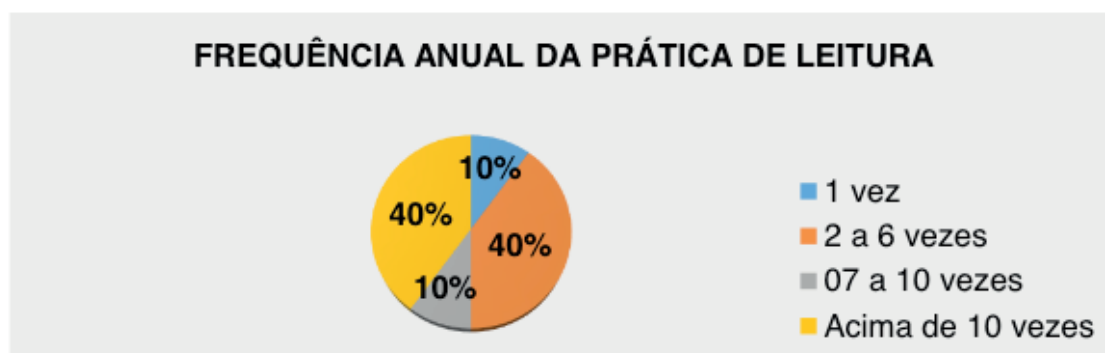


Gráfico 02 – Frequência anual da Prática de Leitura.

Fonte: Santos, 2018.

A partir desta pesquisa constatou-se que a frequência em que leem livros

literários ainda é pouca considerando as diversas opções que se tem, tanto em gêneros quanto em quantidade de obras que disponíveis, além da necessidade frequente que se tem em adquirir saberes em relação aos mais variados temas que são discutidos em sociedade, pois apesar dos autores terem escrito em outras épocas, as informações ainda são bem atuais.

Na questão seis buscou-se investigar se os educandos(as) consideram a leitura de literaturas como uma obrigação imposta pela disciplina de Literatura e pelos docentes ou se sentem prazer na apreciação de textos literários, solicitando justificativa da resposta para que expusessem a opinião que tem sobre o contato com essas produções.

P	Respostas
P1	Sinto prazer na leitura de textos literários, porque as obras são interessantes.
P2	Não, acho super legal ler livros literário e conhecer mais sobre esse mundo fascinante. Adoro as idealizações impostas por autores, mas também acho o máximo a verdade crua e nua do gênero naturalismo.
P3	No início eu via como uma obrigação imposta pela disciplina, mas depois que peguei o “jeito” pra ler já acho que DEVE mesmo ser imposta pela disciplina, porque é estimulante.
P4	Sinto prazer, ainda mais em livros de ficção.
P5	Amo ler, é interessante ler livros, porque além da leitura a novos saberes na linguagem.
P6	Gosto da leitura e acho que a disciplina de literatura é tão importante quanto qualquer outra das disciplinas.
P7	Sinto prazer ao ler as literaturas, pois sei que me beneficiarei com isso.
P8	Amo a literatura, porque literatura é arte e isso me fascina.
P9	Gosto de ler mas não frequentemente mais por ser importante.
P10	Sinto prazer, pois cada vez que leio sinto que me aprimorei e o assunto preenche mais um espaço de minha mente.

Quadro 08 – A leitura de textos literários como obrigação ou prazer

No quadro anterior, analisa-se a noção de obrigação e prazer na leitura de textos literários, em resposta uma entrevistada informou que vê como uma obrigação imposta pela disciplina, porém após “pegar jeito” percebeu que essa “obrigação” é necessária e estimulante. Outros expuseram o prazer sentido em relação aos benefícios que podem ser conquistados com a leitura. Então, tornou-se evidente que apesar de alguns verem como uma obrigação, acabam entendendo o papel fundamental que esses textos possuem no aprendizado e expõem boa receptividade quando as literaturas são indicadas para leitura durante as aulas e para as atividades que se destinam.

As sétima indagação abordava a respeito dos ambientes em que costumeiramente praticam o ato de ler, com o intuito de descobrir se o local mais utilizado é a escola, por ser um ambiente propício para essa prática, porém o resultado principal foi que a maior parte dos entrevistados (as) praticam a leitura em casa sem apontarem as razões de optarem por este lugar para suas apreciações literárias.

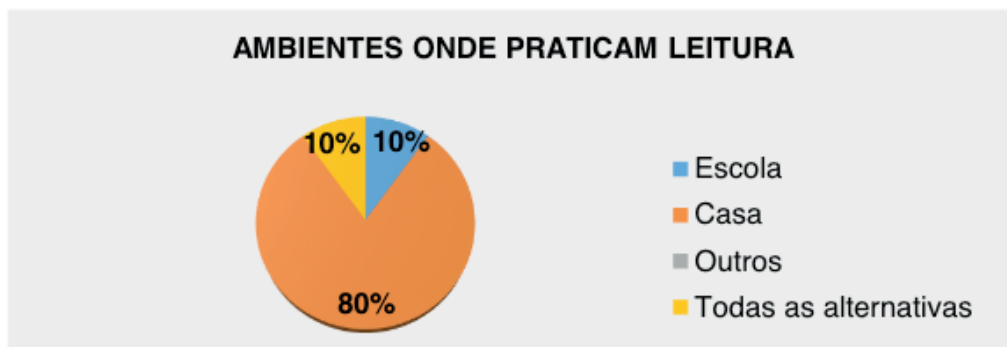


Gráfico 03 – Ambientes onde Praticam a Leitura.

Fonte: Santos, 2018.

Acerca dos resultados expostos no gráfico 03, vale ressaltar que 02 educandos (as) praticam a leitura tanto na escola quanto em casa; e 02 alunos (as) leem em todos os ambientes apontados como opção. Dentre os “outros” ambientes, foram citados: igreja, praça e viagem. Então, compreende-se que além dos textos que são solicitados pelos professores dentro da sala de aula, os alunos fazem outras leituras, podendo exemplificar a leitura da bíblia por terem citado que realizam leitura na igreja.

Pode-se acrescentar que, possivelmente, há a prática de leitura pelo prazer de ler, pois o ambiente onde mais se realiza a leitura é em casa evidenciando a possibilidade da busca por textos que distraiam a mente dos leitores e ainda assim acrescente saberes diversos e os oportunize a descoberta de novas histórias, palavras, personagens e realidades.

A oitava pergunta buscou descobrir a importância que a disciplina de Literatura tem segundo os entrevistados (as). Destacaram que é importante, pois, promove conhecimento, faz saber mais sobre a Literatura e soma saberes sobre as obras literárias.

P	Respostas
P1	Saber sobre a Literatura em si, e suas obras.
P2	Conhecer o vasto mundo literário e se aprofundar nos contos propostos pela literatura.
P3	Para que sejamos conhecedor do que acontecia antes através de obras, sendo naturalista. Muitos outros livros são também importantes para leitura.
P4	Além da leitura, a disciplina ainda oferece novos conhecimentos sobre escolas literárias e seus respectivos tópicos.
P5	Ela é importante pelo fato de nos ensinar as informações do século passado e isso é bem aprimorado.
P6	Ela nos fala de grandes autores e de tempos nos quais acontecem movimentos importantes da literatura.
P7	Incentivar os alunos a ler para que eles possam ter uma preparação, tanto gráfica ou fonológica, já que as literaturas permitam com que abrangemos uma linguagem formal a qual nos será útil para o dia a dia.
P8	Traz conhecimentos de um mundo invisível.
P9	A mesma importância que as outras disciplinas.

Quadro 09 – A importância da disciplina de Literatura.

Considerando as informações do quadro anterior pode-se destacar que a importância mais apontada pelos entrevistados acerca da disciplina é a sua função de transmissão de conhecimento sobre acontecimentos, escolas literárias, autores que se destacaram em outras épocas por suas produções, ademais, incentiva a preparação gráfica e fonologicamente, pois permite o acesso à linguagem formal e a capacidade de ampliar o conhecimento do leitor.

Por conseguinte, elucida-se a relevância que a disciplina possui para o ensino e educação de saberes dos discentes, sendo equiparada a outras matérias, mesmo que possua o diferencial de trazer em seu corpo vários conhecimentos de distintas áreas distintas e garantir a melhor preparação dos alunos para as mais diversas circunstâncias durante sua vivência em sociedade, tornando-os pessoas melhores.

A nona questão tratava-se de uma avaliação da interação entre os alunos e o professor(a) de Literatura, solicitando que os participantes lançassem notas para a relação entre estes indivíduos efetivada durante as aulas, buscando, principalmente, a satisfação para com o ensino da disciplina.



Gráfico 04 – Notas Referentes a Interação entre Alunos e Professores

No gráfico estão representadas as notas avaliativas cedidas pelos participantes e o resultado proporcional a essa avaliação. Resultou que a maioria (40%) deu nota 08, esboçando satisfação completa a interação resultante do trabalho em sala de aula.

Enquanto, 20% deu nota 05, demonstrando média satisfação. O total de 10% avaliou com notas 03, 10% nota 04, 10% nota 09 e 10% nota 10, apresentando que a opinião dos educandos ficou dividida entre essas notas.

A décima pergunta investigava se o professor (a) pratica a leitura em sala de aula com a participação ativa dos alunos, solicitando exemplos.

P	Respostas
P1	Sim, como aulas práticas = ex. peças.
P2	Sim, costuma pedir a opinião de cada aluno sobre o assunto passado, ou então pede para que os mesmos leiam e participem.
P3	Sim. Por exemplo, quando a professora vai começar a falar sobre algum livro, ela pede que os alunos abram o livro escolar e busque a página que contém trechos da obra que ela vai começar a falar.
P4	Sim, o mesmo passa alguns assuntos de obras literárias para que os alunos leiam em sala de aula.
P5	Sim, qualquer trecho de livro ela debate e explica com os alunos.
P6	As vezes. Os alunos raramente querem participar.
P7	Sim. Por exemplo: (o) professor (a) pede para que os alunos leiam os textos literários em que se está em exercício.
P8	Sim, as vezes.
P9	Não há uma participação de leitura entre professor e alunos, as vezes há por parte do professor.
P10	A participação é moderada pois os alunos deveriam ter mais interesse.

É perceptível no quadro acima que a docente realiza essa prática por meio de debates exigindo que os alunos leiam os textos e, às vezes, os educandos não participam, havendo maior participação por parte do professor.

Na décima primeira, solicitava-se uma avaliação do relacionamento do entrevistado com o professor (a) de Literatura.

P	Respostas
P1	Bom, pois nas aulas tem interação entre a professora e os alunos e ela (professora) explica muito bem.
P2	Normal.
P3	Muito bom. Sempre interajo quando é preciso, recebo a atenção que mereço, ela é super atenta.
P4	Normal.
P5	Muito bom e necessariamente importante.
P6	Quase nenhum, sem conversas.
P7	Bom.
P8	Amo a professora Leiroz. Ela me descobriu. Adoro teatro.
P9	Comportamento normal, sem muitas conversas.
P10	O professor deveria participar mais com os alunos, incentivar e sugerir leituras; não apenas da literatura clássica mas também a moderna por conta disso a interação não é tão boa e sugestiva.

Foi evidenciado que o relacionamento entre a docente e os alunos é bom e normal, isto é, pode-se constatar como uma relação baseada no respeito por ambas as partes. Ademais, o trabalho docente é realizado com dedicação por ser cedida atenção aos alunos e os assuntos abordados serem explicados “muito bem” como afirma os entrevistados. Um dos alunos afirmou que o professor(a) deveria participar mais, interagir e sugerir leituras modernas ao invés das clássicas, expondo insatisfação para com os textos trabalhados.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, conclui-se que a leitura de literaturas oportuniza o aprendizado de variados assuntos, como, por exemplo, temas transversais e atuais da sociedade, desde os problemas econômicos, políticos e de segurança, assim como históricos, sociais e culturais, possibilitando que reflitam sobre as divergências e semelhanças de períodos distintos. É importante também por aguçar a criticidade do leitor, fazendo com que o mesmo levante hipóteses e crie soluções para as dificuldades vigentes.

A leitura Literária trabalhada em sala é um objeto provedor da interação entre os envolvidos no ensino-aprendizagem, pois durante as atividades de leitura socializam e compartilham experiências, conseqüentemente, produzem saberes por meio da troca de ideias e provê aprendizado a partir da relação entre professor-aluno e do contato com textos literários. Neste contexto, essa prática serve como âncora para a participação dos educandos nas aulas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 8. ed. 1. reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

CASTORINA, José Antonio. FERREIRO, Emilia. LERNER, Delia. OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate**. 5. reimp. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORDASSO, Elizabeth aparecida Moreira. **A importância da literatura no ensino fundamental**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR: Medianeira, 2012. PDF. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui> Acesso em: 09 set. 2018.

DIAS, Donaldo de Souza. SILVA, Mônica Ferreira da. **Como Escrever uma Monografia: Manual de Elaboração com Exemplos e Exercícios**. São Paulo: Atlas, 2010.

FAULSTCH, Enilde Leite de Jesus. **Como Ler, Entender e Redigir um Texto**. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JOSÉ, Elias. **Literatura Infantil: Ler, contar e Encantar Crianças**. Porto Alegre/ RS: Mediação, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Publicações e Trabalhos Científicos**. 7. ed. 10. reimp. São Paulo: Atlas, 2015.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8. ed. 13. reimp., Vol.I. Coimbra/ PT: Almedina, 2002.

TUFANO, Douglas. **Moderno Dicionário Escolar**. 2. ed. São Paulo: Moderna 2005.

VINHAI, Ione Maria Rich. **Literatura, Leitura e Produção Textual: no Ensino Médio**. 2. ed. Porto Alegre – RS: Mediação, 2012.

LEITURA: PASSAPORTE PARA UM MUNDO POSSÍVEL

Ivan Vale de Sousa

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, a temática estabelece-se sobre as leituras realizadas pelos estudantes de uma escola pública da cidade de Parauapebas, sudeste do Pará. Nesse sentido, as finalidades são: discutir a relevância da leitura no processo de ensino e aprendizagem; compreender os gostos e desafios dos alunos; instrumentalizar os sujeitos a investigarem outras propostas de leitura, sobretudo no ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: Leituras. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho são discutidas as funções da leitura na formação do cidadão e leitor. A leitura na formação do sujeito funciona como um passaporte para mundos possíveis, visto que por meio do ato leitor o sujeito constrói novas concepções de mundo, amplia seus conhecimentos linguísticos e sociais, além de expandir o campo vocabular.

Não é possível falar de leitura hoje sem

que não se reconheça que a ação de ler tenha se transformado e, mais ainda, não se destaque a importância dos espaços de leitura como as bibliotecas e o uso das tecnologias na interação entre os sujeitos, pois os recursos tecnológicos têm oferecido uma gama de facilidades no que se refere ao processo de formação leitora.

Quando usados a partir de um planejamento flexível os recursos tecnológicos podem ser grandes aliados na promoção de leituras diversas nas escolas, nas salas de leituras e nas bibliotecas escolares, porque o grande desafio de formar leitores está justamente na forma como os sujeitos são instrumentalizados, despertando com isso o interesse pela navegação no texto.

Ao discutir a relevância de leitura na escola como espaço formal, há que se pensar também nos diferentes tipos de leitores que a instituição deseja formar, bem como nas condições e nos níveis de conhecimentos dos sujeitos. Sendo assim, a necessidade de um espaço em possam ser oferecidas diferentes leituras à diversidade de leitores é que a biblioteca como lócus de produção do conhecimento se faz preciso.

Muito se fala em despertar gostos pela leitura e sobre o processo de mediação leitora,

mas pouco se diz de que forma devem ser pensadas as propostas de ensino e aprendizagem ou mesmo da função investigativa que a leitura promove na vida dos sujeitos. Quando o aluno se enxerga diante de um texto, muitas podem ser as expectativas sobre o plano textual, além disso, tem a chance de organizar o pensamento e a partir de então inserir-se no contexto dialógico do texto.

Nesse sentido, as reflexões inseridas neste trabalho estão divididas em três tópicos discursivos. Na primeira parte são problematizadas as contribuições da leitura na formação leitora do sujeito como expressão da existência humana, fundamentando-se em diferentes bases teóricas. No segundo tópico, enfatiza-se a importância das bibliotecas e suas funções na constituição de uma sociedade mais iluminada pelos reflexos do conhecimento. Na terceira parte são apresentadas e analisadas as concepções de leitura, levando-se em consideração os gostos e os anseios de alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade Parauapebas, sudeste do estado Pará e, por fim, nas considerações finais são apresentadas algumas sínteses da respectiva reflexão.

A LEITURA COMO ESPELHO DA EXPRESSÃO HUMANA

Como reflexo da expressão humana a ação leitora tem muito a contribuir com a formação do sujeito e, conseqüentemente, na constituição de uma sociedade melhor. O ato da leitura é uma das habilidades que precisa constantemente ser desenvolvida e ampliada no contexto escolar e social, porque por meio dela os agentes leitores têm a oportunidade de compreender as diferentes razões sociais nas quais estão inseridos.

A leitura como reflexo da expressão humana parte de um processo ampliado de compreensão das inferências necessárias às descobertas do ato leitor. O sujeito quando se vê diante de um contexto leitor, percebe-se também como um estrategista na construção de um mundo melhor e possível, pois além das funções de encantar, orientar e informar, a leitura cumpre o propósito também de problematizar situações e contextos.

São as multiplicidades de contextos encontrados no ambiente da escola que tornam as ações leitoras desafiadoras e transformadoras. Promover práticas de leitura na escola e para além dos muros da instituição implica na instrumentalização dos sujeitos de maneira global. Há que se pensar ainda na formação do leitor com necessidades educacionais especiais, politizar a prática de leitura de caracteres em braile aos estudantes com deficiência visual e fomentar o diálogo-leitor na Língua Brasileira de Sinais aos estudantes surdos inclusos na pedagogia escolar.

A proposição de todo e qualquer processo leitor necessita considerar de imediato os conhecimentos prévios que os sujeitos já dispõem para a partir deles estabelecer outras investigações. Quando há a valorização desses saberes antecedentes do leitor, valoriza-se a história de vida e as experiências com o mundo escolarizado, tendo

em mente que o “leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Todo processo leitor subjaz a construção de sentidos a partir do texto e constitui-os implica enxergar nas pistas apresentadas ao longo do plano textual o caminho para a compreensão da mensagem, pois somente assim a necessidade de acionamento dos conhecimentos antecedentes pelos diferentes leitores é destacado.

A leitura exige do agente leitor a capacidade de desenvolver a habilidade compreensível com o mundo que o cerca, já que o nosso modo de ler, revela muito sobre as experiências de leitura que tivemos durante o processo de escolarização, isso não desconsidera que para cada faixa etária há uma modalidade de leitura especializada.

É nessa proposta de seleção que a função da escola se efetiva, sobretudo no trabalho de incentivo leitor, pois a habilidade desenvolvida pela ação leitora é, ao mesmo tempo, individual e social. Sendo assim, como atividade contínua, a leitura é “individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política” (NUNES, 1994, p. 14).

Como atividade individualizada leitora colocamos em destaque os nossos gostos e preferências por determinados gêneros de leitura, pelo simples fato de que nos enxergamos e nos identificamos com a atividade de leitura desenvolvida, já na concepção social temos a possibilidade de ampliar o olhar para outras concepções e modalidades reflexivas de leitura.

A significação atribuída ao texto lido amplia a nossa visão de mundo e a nossa formação individual. Há leituras que possibilitam ao leitor correlacioná-las com as próprias experiências, pois quando se lê, conhece-se diferentes culturas e contextos para além dos vivenciados pelo agente leitor.

Embora as políticas de acesso à leitura na escola tenham ganhado destaque ainda assim não se pode negar que a existência de uma crise na formação do sujeito leitor. Ensinar leitura é também possibilitar o trabalho com a literatura, atribuir os verdadeiros significados que a literatura como ciência tem a contribuir na formação dos sujeitos.

A construção de uma identidade leitora não ocorre a curto prazo, mas a partir de constantes experiências e reconhecimento de que é somente pela leitura que os sujeitos serão capazes de encontrar o que o texto diz. É necessário desenvolver desde os anos iniciais o hábito pelas propostas de leitura e sempre caberá à escola como instituição formadora por natureza a continuidade desse contínuo trabalho.

Nesse sentido, caberá à escola enquanto espaço formal de articulação e promoção das práticas leitoras possibilitar ao educando condições favoráveis para que ele possa exercer o ato de ler de forma plena, sendo capaz de praticá-lo

É inegável, nesse contexto, que a instituição escolar ocupe lugar de destaque no processo de promoção das práticas leitoras, a começar pela intimidade que os docentes têm com a leitura e seus pressupostos. Uma das muitas formas de permitir o acesso às práticas leitoras aos educandos é demonstrando-lhes por meio das atitudes dos professores os benefícios que essa ação como prática social promove.

Ler de fato não é uma ação descompromissada, nem uma atividade de passatempo. Ler representa a construção de momentos de reflexão, porque nem sempre em uma primeira leitura compreendemos a mensagem transmitida pelo texto. Há, nesse sentido, diferentes leituras e para cada uma delas a realização perpassa por questões diferentes.

Compreender um texto narrativo não é a mesma coisa que entender um texto poético, por exemplo, saber o que diz e como diz o conteúdo proposto por uma poesia, um soneto. Classificar um texto com difícil de compreensão significa considerar diferentes e variados contextos e termos, porque o leitor não estabelece conexões de sentidos e “não consegue **extrair as ideias principais** nem estabelecer a coerência do conjunto, mesmo conseguindo seguir o fio do texto” (CHARTIER, 2007, p. 177, grifos da autora).

A justa provocação de formar leitores ávidos de conhecimento tem recaído apenas sobre a escola, contudo, é importante salientar que a família cumpre função primordial no desenvolvimento dessa capacidade, envolvendo-se no processo de aprendizagem dos filhos na garantia de acompanhar os avanços e as dificuldades que os rebentos podem passar em determinadas situações.

Há que se concordar, nesse sentido, que ler constitui-se como principal desafio de formar “pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária” (LERNER, 2002, p. 28).

As concepções de leitura construídas na educação precisam diversificarem-se, pois, o objetivo maior é aproximar os estudantes de práticas leitoras. A sala de aula é uma contínua oficina de aprendizagem, porque são elaboradas propostas e testadas, além disso, muitas orientações podem ser projetadas no processo de formação leitora como: a leitura em voz alta pelo professor ou por um aluno, a leitura compartilhada, a leitura encenada, a leitura em duplas, a leitura individual e a leitura silenciosa.

Outra questão necessária são as visitas guiadas nas bibliotecas com fins a construir novos conhecimentos, conhecer o acervo que a biblioteca dispõe e, nesse sentido, supõe-se a realização de práticas de leitura, criar rotinas leitoras e desenvolver principalmente o saber literário e científico nos sujeitos.

Assim, todos os estilos de leitura desenvolvidos na instituição escolar propõem

aos estudantes o desenvolvimento de habilidades organizativas do pensamento, de repensarem práticas e, conseqüentemente, correlacioná-las com a escrita, visto que ler pressupõe interesses e motivações, impasses e desafios, bem como a seleção das obras e dos textos que se pretendem oferecer aos discentes.

AS BIBLIOTECAS COMO ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DO SABER

As bibliotecas são espaços organizados de aprendizagem com obras que objetivam esclarecer as possíveis dúvidas dos leitores das mais variadas faixas etárias. O espaço de estudo, pesquisa e investigação das bibliotecas deve ser visto como ambiente capaz de possibilitar a construção do conhecimento e atender às necessidades de aprendizagens dos sujeitos.

Como locais amplos de conhecimentos, saberes e ciências reunidas, as bibliotecas assumem importante função na formação do leitor. Hoje, com a democratização do conhecimento por meio das tecnologias, as bibliotecas precisam reorganizar e reinventar as investigações propostas no ambiente de pesquisa.

Possibilitar a formação leitora na escola significa reconhecer que o ato de ler tem mudado, evoluído e ampliado. Essa ampliação pode ser vista de maneira positiva desde que as investigações no processo de formação leitora estejam aproximadas das necessidades dos sujeitos, assim sendo, as propostas de leitura inseridas no acervo das bibliotecas.

As mediações leitores e de produção de conhecimento promovidas nas bibliotecas devem levar em consideração as seguintes etapas: organização administrativa, organização espacial, acervo ampliado e acessibilidade aos diferentes leitores que, por ventura, procuram as bibliotecas para se informar, pesquisar e constituir novos conhecimentos.

No que se refere ao acervo de uma biblioteca com a função de atender a diversidade de leitores, deve ser vasto, por exemplo, conter livros para as diferentes faixas etárias, mapas, enciclopédias, dicionários e coletâneas de obras, revistas e jornais (antigos e atualizados), materiais adaptados aos leitores com necessidades especiais, materiais radiofônicos e tecnológicos como CDs, DVDs e um sistema de empréstimos e devolutiva de livros.

Além disso, as bibliotecas representam grandes contribuições para a formação de leitores, letramentos dos sujeitos e locais que guardam a indicação entre passado e contemporaneidade. A centralidade das bibliotecas são as inúmeras obras que guardam conhecimentos de muitas gerações e possibilitam às novas conhecer por quais caminhos os pesquisadores trilharam.

Junto ao contexto da biblioteca encontra-se o profissional bibliotecário responsável por orientar os leitores na procura pelos títulos que atendam suas necessárias questões, como também tem o trabalho de auxiliar na organização das

obras por título, área de conhecimento e, mais ainda, documentar as experiências e contribuir na constituição do leitor que se deseja formar: crítico, analítico, reflexivo e proficiente.

Transformar o espaço de conhecimento das bibliotecas escolares significa partir do desenvolvimento de habilidades e competências do profissional à frente desse espaço. Nem sempre despertar o desejo do aluno em frequentar o espaço da biblioteca representa uma questão fácil. Para cada faixa etária há uma intervenção a ser realizada, porque “precisamos, dentro de nossas bibliotecas escolares, não de guardiões de acervos, mas de articuladores de ações dinamizadoras; não de contadores de livros, mas contadores de histórias; não de estatísticas, mas de qualidade de leitura” (FRAGOSO, 1996, p. 257).

A arte da contação de histórias ainda é a grande chave atrativa de crianças aos espaços das bibliotecas, pelo simples fato de que elas se identificam com a história apresentada, enxergam-se nas personagens da narrativa e, principalmente aprendem com os ensinamentos que as histórias trazem, por isso a mediação de leitura em bibliotecas deve ser uma ação contínua com fins de contribuir com a formação e o letramento do perfil de leitor.

As bibliotecas transformam-se em grandes salas de aulas com uma imensidade de conhecimentos a serem investigados. Em cada obra há sempre um conhecimento novo a ser aprendido, uma teoria a ser problematizada e o bibliotecário, por sua vez, assume a função de mediador e orientador na grande epopeia pela busca do conhecimento.

Sendo uma continuidade da sala de aula, porém de maneira mais ampla e diversificada, a biblioteca escolar torna-se espaço de mediação do conhecimento, porque estimula o acesso à leitura, o desenvolvimento das habilidades que todo leitor atento necessita estabelecer e cumpre o indispensável papel de auxílio pedagógico na ampliação das práticas do saber.

Além de despertar o gosto pela leitura como forma habitual de lazer, um dos objetivos da biblioteca escolar é a formação do cidadão consciente e capaz de um pensamento crítico e criativo. Isso significa uma maior participação do bibliotecário no processo cultural do qual fazem parte, também, os professores, pedagogos, escritores e pesquisadores que veem na leitura um ato de conscientização do indivíduo. (CALDIN, 2005, p. 163)

Despertar o gosto pela leitura significa, primeiramente, conhecer as experiências leitoras que os sujeitos têm para a partir delas elaborar o projeto de intervenção e instrumentalização do que necessita ser associado ou ampliado ao perfil de leitor demonstrado. Sendo assim, formam-se não somente leitores, mas, formam-se cidadãos capazes de reconhecerem como o exercício da cidadania é constituído por direitos e deveres.

Os deveres inerentes aos cidadãos passam pela construção do conhecimento e a constituição desse saber tem como caminho a leitura. Estabelecer parte da formação cidadã e humanitária dos sujeitos pressupõe as interconexões entre os

hábitos de ler e escrever na escola e para além dela. É nessa concepção que o espaço das bibliotecas funciona como “um dos mais antigos sistemas de informação existentes na história da humanidade, é considerada polo de irradiação cultural de grande significação. Inerente à sua própria condição, tem o papel de motivar o leitor para o livro e a leitura” (CARVALHO, 2006, p. 9).

Como espaços democráticos as bibliotecas contribuem com a formação do cidadão, de maneira que ele se torne um ser pensante, questionador e autoavaliador de suas atitudes diante do mundo letrado. Possibilitar a construção de uma sociedade melhor a todos não é apenas papel da escola e das políticas educacionais e públicas, mas também das transformações que ocorrem no íntimo dos leitores e essa problematização passa primeiramente pela escola, ampliando-se nos espaços acessíveis das bibliotecas como fomentadoras do pensamento crítico e de valorização da ciência.

Ensinar leitura é permitir o conhecimento da história da humanidade, formar leitores é papel da escola e a contribuição com esse processo contínuo de formação passa pelas mediações transformadoras realizadas nos espaços democráticos de acesso aos múltiplos conhecimentos das bibliotecas. Assim, a leitura resume-se como um processo de experiência e interação entre os sujeitos e os diferentes conhecimentos.

ALUNOS LEITORES NO DIVÃ E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

As práticas dos leitores na escola são colocadas no divã da experiência dos alunos nas propostas de sala de aula. Cada sujeito traz ao contexto escolar uma vivência diferente com o processo leitor, sendo assim, as percepções de leitura apresentadas nesta parte do trabalho e analisadas simbolizam os anseios e práticas de noventa e nove estudantes¹ do 9º ano do ensino fundamental de uma instituição da Rede Municipal de Ensino da cidade de Parauapebas, estado do Pará.

Com a finalidade de analisar as experiências dos alunos leitores, a identidade dos sujeitos da instituição será preservada, pois o que devem ser compreendidas como necessárias e importantes na realização da pesquisa são as concepções de leitura que os alunos têm, bem como as entendem na função primordial de formação leitora.

A presente análise parte da aplicação de um questionário investigativo e estruturado de questões de múltipla escolha e discursiva na relação estabelecida entre os estudantes e o desenvolvimento da habilidade leitora. Assim, a finalidade desse instrumento era possibilitar que os estudantes expusessem seus desejos e expectativas referentes ao ato de ler.

Partindo das expectativas e desejos relacionados à leitura, entende-se que ler

1. Questionário elaborado e aplicado por mim em uma escola pública de Parauapebas, em meados de 2016.

é “desenvolver procedimentos próprios para aquisição do repertório, de técnicas acessíveis ao sentido explícito e implícito; é elaborar estratégias e não pode ser uma ação descompromissada, mas momentos de reflexão nos quais o contexto social da narrativa esteja harmonizado” (SOUSA, 2016, p. 27).

Explicitados os objetivos com a aplicação do questionário, os alunos puderam construir um mosaico de preferências e argumentos referentes ao processo de formação leitora. Assim, como um exercício didático o questionário é apresentado abaixo, como parte da pesquisa realizada na experiência da sala de aula.

ESCOLA: _____

ALUNO (A): _____ **SÉRIE:** _____ **TURMA:** _____

QUESTIONÁRIO

1. Você gosta de ler? Por quê? _____
2. Quais os tipos de leitura mais atraem você?
 Gibis e Histórias em Quadrinhos Charges, tiras Revistas Jornais
 Romance Novela Teatro Documentários Poemas
 Literatura de cordel Contos Literatura infantil Poesias
3. Com que frequência você ler?
 Diariamente Semanalmente Mensalmente Anualmente
 Nunca ou raramente
4. Você costuma ir à sala de leitura da sua escola para selecionar livros para lê-los? Disponível: Google imagens
 Sim Não Dificilmente Nunca
5. Você considera importante a realização do momento literário feito pelo (a) professor (a)? Por quê?
 Sim Não _____
6. Para você o que é leitura? _____
7. Quais metodologias de leitura você gostaria que fossem utilizadas em sua escola?
 Sarau: momento para declamações. Leitura de imagens.
 Cordel: varal de contos e poesias. Apresentação de paródias.
8. Quantos livros você já leu este ano?
 Nenhum Entre 1 e 5 livros Entre 5 e 10 livros Mais de 10 livros
9. Você costuma ler textos impressos ou digitais?
 Impresso Digitais
10. Atualmente, você está lendo algum livro? A qual gênero ele pertence? _____
11. Você procura um livro para ler:
 por iniciativa própria? por indicação do professor? por indicação dos pais? pelo título ou nome do livro? pela capa e figuras/ imagens? quando ganha de presente? quando o vê na biblioteca?
12. Você compreende o que ler?
 Sim Não Às vezes
13. Quais dos gêneros abaixo você gosta ou costuma ler?
 Ação Aventura Bíblicos Ciência Com título curioso e diferente Comédia Contos
 Curiosidades De pesquisa Fábulas/ Contos de fadas Ilustrados Livros antigos/ sobre o passado/ histórico Suspense Tecnologia

Figura 1: QUESTIONÁRIO APLICADO

Após a aplicação do questionário, as respostas foram analisadas, identificando os respondentes apenas pelos vocábulos *aluno/aluna* seguidos de um numeral. Assim, a primeira análise refere-se ao questionamento: **Você gosta de ler? Por quê?** As respostas foram as mais diversas possíveis, pois, boa parte dos estudantes a respondeu de forma monossilábica, isto é, a partir de uma única palavra (sim ou não), esquecendo de justificá-la.

Outros alunos refletiram e construíram uma resposta coesa e coerente, ao passo que algumas dessas respostas foram: “A leitura é boa. A pessoa lê porque tem que aprender mais e desenvolve o aprendizado. Quando eu vou ler, eu tenho que está só em um lugar em silêncio” (ALUNO 1).

É perceptível na colocação de um dos participantes que a leitura amplia as experiências de aprendizagens. Ainda, segundo ele, é uma prática que exige concentração e silêncio, além disso, o entrevistado coloca a leitura como uma

prática necessária para construir conhecimentos e, conseqüentemente, ampliar as aprendizagens. Ao passo que um segundo entrevistado respondera o questionamento supracitado da seguinte maneira: “Eu me sinto à vontade lendo, porque estimula mais a minha mente e ajuda na hora de escrever, porque quanto mais a gente lê, escreve melhor” (ALUNO 2).

A concepção de que a leitura amplia o vocabulário e auxilia na produção escrita é perceptível nas palavras e respostas discente, isso, pressupõe considerar que tal prática amplia o léxico e possibilita ao sujeito refletir sobre o que se escreve com o objetivo de que algum leitor aprecie a supracitada produção. Além disso, é compreensível também no posicionamento do estudante a noção de ampliação do pensamento, segundo ele, quem lê, certamente, apresenta facilidade no momento de efetivação com a escrita.

Tendo os questionários como *corpus* de análise da pesquisa, muitas foram as respostas encontradas. Entendo que a extensão deste trabalho não comportaria todas as noventa e nove análises, por isso no Quadro abaixo foram organizadas algumas concepções que mais me chamaram a atenção, embora isso não desmereça as demais respostas.

Porque eu amo ler. Descobre-se coisas novas, eu imagino como se eu estivesse participando da história. (ALUNA 3)
Porque é como se estivéssemos vivenciando a história trazendo curiosidade em ler cada vez mais. (ALUNA 4)
Porque além de ajudar na escrita quando vou fazer uma história, inventar um poema ajuda-me quando vou botar um status no whatsapp e no Facebook. (ALUNA 5)
Às vezes, porque tem vez que como eu vou ler, eu não entendo nada, como se não tivesse lido e porque eu fico cansado e durmo. (ALUNO 6)
Sim, porque nos ensina melhor. Faz-nos aprender a ler e a escrever e também nós aprendemos a explicar a leitura que nós lemos. (ALUNA 7)
Porque eu me sinto bem quando eu pego um livro para ler. Quando eu não tenho nada para fazer, gosto de ler, também porque aprendo palavras novas. (ALUNA 8)
Porque a gente conhece mais histórias, os vocabulários... A gente viaja para outro mundo. (ALUNA 9)
Porque me causa um certo prazer, ler me proporciona um bom entendimento das palavras, ler me faz bem e me ajuda muito em questões e interpretações de certas situações. (ALUNA 10)

Quadro 1: CONCEPÇÕES DE LEITURA DISCENTES

Em análise às respostas discentes, compreende-se que as concepções de leitura estão intimamente ligadas com as facilidades de produção escrita, bem como lhes permite uma forma de compreender a realidade na qual estão inseridos. Ainda na percepção do alunado, há a ampliação do vocabulário e, em alguns casos, a leitura não é vista como prioridade para o desenvolvimento da habilidade de compreender uma narrativa.

Ainda sobre as respostas dos estudantes é evidente que há a necessidade de potencializar as concepções de leituras que eles trazem consigo de modo a permitir que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento cognitivo no contexto escolar, valorizar os gostos discentes e oferecer outras propostas leitoras.

Retomando outro questionamento da pesquisa enfatizando à pergunta: **Quais os tipos de leitura mais atraem você?** Houve um número considerável nos estilos apresentados, em que os respondentes revelaram seus gostos nos gêneros textuais que mais despertavam-lhes atenção, conforme a presente categorização na Tabela seguinte.

Quantidade	Gostam de ler	Modalidade do gênero
46 estudantes	Gibis e histórias em quadrinhos	Escrita (impressa)
43 estudantes	Romance	Escrita (impressa)
29 estudantes	Charges e tirinhas	Escrita-visual
28 estudantes	Revistas	Escrita (impressa)
23 estudantes	Novela	Escrita (impressa)
15 estudantes	Jornais impressos	Escrita (impresso)

Tabela 1: COMPARAÇÕES E GOSTOS

Diante do quadro comparativo, os dados refletirem sobre a seleção e o cuidado que as instituições escolares precisam ter ao eleger as leituras que atraem os estudantes e os leve aos poucos a se apropriarem de leituras mais complexas. A complexidade no processo de compreensão leitora dependerá em parte do que de fato está sendo oferecido aos estudantes nos interiores das escolas, entretanto, a família também precisa assumir seu posicionamento diante da educação que não é apenas tarefa da instituição escolar, mas se concretiza por meio do trabalho de parceria escola e família.

Outro questionamento que despertou a atenção foi sobre a seguinte pergunta: **Quais metodologias de leitura você gostaria que fossem utilizadas em sua escola?** As respostas podem ser organizadas da seguinte forma no gráfico abaixo.

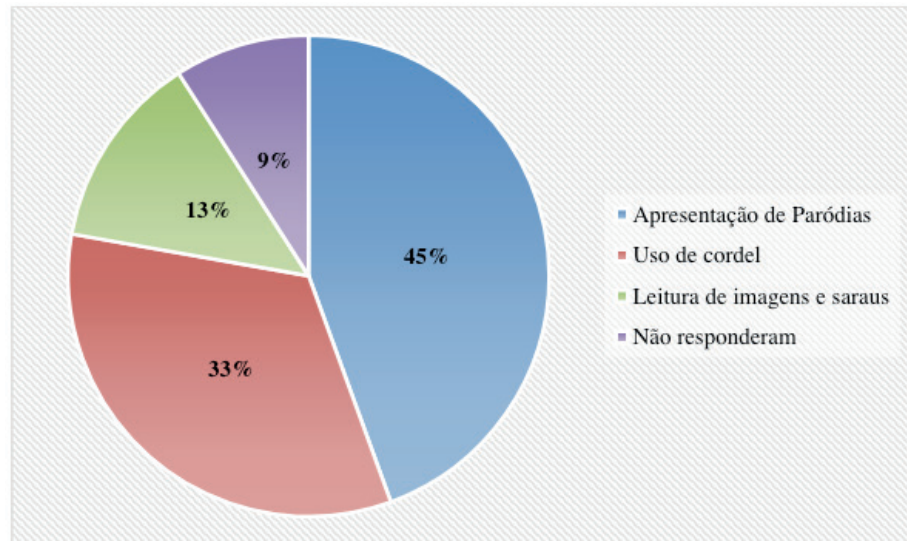


Gráfico 1: METODOLOGIAS DE LEITURA

Em análise aos dados do gráfico supramencionado, entende-se que as respostas discentes foram as seguintes: 44% responderam que gostariam que a apresentação de paródias fosse evidenciada, 33% afirmaram que o cordel, isto é, varal de contos e poesias é uma forma de atrair-los para a leitura e 13% dos estudantes preferem a leitura de imagens e a promoção de saraus: momento para declamações e, por fim, 9% dos estudantes não responderam.

Além dos questionamentos evidenciados ao longo deste trabalho, outros foram realizados de maneira a permitir a compreensão de que os estudantes precisam continuamente de incentivos, permitindo-lhes possibilidades de construir saberes, potencializarem conhecimentos e se enxergarem como autores de suas histórias em formação, transformação e construção.

Diante do questionário aplicado ficou evidente a preocupação que deve ser assumida pela instituição escolar na seleção da leitura a ser oferecida aos estudantes, assim como há uma necessidade de valorizar a diversidade de textos que podem ajudar na ampliação das habilidades e no desenvolvimento do senso crítico estudantil, pois “o leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e advinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura” (KLEIMAN, 2013, p. 40).

Assim, a leitura deve acompanhar as práticas discentes em todos os estágios da educação básica, preparando-os para atuarem em uma sociedade letrada e seletiva, para isso, a escola, professores, pais e alunos precisam trabalhar em conjunto para diminuir as disparidades que ainda são muitas no convívio social, pois a certeza de haverá com o envolvimento de todos a ampliação do processo de letramento discente e de formação de cidadãos ávidos de seus direitos e cumpridores dos deveres que lhes são pertinentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a leitura no ambiente escolar rebusca a necessidade de se constituir na diversidade dos textos e da seleção atenta das informações para que possam contribuir com o desenvolvimento das capacidades cognitivas estudantis. É preciso ainda considerar que os professores que ficam responsáveis pelos os espaços leitores da escola, isto é, as bibliotecas e salas de leitura sejam, de fato, profissionais habilitados para exercer tamanha tarefa e não apenas como uma forma de cumprimento de carga horária, pois a leitura precisa assumir seu papel de destaque na formação dos cidadãos que as escolas se propõe formarem.

Assim como existem as leituras que se realizam por bel-prazer também temos aquelas que são realizadas por necessidade com as finalidades de formar, orientar e informar. Diante disso, a função da escola na formação do leitor crítico, reflexivo e consciente não deve ser entendida como imposição, mas, como diálogo compartilhado a começar pela renovação das teorias na formação de bons e autênticos leitores.

A leitura precisa de fato ir além das questões de gosto e deve ser vista como uma questão necessária, contudo, as práticas docentes precisam dialogar com as transformações sociais que estão ocorrendo a todo o momento e, em hipóteses alguma, pode ficar aquém da realidade na qual os estudantes estão inseridos.

É necessário, pois, permitir que as visitas às bibliotecas sejam consideradas como necessárias ao processo de ensino-aprendizagem discente, mostrando-lhe que por meio do ato de ler é possível permitir a ampliação do pensamento, a tomada de decisão diante de algumas situações em que os estudantes oriundos das escolas brasileiras são desafiados.

É preciso continuamente ampliar os acervos literários institucionais, mas também de permitir que os estudantes possam expor suas opiniões sobre determinadas leituras. A importância das propostas e intervenções de leitura na escola reafirmam o lugar epistêmico de passaporte da leitura para um mundo possível de ampliação de novos conhecimentos, indagações e problematizações possíveis no exímio exercício do aluno leitor como protagonista de sua trajetória.

Em suma, espera-se que o processo de letramento e, principalmente, da formação do aluno como leitor capaz de compreender além do que está escrito seja mediatizado pelos agentes escolares como propostas capazes de construir contextos e transformar realidades.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. In: **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis v. 10, n. 2, p. 163-168, jan./dez.,

2005. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/431>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CARVALHO, Kátia de. Disseminação da informação e da biblioteca: passado, presente e futuro. In: **O ideal de disseminar: novas perspectivas, outras percepções**. Salvador: EDUFBA, 2006.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. In: **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis: ACB, v. 3, n. 1/2 1996. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460>. Acesso em: 05 jul. 2019.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. São Paulo: UNICAMP, 1994.

ROSA, Caciaci Santos de Santa. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão**. 2005.

SOUSA, Ivan Vale de. Mediação pedagógica e concepções de leitura. In: **Ribanceira – Revista do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará**. Belém, vol. VII, num. 2, jul/dez., 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/view/1076>. Acesso em: 30 jun. 2019.

A LÍNGUA EM USO: SINTAXE DE COLOCAÇÃO

Manuelle Pereira da Silva

UFPA, Faculdade de Ciências da Linguagem
Abaetetuba – Pará

Amanda Ferreira Ferreira

UFPA, Faculdade de Ciências da Linguagem
Abaetetuba – Pará

Bárbara Furtado Pinheiro

UFPA, Faculdade de Ciências da Linguagem
Abaetetuba – Pará

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar criticamente a colocação dos pronomes oblíquos no português brasileiro. Para tanto, os objetivos específicos são discutir o fenômeno da próclise no português brasileiro; comparar as prescrições da gramática tradicional com o uso autêntico dos pronomes oblíquos no português brasileiro; analisar o fenômeno da próclise no *Facebook* por falantes do português brasileiro. A pesquisa é bibliográfica, sendo que foram utilizadas as gramáticas *Minimanual de Redação e Literatura*, *Manual de Redação: guia prático da Língua Portuguesa*, bem como postagens no *Facebook* de falantes brasileiros como *corpus* de pesquisa. A fundamentação teórica concentra-se em Bagno (1999; 2013), que faz considerações críticas sobre o uso da próclise no português brasileiro, além de tratar sobre o preconceito linguístico; Perini (2005) que

analisa descritivamente a sintaxe dos clíticos no português do Brasil; Brito (1908) que faz uma reflexão sobre os brasileirismos e Bechara (2009) que discute sobre a gramática prescritiva e a descritiva. Os resultados indicam que no português brasileiro não se usa a colocação pronominal da forma como a gramática prescritiva impõe. Ao contrário do que dizem os gramáticos tradicionais, é perfeitamente comum a próclise no início das orações no português brasileiro, e não se trata de “exagero” e muito menos “erro”. Com isso, conclui-se que as postagens no *Facebook* demonstram o uso legítimo do português brasileiro da próclise no início de enunciados, rompendo com a tradição gramatical, mostrando que esse fenômeno não pode ser considerado “errado”.

PALAVRAS-CHAVE: Gramáticas normativas. Colocação pronominal. Português brasileiro.

THE LANGUAGE IN USE: PLACEMENT SYNTAX

ABSTRACT: The objective of this work is to critically analyze the placement of oblique pronouns in the Brazilian Portuguese. For this, the specific objectives are to discuss the phenomenon of proclise in the Brazilian Portuguese; to compare the prescriptions of traditional grammar with the authentic use of oblique pronouns in Brazilian Portuguese; to

analyze the phenomenon of proclise in Facebook by Brazilian Portuguese speakers. The research is a bibliographical, being that was used the grammars *Minimanual de Redação e Literatura*, *Manual de Redação: guia prático da Língua Portuguesa*, as well as Facebook posts of Brazilian speakers as a corpus of research. The theoretical basis is focused on Bagno (1999; 2013), who makes critical considerations about the use of the proclise in the Brazilian Portuguese, in addition to treat about the linguistic prejudice; Perini (2005) that descriptively analyzes the syntax of clitics in Brazilian Portuguese; Brito (1908) who makes a reflection on the Brazilianisms and Bechara (2009) that discusses about the prescriptive and the descriptive grammar. The results indicate that in the Brazilian Portuguese it is not used the pronominal placement of the form as the prescriptive grammar imposes. Contrary to what traditional grammarians say, it is perfectly common the proclise at the beginning of the prayers in the Brazilian Portuguese, and it is not an “exaggeration” and much less “error”. Thereat, it is concluded that Facebook postings show the legitimate use of Brazilian Portuguese of the proclisis at the beginning of sentences, breaking with the grammatical tradition, showing that this phenomenon can’t be considered “wrong”.

KEYWORDS: Normative grammars. Pronominal placement. Brazilian Portuguese.

INTRODUÇÃO

É notório que as gramáticas prescritivas postulem regras de colocação pronominal os falantes brasileiros tendem a não utilizá-las da mesma forma que são impostas. Elas estão baseadas no português europeu, com isso diferem muito das variedades brasileiras. Os falantes brasileiros têm preferência em utilizar os pronomes oblíquos no início de enunciados. Portanto, nesse trabalho, propõe-se tratar sobre a colocação pronominal no português brasileiro, especificamente sobre a próclise.

O objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente a colocação dos pronomes oblíquos no português brasileiro. Os objetivos específicos são discutir o fenômeno da próclise no português brasileiro; comparar as prescrições da gramática tradicional com o uso autêntico dos pronomes oblíquos no português brasileiro; analisar o fenômeno da próclise no Facebook por falantes do português brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

As postulações gramaticais prescritas pela tradição gramatical, muitas vezes, não estão de acordo com o falar brasileiro. Assim, muitas regras sintáticas divergem dos usos praticados pelos falantes de português brasileiro. É o caso da próclise, a qual, segundo Perini (2005), trata da colocação do clítico imediatamente antes de verbos, como, por exemplo em “O sermão me aborreceu”.

Além desse fenômeno, existem outros dois: a ênclise e a mesóclise. Segundo

Faraco et al (2017, p. 243), “a ênclise é a colocação usual. Costuma ser usada no início dos períodos (para não começar uma frase com pronome oblíquo átono)”. Certamente, a ênclise não é a colocação usual do português falado no Brasil atualmente, visto que, a prescrição de não começar uma frase com o pronome oblíquo átono mostra uma desconsideração com o falar legítimo do brasileiro, que usa a próclise nesse contexto, tanto em situações formais quanto em situações informais. Já a mesóclise ocorre quando o verbo está flexionado no futuro do presente ou no futuro do pretérito, por exemplo: “A prova realizar-se-á neste sábado”; “Far-lhe-ei uma proposta”, como afirma Pontes (2010).

De acordo com Vieira (2014), há possibilidade de o pronome átono figurar em próclise (me dá um cafezinho), em ênclise (dá-me um cafezinho) ou, ainda, em mesóclise (dar-me-ia um cafezinho). Essas possibilidades são favorecidas por fatores estruturais, estilísticos e rítmicos. No português brasileiro atual, é mais comum o uso da próclise tanto com o pronome oblíquo “me” quanto com os outros: “te”, “se”, “nos”.

É necessário distinguir a gramática prescritiva da descritiva. A primeira é compreendida como o conjunto de regras estabelecidas pelos gramáticos normativos. Essa gramática privilegia regras do “bem falar”, ditando o “certo” e “errado” na língua (FRANCHI, 1991). Em contrapartida, a gramática descritiva é, segundo Bechara (2009), uma disciplina científica que descreve um sistema linguístico em todos seus aspectos, sem fazer julgamentos de valor a determinado fenômeno linguístico.

Ainda segundo Bechara (2009), a abordagem prescritiva seleciona recursos linguísticos em nome de uma forma ideal, ou única considerada correta de emprego da língua. Dessa forma, tudo que foge às prescrições é considerado erro. Cabe à gramática prescritiva elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social.

No que diz respeito a abordagem prescritiva, Pontes (2010, p. 124) afirma que “não devemos iniciar orações com pronomes oblíquos átonos”. Por exemplo, “me desculpa”, “se estuda na sala”, são considerados “erros”, visto que divergem do que diz a prescrição gramatical. De acordo com Vieira (2014, p. 124), a abordagem prescritiva determina contextos em que se faz obrigatória o uso da próclise:

- a. orações negativas: Nunca se viu tal arrogância?
- b. orações exclamativas: Quanto sangue se derramou inutilmente!
- c. orações interrogativas: Quem o obrigou a sair?
- d. orações subordinadas: Espero que me atendas sem demora.
- e. construções com alguns advérbios (já, aqui, bem, etc.): Aqui se aprende a defender a pátria.
- f. pronomes indefinidos e numeral ambos: Tudo se fez como você recomen-

dou; Todos os barcos se perdem, entre o passado e o futuro.

Nesses contextos, o uso da próclise é exigido. Assemelha-se ao português europeu e ocorre devido à “atração” exercida por alguns vocábulos. No entanto, no português brasileiro um enunciado como “Me dá um pedaço de bolo” não está “correto” de acordo com a gramática prescritiva. Como ressalta Bagno (1999), tal gramática é preconceituosa, pois constantemente são proferidos juízos de valor como “Brasileiro não sabe português”, “Só em Portugal se fala bem português”. Essas opiniões são habituais, corriqueiras, comuns e refletem o preconceito linguístico.

Ainda segundo o autor, trata-se de uma grande bobagem, infelizmente transmitida de geração a geração pelo ensino tradicional da gramática na escola. O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal (BAGNO, 1999). É possível notar que o preconceito linguístico tem suas raízes nas postulações gramaticais de “certo” e “errado”, pois quando o falante faz uso de construções que não estão de acordo com o que está na gramática normativa, muitas vezes, esse falante é visto como “aquele que não sabe português”.

A gramática descritiva, por sua vez, descreve os fenômenos da língua, analisando-os sem estabelecer o “certo” ou “errado” na língua. Na visão de Bechara (2009), a abordagem descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico nos seus aspectos fonético-fonológico, morfossintático e léxico. Corroborando com o autor, Leite e Figueiredo (2010, p. 48) afirmam que a gramática descritiva “apresenta conceitos reformulados, analisa profundamente os exemplos dados, buscando, antes de chegar a uma conclusão, responder aos possíveis questionamentos em relação aos fatos da língua.”

Com relação às posições dos clíticos, a próclise e a ênclise, Perini (2005) estabelece restrições que dariam conta da maioria dos casos:

“Restrição à próclise:

É malformada toda oração que contenha proclítico no início de estrutura oracional não-subordinada ou logo após elemento topicalizado” (PERINI, 2005, p. 229-230).

1) Sábado, senti-me mal.

2) Sábado, me senti mal.

A primeira oração tem uma estrutura de topicalização, logo, o clítico deve posicionar-se depois do verbo principal. E na segunda oração foi colocado o clítico antes do verbo principal, o que para Perini (2005) é uma estrutura sintática malformada. Porém, no português brasileiro formações como essa são muito comuns, e não causam estranhamento.

“Restrição à ênclise:

É malformada toda oração que contenha enclítico quando: o elemento verbal (Aux ou NdP) é gerúndio, precedido de em; ou o Aux/NdP é participio; ou a oração

se inicie com item marcado 1+Atração]” (PERINI, 2005, p. 229-230).

1) Em se tratando de futebol, a seleção brasileira é ótima.

2) Em tratando-se de futebol, a seleção brasileira é ótima.

No caso de orações com gerúndio, prescreve-se a próclise obrigatória quando o verbo vem precedido pela preposição *em* como na oração (3). A oração (4) é malformada, pois causa estranhamento na pronúncia. E também, não é comum no português brasileiro tanto formal quanto informal.

Com relação ao posicionamento dos clíticos, Perini (2005) afirma que existe um problema em decorrência de as variedades brasileiras diferirem muito do padrão europeu. Vale ressaltar que a ênclise está desaparecendo do português brasileiro, conseqüentemente está sendo substituída pela próclise, que estabelece apenas que os clíticos se colocam sempre antes do verbo principal, por exemplo, “me preocupe com vocês”. Na abordagem descritiva, se aceita próclise ou ênclise, por exemplo, em “Minhas primas comportam-se bem”, e “Minhas primas se comportam bem”.

Com relação ao uso dos pronomes átonos no português brasileiro, Bagno (2013) nos diz que, como toda língua resultante de um processo de colonização, o português brasileiro apresenta traços conservadores, ou seja, características do português quinhentista que já desapareceram da língua contemporânea falada em Portugal, e traços inovadores surgidos das forças sociais e dos processos cognitivos que impulsionam a mudança linguística.

Ainda segundo o autor, há uma colocação pronominal única no português brasileiro: a próclise ao verbo principal. Como por exemplo, “me desculpe”; “Paulo te ama”; “se estuda na sala”; “você poderia nos ajudar?”. Esses exemplos ilustram o legítimo falar brasileiro, com sua colocação própria e logicamente diferente do padrão lusitano.

As reflexões sobre o fenômeno da próclise já eram discutidas no Brasil no final do século XIX e início do século XX. A obra de Paulino de Brito é uma resposta às postulações lusitanas que pretendiam menosprezar os brasileirismos. Brito (1908) faz uma crítica às imposições de Candido de Figueiredo, escritor e filólogo português, pois afirma que o escritor português considerava que a forma de falar portuguesa era à única legítima, devendo a outra ser condenada e banida como erro crasso.

Perini (2005) enfatiza que as variedades brasileiras diferem muito do padrão europeu, causando vacilação constante entre a tendência a respeitar esse padrão e a tendência a adaptá-lo ao nosso uso. Em outras palavras, muitos manuais de gramáticas ainda não discutem a língua falada no Brasil.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa de caráter explicativo, pois segundo Gil (2007), a pesquisa explicativa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos.

Neste trabalho buscou-se explicar a causa da utilização da próclise no português brasileiro. Para a pesquisa, foram utilizadas as gramáticas *Minimanual de Redação e Literatura*, *Manual de Redação: guia prático da Língua Portuguesa* como materiais. E como corpus de pesquisa foram utilizadas postagens no *Facebook* de falantes brasileiros. O referencial teórico usado foi Bagno (2013), Perini (2005), Brito (1908) e Bechara (2009).

Foram utilizadas três contas do *Facebook* para a coleta de dados, os quais foram coletados no período de agosto de 2018 a maio de 2019. Foram coletados dados do *feed* de notícias, bem como de grupos. O trabalho está dividido da seguinte maneira: na primeira seção “Colocação pronominal” são discutidas as regras de colocação pronominal.

Na segunda seção “Colocação pronominal segundo a gramática prescritiva e descritiva” é introduzida a sintaxe de colocação na visão prescritiva e na descritiva. Na seção “Análise do fenômeno da colocação pronominal”, são observadas as imposições sobre a colocação dos pronomes oblíquos em gramáticas, bem como, os usos linguísticos de falantes do português.

RESULTADOS/DISCUSSÕES

Para analisar como a colocação pronominal é postulada segundo a norma-padrão, utilizou-se o *Minimanual de Redação e Literatura* (2010), de autoria de Marta Pontes; o *Manual de Redação: guia prático da Língua Portuguesa* (2001), de autoria de Luiz Fernando Mazzarotto, Davi Dias de Camargo, Ana Maria Herrera Soares. Além disso, foram analisadas postagens de internautas no *Facebook* como *corpus* de pesquisa.

Optou-se por apresentar as postagens do *Facebook*, observando os usos autênticos do português brasileiro, cujo uso mais comum é colocar o pronome antes do verbo em início de orações, contrapondo com as prescrições gramaticais. São apresentados e analisados os usos concretos de falantes nativos do português brasileiro, em postagens no *Facebook*.



Figura 1 – Uso do pronome “me”

Fonte: Facebook (2018).

O enunciado “me faça feliz com um comentário?!” confirma a sintaxe de colocação típica do português brasileiro. A colocação pronominal da internauta “transgride” a velha imposição normativa “não inicie orações com pronomes oblíquos”, pois essa postulação não está de acordo com a intuição do falante brasileiro. Na visão tradicional, em hipótese alguma se deve iniciar orações com pronomes oblíquos átonos. Nesse sentido, o enunciado ficaria: “Faça-me feliz com um comentário?!”. Isso pareceria distante da fala comum do brasileiro.

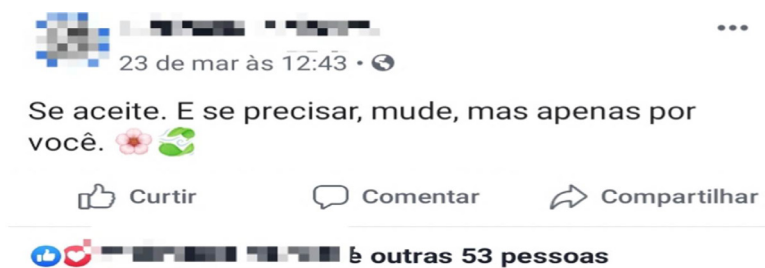


Figura 2 – Uso do pronome “se”

Fonte: Facebook (2019).

Na postagem da internauta, mais uma vez, é possível perceber que a colocação do clítico “se” se encontra antes do verbo principal. É possível notar que essa é uma construção sintática bastante comum no português do Brasil, a qual rompe com as prescrições gramaticais ditadas pela gramática tradicional, reforçando que esse uso é completamente natural para o falante brasileiro. De acordo com a gramática prescritiva, o enunciado ficaria “Admire-se também”. Vale ressaltar que esta última forma é pouco encontrada em redes sociais como o Facebook.



Figura 3 – Uso do pronome “te”

Fonte: Facebook (2019).

Na postagem “Te eternizar no meu corpo e coração”, é possível notar o uso do clítico “te” no início da oração. Se o enunciado fosse escrito “Eternizar-te no meu corpo e coração” estaria de acordo com a prescrição gramatical, mas distante da fala brasileira comum (padrão ou não). Logo, é possível perceber que os falantes nativos

têm preferência pela próclise, uma marca do português brasileiro.



Figura 4 – Uso do pronome “nos”

Fonte: Facebook (2019).

Na postagem, pode-se perceber que o pronome oblíquo átono de 3ª pessoa “nos” foi colocado antes do verbo “comportar” no gerúndio, o que contraria as prescrições gramaticais. Para Bechara (2009), a ênclise deve ser usada em caso de verbo no gerúndio. Assim, reescrevendo o enunciado acima de acordo com a prescrição gramatical, o enunciado ficaria “Cientistas conseguiram capturar o primeiro instantâneo da luz comportando-se...”. Entretanto, contrariando as prescrições gramaticais, o enunciado acima é perfeitamente comum no português falado no Brasil, e não se trata de “erro”, mas sim de um uso linguístico comum, que faz parte da intuição gramatical de falantes brasileiros. Portanto, não se configura como um “erro gramatical”, como prescreve a gramática tradicional.

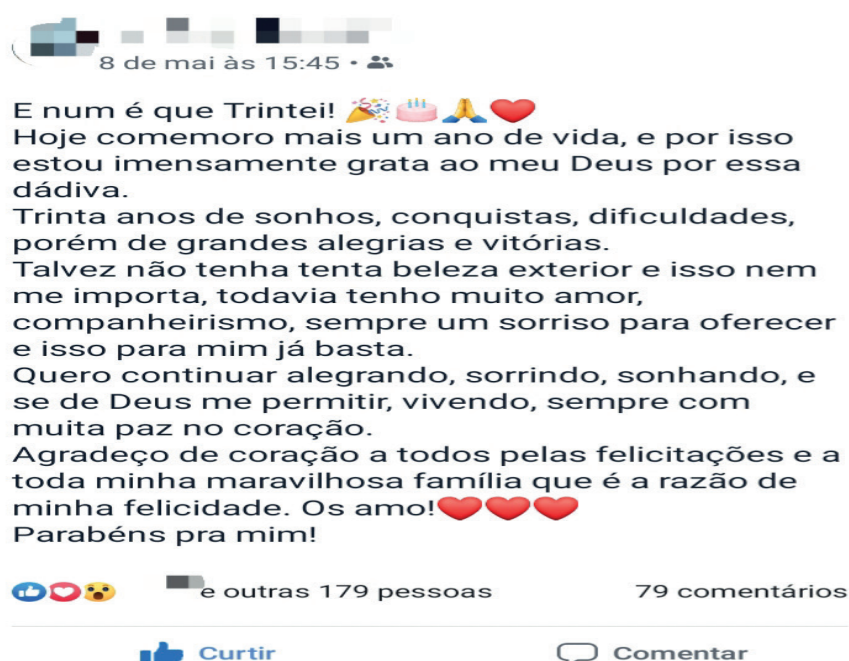


Figura 5 – Uso do pronome “os”

Na postagem é possível notar o clítico “os” posicionado antes do verbo principal conjugado em 3ª pessoa do singular “amo”. A forma “Os amo!” não segue o padrão gramatical de colocação pronominal, o qual postula que se deve usar a ênclise nesses casos. Assim, o enunciado deveria ficar da seguinte forma: “Amo os!”.

Como já discutido em postagens anteriores, os falantes brasileiros têm preferência pela próclise. Nesse sentido, a colocação pronominal brasileira não segue as regras de colocação previstas pela gramática prescritiva.

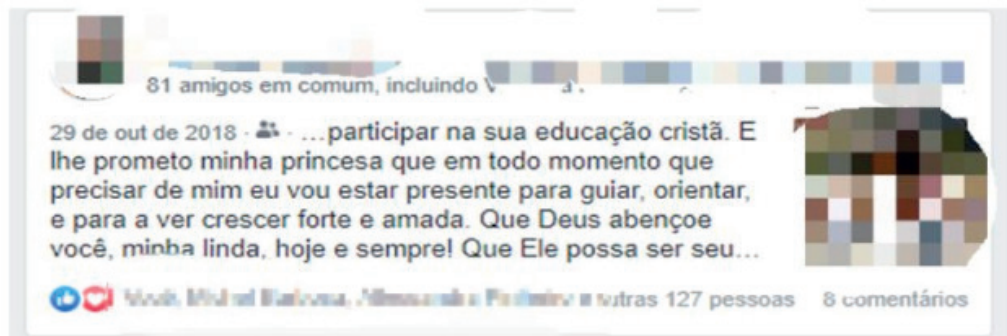


Figura 6 – Uso do pronome “lhe”

Fonte: Facebook (2019).

A postagem é mais um caso de uso da próclise quando a gramática prescritiva impõe o uso da ênclise. Em “E **lhe** prometo”, o pronome oblíquo átono “lhe” foi colocado antes do verbo principal “prometer”. Com isso, confirma-se a colocação pronominal típica do português brasileiro: a próclise em início de enunciados.

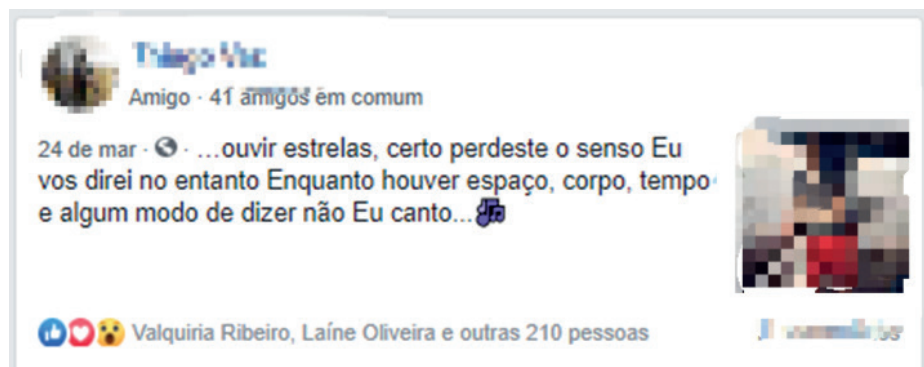


Figura 7 – Uso do pronome “vos”

Fonte: Facebook (2019).

O pronome “vos” referente ao pronome “vós”, o qual já caiu em desuso no português brasileiro, foi colocado antes do verbo principal no tempo futuro “darei”. Assim, “Eu vos direi” não segue as normas gramaticais, pois para a gramática

prescritiva postula que se deve utilizar a ênclise da seguinte forma: “...Eu direi-vos”. Percebe-se que até em casos de uso de pronomes pouco usados no português brasileiros, se utiliza a próclise ao invés da ênclise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que as postagens no *Facebook* demonstram o uso legítimo brasileiro da colocação dos pronomes oblíquos átonos no início de enunciados, o que rompe com a tradição gramatical e se mostra uma norma mais inovadora, e que de forma alguma pode ser considerada “errada”. Vale ressaltar que a maior parte dos falantes do português brasileiro não usa a ênclise em início de orações como a gramática prescritiva impõe, mas sim a próclise.

Percebe-se que as gramáticas se mostram inflexíveis, fixas em um conjunto de regras impostas ao falante brasileiro. Os usos prescritos pela gramática normativa seguem padrões lusitanos e desconsideram o fenômeno da próclise como colocação pronominal comum do português brasileiro.

É essencial que o professor ensine as regras de colocação pronominal na sala de aula, de acordo com o que prevê a gramática normativa. O docente não deve descartar a norma, mas deve refletir sobre o que ocorre na língua, partindo dos usos, e daí deve analisar o que está prescrito na norma.

O professor deve ensinar a colocação pronominal de acordo com a norma, de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos para desenvolver a habilidade de leitura e escrita de textos da variedade dita padrão do português brasileiro. Contudo, o professor também deve apresentar as variedades de uso da língua em textos autênticos. Deve-se, portanto, abordar os diferentes usos da colocação pronominal por meio de uma variedade de textos orais e escritos, tanto numa visão prescritiva quanto descritiva. Dessa forma será possível ao aluno refletir de forma crítica a respeito da colocação dos pronomes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. A mitologia do preconceito linguístico. In: *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Editora Loyola, 1999, p. 20.

BECHARA, Evanildo. Gramática Descritiva e Gramática Normativa. In: **Moderna Gramática portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. e atual conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 37. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/5051v>>. Acesso em: 22 nov. 2018, 16:02:54.

BRITO, Paulino de. **Brasileirismos de colocação de pronomes – resposta ao sen. Cândido de Figueiredo**. Livraria Azevedo: Rio de Janeiro, 1908. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/bitstream/handle/10/26048/brasileirismos-de-colocacao-de-pronomes.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2018, 10:54:21.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? In: LOPES, H. V. et al (orgs.). **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991, p. 48.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Inêrzia Kaliane Torres; FIGUEREIDO, Joana Gomes dos Santos. **Divergências Conceituais: Gramática Normativa X Descritiva**. Revista Graduando, nº1 jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1.45-52.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019, 19:02:00.

MAZZAROTTO, Luiz Fernando; CAMARGO, Davi Dias de Camargo; SOARES, Ana Maria Herrera. **Manual de redação: guia prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 2001. Disponível em: <https://ocondedemontecristo.files.wordpress.com/2011/03/un01.pdf>. Data de acesso: 7 jan. 2019, 19:12:03.

PERINI, Mário Alberto. Pronomes. In: **Gramática descritiva do Português**. 4ª ed., 8ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2005, p. 229-230.

PONTES, Marta. Colocação Pronominal. In: **Minimanual de redação e literatura**. São Paulo: DCL, 2010.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Colocação pronominal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. – 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014, p. 122 e 124.

APRENDER/ENSINAR TEATRO NA ESCOLA: NARRATIVAS PARA RECRIAÇÕES DE SI COMO ARTISTA/DOCENTE

Fernanda da Silva Araújo Mélo

Colégio de Aplicação- Universidade Federal de
Pernambuco

Recife-Pernambuco

PPGARc – Universidade Federal do Rio Grande
do Norte

Natal- Rio Grande do Norte

RESUMO: Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado em andamento “Narratriz/docente: experiências de formação artístico-pedagógica de uma contadora de histórias em fricção com Escola”, que vem produzindo cartograficamente relações entre a performance narrativa e o aprender/ensinar teatro na educação básica. Neste artigo trazemos narrativas de tornar-se artista/docente em diferentes momentos de uma trajetória, escolhidas a partir do viés da experiência (LARROSA, 2014). Em diálogo com estudiosas/os do campo da Pedagogia Teatral e da Narração de Histórias, realizamos uma imersão em cada experiência contada para elaborar reflexões sobre os diferentes percursos e personagens numa formação artístico/pedagógica com foco na linguagem teatral.

PALAVRAS-CHAVE: artista/docente;
pedagogia teatral; teatro na escola

TEACHING THEATER AT SCHOOL: SELF NARRATIVES FOR (RE) CREATION AS ARTIST / TEACHER

ABSTRACT: This work is part of the ongoing master’s research “Narractress / teacher: experiences of artistic-pedagogical training of a storyteller in friction with School”, which aims to produce cartographic relations between narrative performance and learning / teaching Theater in basic education. In this article we bring narratives to become artist / teacher in different moments of a trajectory, chosen from the bias of experience (LARROSA, 2014). In dialogue with the experts of the field of Theatrical Pedagogy and Storytelling, we immerse ourselves in each experience told to elaborate reflections on the different paths and characters in an artistic / pedagogical formation focusing on theatrical language.

KEYWORDS: artist/teacher; theatrical pedagogy; theater in school

1 | PRIMEIRA PERSONAGEM A ENTRAR EM CENA: ESCOLA

Há muitas histórias para serem contadas sobre a escola, na escola, com a escola. Nesta história, *Escola* é personagem, com contradições, inferências e dúvidas, por isso,

ao longo do texto *Escola* como personagem será grafada iniciando com a primeira letra maiúscula e em itálico e quando quisermos nos referir ao espaço escolar a partir de um contexto mais geral, será grafado em letras minúsculas. Com percursos, desejos e vontades, incerta como todos nós, com angústias, alegrias, inquietudes e atravessamentos. *Escola* nasce, cresce, reproduz e morre. Ou morre, nasce, reproduz e cresce. Cresce, nasce, morre e reproduz? Como cada ser que já passou por uma, como eu, narratriz/docente inventando esta personagem.

Narratriz/docente é um conceito que está se caracterizando na minha pesquisa de mestrado e que emergiu como singularização da percepção de ser artista/docente, primeiramente na escolha por trazer o termo artista/docente e circunscreve-lo no âmbito da educação básica. O termo foi proposto pela artista/docente Isabel Marques (2011) em sua pesquisa de doutorado e vem sendo abordado comumente quando se trata de atividades docentes em contextos não-formais ou ainda no contexto do ensino superior, com artistas que se veem no papel de adentrar à docência. Porém, ao longo do tempo, a autora e outras/os pesquisadoras/es foram percebendo as circularidades entre estes dois saberes-fazeres. É por acreditar nesta circularidade e na urgência de habitarmos o espaço escolar nesta intenção que me sinto atravessada por este conceito, assim como pelo desejo de habitar artisticamente com *Escola*, sabendo das movências que a atividade artística profissional proporcionou ao meu ser docente e vice-versa.

Em narrativa brincante, as palavras vão se juntando para dizer histórias de diferentes aspectos e perspectivas da trajetória de uma professora de teatro e contadora de histórias, que na busca por aquarelar a si nas ações de ser artista/docente vem se re/conhecendo como narratriz/docente, em diferentes movimentos e fatos, não necessariamente lineares e consequentes, mas numa perspectiva da experiência, que

“seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe , de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da própria existência corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço, com outros.” (LARROSA, 2014, p.43)

Em diferentes espaçostempos, a minha existência corporal foi se construindo, também nas relações com *Escola*. Na cidade de Caruaru, estado de Pernambuco, no nordeste brasileiro, se inicia minha trajetória em Arte, enquanto estudante das aulas de teatro no grupo do Colégio Sagrado Coração (CSC), participando de peças e apresentações artísticas na escola e em festivais estudantis de Teatro da cidade. Nesta época, estudei com um professor apaixonado por esse fazer, Márcio Maracajá, com quem tenho contato até hoje e que nos proporcionava exercícios na função de estudantes-atrizes/atores, que abrangiam a interpretação, o contato com textos dramáticos de diferentes dramaturgas/os brasileiras/os, além da compreensão dos elementos sensíveis (visuais, sonoros, táteis) do espetáculo. Neste processo, que podemos inserir no campo da Pedagogia Teatral, “um campo no qual não há uma atitude única, que não se caracteriza como um bloco uno e uniforme, mas com

disparidades, confrontações, descontinuidades” (ICLE, 2007,p.1), pude viver a formação mais impactante da minha vida, quando fui marcada profundamente por estas experiências, a ponto de não conseguir viver uma trajetória profissional que não as contemplasse.

Lili inventa o mundo (1998), A bruxinha que era boa (1999), A menina e o vento (2000), O boi e o burro a caminho de Belém (2000) e O livro de Enquivuck (2001) foram alguns dos espetáculos brincados em mim enquanto fazia parte do grupo de Teatro do CSC, dos 11 aos 14 anos. Especialmente as personagens Lili, Ritinha, Bruxa Fredegunda, A menina, Urgl, Rainha Maga, com seus ditos e não ditos corporais, sonoros, memoriais inscreveram em minha pele sensações, percepções, sabedorias da arte teatral que acompanham até hoje as narrativas de ser artista/docente, compondo corporalidades que permanecem em ressonância nas ações artístico/pedagógicas que se criam e recriam constantemente.

Ao escolher narrar estas memórias, instantes e personas da trajetória como artista/docente proponho instaurar a narração como anuncia o filósofo alemão Walter Benjamin quando discorre sobre as pessoas que narram:

comum a todos os narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens. (BENJAMIN, 1994,p.215)

Assim, vivendo o fazer artístico da narração de histórias e do teatro em diferentes momentos, imagino uma escada que explode e espalha degraus entre nuvens, mares, florestas, poesias, onde posso me transportar de um ano a muitos, de uma situação a um segredo, da relação corporal com a história sendo narrada e com a ação docente se per/formando.

Sigo, então, entrelaçando as narrativas com perguntas : o que me fez apaixonar pelo teatro quando criança? Em que momentos isto se conecta com a per/formação de uma artista/docente na linguagem do teatro? Nesta trajetória, percebo que encontrar *Escola* sempre me foi inquietante. Por vezes, imperativa, noutras acolhedora, havia sempre o que descobrir com ela. Um olhar cativante, um abraço apertado. *Escola* parecia me sussurrar que ficaríamos juntas para sempre, como princesas apaixonadas. Além disso, sou filha de professora de Língua Portuguesa e as atividades cotidianas da profissão da minha mãe me chamavam a atenção, principalmente o planejamento de aulas que envolviam a literatura, mais especificamente, a poesia, o que me constitui e reverbera nas práticas artístico/pedagógicas, objetiva ou subjetivamente, todos os dias.

2 | AÇÕES DE PER/FORMAÇÃO ARTÍSTICO/PEDAGÓGICA: TRÂNSITOS ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Na minha formação acadêmica inicial, a Licenciatura em Educação Artística

com habilitação em Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2008-2013), *Escola* permanecia ali, dentro de mim e a universidade, começava a se mostrar um espaço para construir um percurso profissional que envolvesse Teatro e Educação. Ainda que as narrativas sociais contribuíssem para acreditar que essa relação por si só já era esgotada. “*Você não vai dar aulas de teatro na escola, não há espaço para isso*” Escutei esta sentença muitas vezes durante a licenciatura, dita por diferentes personagens e ela até hoje me vem quando componho narrativas sobre aprender/ensinar Teatro na educação básica. Porém, contrariamente, meu percurso como artista/docente na educação básica se iniciou ainda como discente do curso de licenciatura, com atuação na componente curricular obrigatória Teatro em escolas da rede privada de ensino.

O tão esperando reencontro com *Escola* aconteceu ao ser aprovada num processo seletivo para uma escola da rede privada que estava iniciando as atividades naquele ano e que se localizava na região metropolitana de Recife-PE. O componente curricular Teatro seria parte obrigatória das atividades de todas as crianças, porém, não havia sido solicitada sua inclusão na proposta curricular construída por uma equipe pedagógica contratada, diferentemente das linguagens das Artes Visuais e da Música. Assim, tive que desenvolver uma proposta curricular para a atuação da componente naquele espaço e este desafio foi essencial para perceber *Escola* como um organismo vivo e o Teatro como parte desse organismo. No entanto, também me trouxe inquietações políticas do nosso campo por estar sendo contratada da mesma forma que as/os demais docentes, ter as mesmas tarefas a serem desempenhadas, mas ver a linguagem com a qual trabalharia tinha uma limitação com relação aos documentos que foram produzidos para as demais componentes.

Ao concluir a graduação, assumi como docente da componente Teatro em duas outras escolas, também da rede privada e na região metropolitana do Recife. Em uma delas havia aulas de Teatro há mais de 20 anos, com sala de aula composta por palco, figurinos e elementos visuais e sonoros, além de ter uma equipe vasta de Arte, com coordenação especializada na área. O trabalho realizado era com a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o que existia como proposta curricular eram documentos de professoras/es anteriores com planejamentos e objetivos, que contribuíram para organização de uma proposta própria, para a qual contribuiu também o currículo vivo que se apresentava nas falas, observações, movimentos, ações dos docentes e discentes da instituição. Neste lugar vivi outras experiências com a linguagem teatral, assinalando um novo aspecto na minha formação como artista/docente: trabalhar com uma coordenação presente no cotidiano das aulas trazendo sugestões de leituras, observações e questões sobre as práticas para reflexões conjuntas. Esta coordenadora, formada na Licenciatura em Ed. Artística/ Artes Cênicas era também professora de Teatro das turmas do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do Fundamental nesta escola e em escolas da rede municipal, além de ter experiência com a gestão, o que produzia narrativas

e ações a partir de suas experiências e modos de fazer, que tinham localização no chão da escola. O que aprendi com ela, reverbera nas palavras de Ferraz e Fusari (2010) quando discorrem sobre o “saber ser professor de Arte”, aqui especificamente na linguagem teatral:

No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*. Mas, o que é esse conhecimento? O que é ser professor de arte? É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos [...] (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51, grifo das autoras)

Percebo esta construção do professor de arte, do artista/docente como produção em conjunto, com trânsito entre as aprendizagens da formação inicial e os elementos que a prática profissional vai proporcionando. Encontrar Gisélia Sátiro, a quem carinhosamente todos chamam Delinha trouxe uma marca para o meu percurso neste lugar de quem reconhece a arte como conhecimento, que atua a partir desta perspectiva e que tinha na cultura pernambucana um dos pilares de sua atuação. Isto foi essencial para minha formação artístico/pedagógica.

Neste lugar de narrativa que proponho, observo que a necessidade que se apresentou desde o início da minha atuação profissional de pensar elementos como currículo, avaliação, planejamento em Teatro me fez relacionar com *Escola* de forma distinta. Reflexões que me acompanhavam e ainda acompanham : como lidar com uma concepção de aprender/ensinar teatro a partir da experiência ? Buscando pistas para criação e recriação desta atuação como artista/docente, observo as palavras do pesquisador Gilberto Icle:

quando se diz sobre a transformação, a tomada de consciência ou a necessária conversão a si de que o processo teatral é protagonista, fala-se do ponto de vista do praticante, do jogador, do atuator, daquele que personifica, brinca, joga, interpreta, atua, representa a outro que não a si, encontra-se num estado de presença, de espetacularidade, de performance. (ICLE, 2007, p.11-12)

Na segunda escola que atuei após graduada, havia a seguinte realidade: componente curricular obrigatória Teatro, desta vez com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Aqui, os caminhos se construíram de outra maneira, pois as práticas artísticas que poderiam acontecer com/para esta faixa etária, especificamente desta escola, com seu perfil e ideias eram completamente diferentes da outra. Desde o início, fui desafiada a ser /estar encenadora. O que foi um grande conflito na época. Passei a graduação inteira questionando o fato de que as escolas, no geral, quando acolhiam as linguagens artísticas só focavam nos produtos. Eu não queria ser mais uma artista/docente a trabalhar para ficar criando peças que seriam apresentadas uma única vez, sem relevância para as/os estudantes. Porém, aos poucos fui percebendo o espaço que a arte tinha na formação das crianças desde

a Ed. Infantil naquela escola e fui me perguntando: como vivenciar um processo artístico, intenso, questionador, mobilizador para mim e para elas/eles? Encontro hoje, nas palavras da pesquisadora Célida Salume Mendonça, a síntese de como compreendo minha atuação naquele lugar:

De posse, então, de todo material produzido pelos alunos a partir do objeto problematizador - pré-texto (exercícios, jogos, improvisações, imagens congeladas), combinado de diferentes formas, o professor-encenador media e redimensiona “alinhavando” essas situações. Assim, a experiência criativa pode ser compreendida em três momentos: experimentar, selecionar e organizar, dando por fim, visibilidade ao objeto cênico (MENDONÇA, 2007, p. 243)

Foram espaços diferentes, com pessoas distintas, que foram trazendo narrativas diversas e me proporcionando estar em trans/formação na educação básica, com elementos para pensar a prática de aprender/ensinar Teatro, assim como fazer isto a partir da paixão, afeita a singularidade. “A experiência é sempre singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão.” (LARROSA, 2014, p. 68) Neste contexto e conhecendo a imagem estática que muitas vezes se forma ao discutir a presença do teatro na escola, construída na própria universidade, de forma que se reduz a aspectos não-criadores palavras como texto, repetição, direção, marcação de cena (quando existem) e ainda tendo vivido uma experiência inicial com a linguagem teatral que continha essas palavras, penso que propor palavras-jogo como corpo, cena, espaço-tempo, encenação, possibilita desdobramentos inclusive para dar outros significados às palavras anteriores, abrindo lugar para questioná-las e vivenciá-las de maneira mais rizomática, entendendo que elas têm seu espaço na compreensão de saberes teatrais. Isso requer uma movência constante diante da educação e das práticas que se escolhe para com ela se relacionar, de modo que se possa estar aberta as potencialidades dos acontecimentos, dos devires, do que pode vir a ser e estar disposta a manter-se atenta e pronta a agir e mobilizar em si afetos e atravessamentos que proporcionem fluidez e recriação no ser artista/docente.

Nos meus trajetos, um dia encontrei *Escola* chorando, me pediu um abraço e eu dei. Silenciosa, com pouco orgulho de si e massacrada, não fazia nada mais que rastejar. E, como “para deter aquele que rasteja, é preciso coloca-lo num buraco, plantá-lo num vaso, nos quais, não podendo mais agitar seus membros, agitará, entretanto, algumas lembranças.” (DELEUZE, 1992, p.233), reconhecendo as lembranças, memórias plantadas e colhidas, da sorte de poder ir embora, fui. Abandonei *Escola* morta, sem nenhum aconchego ou funeral. Continuei a caminhada. Também deixei um tanto de mim para trás com ela. Aquela micro eu precisava ser abandonada, já estava esgotada de si. Queria estar em outros territórios, com outras pessoas e conexões. E olhando para estes momentos da minha trajetória, pergunto: quando consideramos a/o outra/o na nossa trajetória? De que forma nós movemos as nossas trajetórias transpassadas, atropeladas, compartilhadas, ressonantes? O que modifica nossa trajetória a ponto de dar novos sentidos as ações que já estavam

ali?

3 | CONTAR HISTÓRIAS: RECRIAÇÃO DA ARTISTA/DOCENTE E REVERBERAÇÕES NA SALA DE AULA

Neste ponto, retomarei um degrau de minha escada per/formativa como artista/docente: conhecer a linguagem artística da contação de histórias já na etapa final da graduação trouxe-me uma nova singularidade, paixão: contar/narrar histórias. Vou contar então do olhar e som que me fizeram conhecer a contação de histórias. Num projeto da licenciatura em Artes Cênicas/UFPE, realizado pelas/os estudantes (com a participação de egressos) chamado Semana de Cênicas, uma mulher e sua alfaia fizeram ecoar dentro de mim numa oficina de Contação de Histórias, vozes artísticas que eu imaginava que habitariam apenas minhas memórias. Seu nome Adélia Oliveira, contadora de histórias, amazonense/pernambucana, que deixa as palavras criarem raízes aéreas e conversarem com ventos e nuvens. A felicidade com que a artista apresentou a tradição oral, valorizando o estar juntas/os para ouvir uma história, pautou meu percurso neste fazer pelo qual me apaixonei de imediato.

Neste fluxo, ao me re/criar artista narrando histórias, pude iniciar as ações de conceber, produzir, dialogar, encenar, contar histórias, diferente da relação que eu tinha até então com estas ações. Principalmente na vivência com as/os espectadoras/es, de modo que comecei transformar o espaço da sala de aula a partir do que vivia em cena contando histórias. Vinham junto comigo as vozes, tecidos, personagens e o convite para habitar espaços com uma energia diferente da que existia até então. Assim, a prática artística não era mais um exercício distante e externo elaborado de forma pontual, como algumas vezes vivi na formação inicial. Agora, era uma ação que tinha minhas dissonâncias e conflitos, que acionava perguntas artísticas e que mobilizava uma concepção de sala de aula enquanto criação artística. Nesta partilha, comecei a perceber as/os estudantes como atuantes do processo de aprendizagem teatral e vejo nas entrelinhas da contação de histórias, uma parte dessa aprendizagem, pois

O sentimento de unidade que o contador é capaz de propiciar, por meio de sua palavra, talvez esteja funcionando como uma das saídas possíveis de individualismo, de isolamento, de indiferença pelo outro e de intolerância com a alteridade próprios da contemporaneidade, que parece minar o reconhecimento do que há de humano numa “comunidade” de humanos: já não nos reconhecemos e entretanto somos tão semelhantes. (MATOS, 2014, p XXXII)

A circulação entre a energia de estar em cena contando histórias reverberava nas aulas de Teatro, de modo que o corpo presente no encontro com a plateia, as vozes experimentadas na ação artística iam se desdobrando e ganhando ecos nas brincadeiras com as/os estudantes. Havia uma corporalidade que se instaurava em cena e que era possível acessar na sala de aula, eram outras potências, num *entre*

lugar a ser produzido, criado e recriado. Não há aqui a intenção de estabelecer uma hierarquia, mas de dar voz a uma ressonância que parece essencial: que a sala de aula seja uma prática artística e que a cena se invente pedagogicamente e que neste ínterim se criem as mais diversas formas coletivas de atuação artístico/pedagógica. Assim, passou a me acompanhar a seguinte pergunta: Que tessituras entre o artístico e o pedagógico posso produzir? Quais as minhas cores, linhas, nós?

Nestes percursos, tem aprendizagens específicas que me foram trazidas pela atuação artística profissional contando histórias: encontrar as potencialidades de cada espectador/a, de cada grupo em escuta reunido para ouvir uma história, cabendo transpor esse respirar para a sala de aula. Que escuta cada grupo que se compõe para aprender teatro possui? Que corporalidade cada estudante carrega em si? A atitude de dilatar a escuta, de ouvir as diferentes comunidades narrativas, de construir com as pessoas presentes na performance narrativa, de desacelerar para que os encontros aconteçam. Há algo que a pesquisadora e narradora de histórias Aline Cântia Miguel aponta em sua tese sobre o educadornarrador que nos interessa relacionar aqui:

É importante, nesse contexto, compreender a possibilidade de se ensinar e aprender a arte de narrar histórias como conhecimento humano, e não apenas como expressão humana. [...] Assim, somente a partir do momento em que se compreende a arte de contar histórias como conhecimento que se torna possível entender a possibilidade do seu ensino e aprendizado. (MIGUEL, 2017, p. 152)

Desse modo, ao me colocar aprendiz da arte de narrar histórias, compreendendo-a como linguagem e, portanto, conhecimento, acabei por investigá-la corporalmente, visto que a palavra a ser narrada se produz num corpo. Então, ao brincar com o híbrido narratriz me alimento das artes narrativa e teatral, numa conversa demorada, sentada de pés em contato com a calçada, numa travessia entre acionar um corpo brincante e persistir em ação a ser per/formada com as/os estudantes da componente Teatro na educação básica. Há uma circularidade nestes ofícios, que vão se interpenetrando e proporcionando outras formas de existir e resistir com *Escola*. Nesta tarefa de ver ressoar o artístico no pedagógico e o pedagógico próprio do artístico, confluímos com os dizeres da pesquisadora Valéria G. Araújo:

Mas, compreendo que, ao longo dos anos, ao perceber a influência nítida e recíproca entre as duas, tornou-se um exercício consciente no qual eu, de propósito, empenhava-me para articular essas duas funções de modo a ampliar minhas possibilidades nos dois âmbitos- o artístico e o educacional. (ARAÚJO, 2016, p.35)

Não há como ser linear nestas memórias, por que é no movimento e euforia de um pega-pega que encontro a sensação para reuni-las, uma memória “pegando” a outra, que grita, se esconde, esbarra em outra, cai no chão, espia de recanto de olho. E, assim, as histórias (contos, textos literários, parlendas, quadrinhas) começaram a compor narrativas metodológicas, a entrecruzar os dois âmbitos. Assim, havia

um manejar nas diferentes expectativas das/os estudantes que as pesquisas e brincadeiras com a narração de histórias possibilitaram experimentar, que a voz da narratriz trazia para ir transformando artisticamente as vivências na sala de aula de Teatro. Incluído nisto aspectos como corporificar o planejamento, perceber as reações das outras docentes envolvidas no processo, registrar o desenvolvimento das/os estudantes, compor dados para avaliação com as especificidades que o uma componente artística requer.

Cores da narratriz/docente ali aquarelavam-se em diferentes ações, ao elaborar sentidos com as diversas singularidades e paixões que se encontravam, inventando coletivamente, suspendendo o tempo do eu e encontrando um tempo do nós, mas não um nós esvaziado e sem vida. Um nós, feito de nós como numa costura, ao escolher e mover linhas, agulhas, tecidos, tesouras, recorte, na ação rizomática de encontrar, de estar presente, aberta a histórias que coloriam algumas respostas para uma pedagogia teatral onde eu me reconhecesse e também que me possibilitasse perguntas. Para que a persona *Escola* faça sentido e promova encontros.

4 | PONTO FINAL?

Concluo, por ora, que é imprescindível para recriação constante de ser artista/docente ressoar e buscar espaços e pessoas que dão fôlego, cores, movimentos as ações cotidianas do ofício artístico/pedagógico. Assim, perceber-me narratriz/docente se dá na busca por caracterizar as singularidades do meu fazer artístico/pedagógico em diferentes territórios: em palcos (escolas, bibliotecas, ruas, feiras, mostras, congressos, festivais) narrando histórias e na educação básica aprendendo/ensinando teatro, o que contribui para conectar corporalmente as brincadeiras de ser atriz na escola durante a infância com as da narradora profissional que cria mundos para entrar em contato, estar em rede. Nesta criação, tornar o estado brincante possível de ser acionado é uma das ações que me permite inventar narrativas para a sala de aula, mover a persona *Escola* em mim, performar práticas de afeto e atuar no mundo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Valéria Gianechini de. **Da experiência artística a poética docente: ações** estratégicas e táticas de artistas/docentes no ensino universitário de teatro. Chiado Editora, 2016.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, Gilles. **O Esgotado** (L'épuisé.) Tradução para o português de Lilith C. Woolf e Virginia Lobo. Paris: Minuit, 1992. In HENZ, Alexandre de Oliveira. Estética do esgotamento: extratos para uma política em Beckett e Deleuze. (Tese de Doutorado em Psicologia Clínica) 2005. Núcleo de Estudos da Subjetividade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e; **Arte na Educação Escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. 30º Reunião Anped, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3062--Int.pdf > Acesso em 13 de agosto de 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança hoje**: textos e contextos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MENDONÇA, Célida Salume. **Multiplicidade como princípio: o ensino de teatro na escola** (2007). Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas. Minas Gerais. Anais. p. 243-246.

MIGUEL, Aline Cântia Corrêa. **O educador narrador**: uma trajetória pela palavra e pela escuta. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2017.

A MULHER NEGRA NO ENTRE LUGAR: LUÍSA MAHIN EM *UM DEFEITO DE COR* DE ANA MARIA GONÇALVES

Jeane Virgínia Costa do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí

São João do Piauí - Piauí

Elio Ferreira de Souza

Universidade Estadual do Piauí

Teresina - Piauí

RESUMO: Este artigo tem como propósito desenvolver reflexões sobre o posicionamento da mulher negra no entre-lugar ou espaços de fronteiras normalmente resultantes de processos diaspóricos. As reflexões ocorrerão em torno das decisões e ações da personagem Luísa Mahin (Kehinde), em sequestro na África e chegada ao Brasil e a participação em movimentos de reivindicação de direitos e reconhecimento de sua cultura e identidade, no romance *Um defeito de cor* (2006) de autoria de Ana Maria Gonçalves. Alguns pontos retratados na obra serão estudados: a convivência entre povos de origens diferentes, coexistência de diferentes práticas religiosas e planejamento/participação na Revolta dos Malês. Para isto, serão destacados trechos da obra em que a personagem central irá se posicionar diante dos acontecimentos que levarão ou a ressignificação de práticas culturais e, conseqüentemente, sua identidade, ou, ainda, resistência em aceitar a cultura e a identidade do opressor. Estes fatos

serão analisados pela perspectiva do conceito de entre-lugar de Homi Bhabha e criouliização/mestiçagem de Edouárd Glissant. Desse modo, a pesquisa apresenta a mulher negra não como sujeito oprimido e silenciado, mas também como sujeito com o poder de decisão e influência nas sociedades multiculturais.

PALAVRAS-CHAVE: mulher negra, entre-lugar, diáspora, identidade.

THE BLACK WOMAN IN THE IN-BETWEEN:
LUÍSA MAHIN IN *UM DEFEITO DE COR*
WRITTEN BY ANA MARIA GONÇALVES

ABSTRACT: This article has the purpose to develop reflections about the positioning of black woman in-between or frontiers spaces normally which are resulted of diaspora processes. The reflections will occur around the decisions and actions of Luísa Mahin (Kehinde) character, her kidnapping in Africa and arriving in Brazil and her participation in right claims movement and recognition of her culture and identity, in the novel *Um defeito de cor* (2006) written by Ana Maria Gonçalves. Some subjects presented in the masterpiece will be studied: the coexistence of people from different origins, different religious practices coexistence and the planning/participation in Malês Revolution. For that, it will be highlighted novel fragments in

which the central character will take some decisions that will get or the resignification of cultural practices and, consequently, her identity, or, still, the endurance to accept the culture and the identity of the oppressor. These facts will be analyzed based on the concept of in-between by Homi Bhabha, the concepts of creolization/miscegenation by Édouard Glissant. Thereby, the research has presented the Black woman not only as an oppressed and muted subject, but as a subject with empowerment and influence in multicultural societies.

KEYWORDS: Black woman, in-between, diaspora, identity.

1 | INTRODUÇÃO

O romance *Um defeito de cor*, escrito por Ana Maria Gonçalves e publicado em 2006, é uma narrativa biográfica de Kehinde (nome africano dado pela mãe e símbolo de reconhecimento para seus ancestrais), que é sequestrada e traficada para o Brasil, onde para ser aceita pelo senhor assume o nome de Luísa. O livro é vencedor do “Prémio Casa de las Américas”, o que chama atenção além de seu volume (950 páginas) é o modo como a escravidão é narrada “a partir de uma perspectiva feminina e afro-descendente” (DUARTE, 2009, p. 22). Assim, há ruptura com o que comumente se vê nos romances dessa natureza que tem, em sua maioria, protagonistas masculinos, escritos por autores com a visão hegemônica, ou seja, negros que aparecem em posição de servidão ao branco.

Um defeito de cor se destaca também pela quantidade de zonas de fronteiras ou entre-lugares. Na perspectiva de Bhabha (2001, p. 20), estes “focalizam aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais”. Tais diferenças manifestam-se não somente na relação entre colonizador e colonizado, mas também entre os diversos povos que foram traficados da África para o Brasil. Assim, identificamos outro diferencial do romance: as representações dos povos do continente africano em suas características específicas e não somente como uma cultura homogênea como até então foi veiculado pela cultura hegemônica.

A fim de destacar tal diversidade do continente africano foi necessário, neste estudo, o mapeamento de alguns destes espaços intersticiais tais como: a partida do navio tumbreiro com a protagonista e demais habitantes da África para o Brasil, a chegada de Kehinde ao Brasil e, já como Luísa, o planejamento e participação na Revolta dos Malês. Esses são alguns pontos que merecem destaque para exemplificar como ocorriam os encontros de culturas, ou seja, a manifestação da diversidade nos chamados entre-lugares.

Como tais encontros culturais foram vistos pela perspectiva de uma mulher negra escravizada? A partir deste questionamento e do contexto apresentado, o presente trabalho tem como principal objetivo desenvolver reflexões acerca do comportamento da personagem Kehinde (Luísa Mahin) nos entre-lugares e como as ações de resistência foram manifestadas nestes interstícios.

21 A MULHER NEGRA NO ENTRE-LUGAR: KEHINDE/LUÍSA E AS MANIFESTAÇÕES DE RESISTÊNCIA

Nas palavras de Homi K. Bhabha (2001, p. 20), compreende-se como entre-lugar, aqueles espaços intersticiais que “focalizam aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais”. O romance apresenta diversos momentos em que essas zonas de fronteira ocorrem e em que podem ser vistas várias manifestações culturais representadas como reações a um fato comum. O primeiro exemplo a ser aqui exposto é a partida do navio tumbeiro da África em direção ao Brasil, contada por Kehinde:

Um dos muçurumins gritou alto e os outros repetiram, saudando Alá. A minha avó saudou primeiro a minha mãe e o Kokumo, depois os Ibêjis e Nanã, e então pegou a minha mão e a da Taiwo e as levou ao runjebe pendurado no pescoço, pedindo a proteção e a ajuda de Ayzan, Sogbô, Aguê e Loko [...] ao que eu e a Taiwo respondemos “kaô”. Muitas pessoas também responderam, e outras saudações e pedidos de proteção foram ouvidos em várias línguas [...] A minha avó comentou que, pelas saudações, ali deviam estar jejes, fons, hauçás, igbos, fulanis, maís, popos, tapas, achantis e egbás, além de outros povos que não conhecia. A Aja disse que era uma hauçá convertida e seu marido era um alufá, e nos saudou à maneira dos muçurumins, com um salamaleco (GONÇALVES, 2006, p. 47-48).

Neste fragmento é possível verificar o encontro de várias manifestações religiosas, o que rompe com a visão hegemônica de que a África é um local de cultura única. Um dos aspectos mais evidentes é a divisão política pois sabe-se que a África é dividida em vários países e que cada um possui sua respectiva diversidade cultural. Dentre os aspectos culturais a serem destacados, a religiosidade é uma das mais marcantes. De início, verifica-se a presença de muçulmanos (muçurumins) quando esses sujeitos estão “saudando Alá”, conhecidamente seu Deus. Percebe-se no fragmento, expressões como “alufá”, que é o sacerdote muçulmano e “salamaleco” que é proveniente da língua árabe significando “a paz esteja contigo.”

No excerto, Kehinde e sua irmã Taiwo embarcaram juntamente com sua avó, que saudou os Ibêjis e Nanã, orixás protetores das crianças e a “orixá do lodo e senhora dos mortos” (CANTIGAS, 2011, p. 25), respectivamente. Cita-se o uso de amuletos como o “runjebe, colar de contas dos iniciados no culto dos voduns” (GONÇALVES, 2008, p. 47), alguns desses são citados tais como “Ayzan, Sogbô, Aguê e Loko”, respectivamente, voduns da nata da terra, do trovão, da folhagem e do tempo (p. 48), o voduísmo é baseado na ideia da ancestralidade, que conforme Verger (1981, n. p.) argumentou que o voduísmo se firma na noção de família e na capacidade daqueles que não pertencem mais ao mundo material de se incorporar em entes familiares preparados para isso.

Duarte (2009, p. 31) esclarece que “*Um defeito de cor* endossa em sua visão de mundo a perspectiva do sujeito diaspórico que guarda consigo as marcas da cultura e da religiosidade das várias Áfricas aqui chegadas”. Assim, entende-se que os contatos religiosos diversos se realizaram no continente africano, prosseguiram

no navio tumbeiro e chegaram até as colônias. Essa diversidade, especialmente durante a travessia, que não foi restrita à religiosidade, mas também em relação a língua, foi feita de modo proposital por parte do colonizador para evitar que houvessem consonância de pensamentos revoltosos entre as pessoas traficadas, evitando assim, possíveis rebeliões.

A travessia e os contatos ocorridos ao longo dela não foram suficientes para que a crença religiosa de Kehinde se modificasse, situação que é retratada no trecho relativo à chegada da personagem ao Brasil:

Amarrei meu pano em volta do pescoço, como a minha avó fazia, e saí correndo pelo meio dos guardas. Antes que algum deles conseguisse me deter, pulei no mar. A água estava quente e eu não sabia nadar direito. Então me lembrei de lemanjá e pedi que ela me protegesse e levasse até a terra. Um dos guardas deu um tiro, mas logo ouvi gritarem com ele, provavelmente para não perderem uma peça, já que eu não tinha como fugir a não ser para a ilha, onde outros já me esperavam. Ir para ilha e fugir do padre era exatamente o que eu queria, desembarcar usando meu nome, o nome que a minha avó e a minha mãe tinham me dado e com o qual me apresentaram aos orixás e aos voduns (GONÇALVES, 2006, p. 63).

A religião era um dos primeiros aspectos a serem impostos aos povos escravizados; entretanto, Kehinde é a personificação da resistência à imposição do colonizador, pois mesmo sendo uma criança não assimilou a religiosidade católica. Além disso, esta passagem destaca a importância da religião ancestral para a personagem; o pedido a lemanjá que segundo Prandi (2015, p. 22) é “a senhora das grandes águas, mãe dos deuses, dos homens e dos peixes, aquela que rege o equilíbrio emocional e a loucura”, reitera a relevância da crença nos orixás especialmente em situações de risco como a enfrentada por Kehinde. Assim, temos a perspectiva religiosa do colonizado e uma exemplificação de como ela se manifesta no romance.

Ao longo da história, sob a lente do colonizador, a religião católica deveria ser obrigatoriamente adotada. Munanga (2015, p. 29) afirma que os europeus viam os negros como profundamente corruptos e pecaminosos, além disso para os europeus dos séculos XVI e XVII, “o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal [...] foram instaladas capelas nos navios negreiros para que se batizassem os escravos antes da travessia”; ou seja, compreende-se que a partir do pensamento europeu, o estilo de vida africano era inferior e selvagem, que a escravidão era uma forma de “pagar pelos pecados” e que a adoção do catolicismo poderia salvar estes povos. No fragmento, a obrigação do batismo foi realizada antes que os africanos escravizados pisassem em terra firme, como uma forma de purificação para escravização.

Os contatos intersticiais podem ser visualizados, também, quando Luísa, após se tornar escrava de ganho, comprou a sua própria carta de alforria e foi morar na loja (casa) dos muçurumins. Na passagem a seguir, é possível observar a convivência das diversas crenças religiosas manifestadas de modo pacífico:

Na sexta-feira, dia de ritual, ele (Fatumbi) chegou mais cedo à loja, subiu para conversar comigo [...] como eu não estava esperando por ele, não tinha guardado meus orixás. Não que eu os escondesse, pois a minha companheira de quarto, a Claudina, também era devota dos orixás, que os muçurumins pareciam tolerar, assim como faziam com os santos católicos da Vicência [...] O Fatumbi conhecia os orixás, e contou que pelo ao menos durante um mês do ano, os muçurumins faziam jejum desde a hora em que o sol surgia até a hora que desaparecia [...] Daquilo eu já sabia, o que não sabia era que essa tradição, o Ramadã, estava explicada em um dos versos do oráculo de Ifá (GONÇALVES, 2011, p. 286).

Por ser uma das manifestações do entre-lugar presentes na obra, a casa dos muçurumins foi o espaço de planejamento e ponto prático de partida para a Revolta dos Malês, levante ocorrido em Salvador no ano de 1835 que, de acordo com Machado e Rocha (2011, p. 97) em que os “líderes muçulmanos lutavam contra a condição escrava e a imposição do catolicismo”. Luísa não se limitou a planejar a batalha, mas também participou ativamente da mesma, personificando sua postura revolucionária enquanto mulher negra, ex-escravizada que buscava igualdade e reconhecimento de direitos. No fragmento narrativo abaixo, Luísa conta sua participação efetiva no movimento:

o Manoel Calafate saiu na frente gritando em árabe ‘em nome de Alá, mata soldado!’, e foi seguido pelo nosso grupo de mais ou menos trinta pessoas, armadas com uns poucos bacamartes, algumas parnaíbas, facas, lanças e espadas. Não me causou boa impressão esse início de luta, antecipando o momento planejado [...] Eu tentava me acostumar ao barulho para saber como agir, e, misturados aos gritos de guerra em árabe, hauçá e iorubá, além da luta corpo a corpo, os tiros eram o que mais incomodavam. O Fatumbi percebeu minha perturbação e me disse para ficar atenta se quisesse continuar viva, e para não ficar parada esperando chumbo [...] Inicialmente, éramos mais ou menos quarenta pessoas, mas outros pretos se juntaram a nós quando chegamos à Praça do Palácio, e já devíamos ser quase cem (GONÇALVES, 2011, p. 523-525).

Mais do que uma batalha, o Levante dos Malês demonstrou que os negros, especialmente os de origem muçulmana, eram pessoas instruídas e que sabiam de seu valor e contribuição para a construção da sociedade colonial. Duarte (2009, p. 23) destaca a revolta como “um dos momentos maiores de insubordinação contra o sistema que reduzia os negros a peças da engrenagem de produção fundada no trabalho escravo”. Luísa, mesmo não sendo seguidora do Islã, mas consciente da importância do povo negro para o pleno funcionamento da sociedade, participou da linha de frente desse processo reivindicatório, demonstrando assim que, mesmo apresentando diferenças religiosas e de linguagem, todos os que foram escravizados possuíam um objetivo comum: a busca da liberdade, porém o movimento não foi bem sucedido. Na perspectiva de Machado e Rocha (2011, p. 97), a revolta teve algumas outras interpretações:

O Levante e a repressão tiveram repercussão em todo o país, desencadeando o aumento da vigilância e opressão exercida sobre os escravos. Entretanto, apesar da derrota, a Revolta dos Malês, representou simbolicamente uma vitória porque se tornou um marco histórico que culminou no Brasil do século XIX com a compreensão da sociedade brasileira do necessário debate acerca da escravidão e do tráfico (MACHADO; ROCHA, 2011, p. 97).

Além disso, Luísa, ao participar da linha de frente do levante, desconstruiu a ideia de que a mulher deve limitar suas ações ao âmbito privado que, em situações de batalha, como a dos Malês, limita-se às práticas ritualísticas, cuidar da alimentação e cuidar dos eventuais guerreiros feridos.

Desse modo, compreende-se que as revoltas proporcionam revoluções nos modos de pensar. As novas perspectivas surgem a partir do choque de vivências e opiniões das identidades que compõem a sociedade. Em *Um defeito de cor*, tais encontros manifestam-se pela convivência pouco pacífica entre colonizador e colonizado e, mais especificamente, entre brancos e negros. Luísa é a personificação de que muitos destes processos de submissão são reforçados não somente pelo “defeito de cor”, mas também por meio de situações de vulnerabilidade relacionadas ao gênero, mas que também podem se ressignificar diante das situações de opressão. Acerca disso, Glissant afirma que:

as culturas do mundo colocadas em contato umas com as outras de maneira fulminante e absolutamente consciente transformam-se, permutando entre si, através de choques irremiscíveis, de guerras impiedosas, mas também de avanços de consciência e de esperança (GLISSANT, 2005, p.18).

Isto posto, os entre-lugares apresentados neste estudo representam os diversos desdobramentos que os encontros de cultura podem apresentar, sobretudo quando os mesmos são vivenciados por uma mulher negra em uma sociedade escravocrata.

3 | CONCLUSÃO

A partir do mapeamento das manifestações do entre-lugar e criouliização expostas na narrativa e fundamentadas teoricamente por autores como Bhabha e Glissant, foi possível desenvolver reflexões a respeito das atitudes de Luísa diante de situações de opressão.

Ainda no navio tumbeiro, Kehinde (Luísa) teve contato com várias culturas e vislumbrou muitas manifestações religiosas. Orientada pela avó, a protagonista teve o seu conhecimento reforçado sobre seus ancestrais e orixás. Tal ensinamento fortaleceu a importância de sua religião, mesmo diante da religiosidade cristã imposta pelo colonizador, especialmente em sua recusa ao batismo cristão. Em ambas, a personagem demonstrou resistência em relação à religiosidade do colonizador.

A protagonista posicionou-se de maneira ativa na preservação de sua identidade e luta por direitos, mesmo em situações de silenciamento. Tal fato ocorreu na Revolta dos Malês cuja principal justificativa era a reivindicação de direitos humanos aos africanos e afrodescendentes, dentre eles à liberdade religiosa e suas práticas e não a submissão à religião hegemônica.

O romance *Um defeito de cor* traz consigo as atitudes de resistência religiosa de Kehinde (Luísa) que, mesmo nos entre-lugares, desde criança e depois já na idade adulta, não se limitou à subalternidade imposta mas, a partir dessa, se

posicionou de modo revolucionário contra o sistema colonialista. Desse modo, conclui-se que a protagonista apresentada no romance rompeu com a passividade feminina apresentada nos romances, tanto pelo fato de ser mulher negra e não ter sido apresentada de forma passiva e submissa como outros romances se propõe.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. 399p.

CANTIGAS DE UMBANDA E CANDOMBLÉ: pontos cantados e riscados de orixás, caboclos, pretos-velhos e outras entidades. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. 349p.

DUARTE, Eduardo de Assis. Na cartografia do romance afro-brasileiro: “Um Defeito de Cor” de Ana Maria Gonçalves. In: **Culturas e diásporas africanas**. Organização: Cláudia Regina Lahni [et al]. Juiz de Fora: UFJF, 2009. 182p.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma Poética da Diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. 176p.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 7ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MACHADO, Cristina Vasconcelos; ROCHA, Enilce do Carmo Albergaria. Descolamento religioso: tentativa de resignificação no romance Um defeito de cor. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 93-99, ago./dez. 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 93p.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 20 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Editora Corrupio Comércio, 1981. Não paginado. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8FTIPd5X-jmYWQyMDgxNTAtMjYxNC00OTExLWE1NDktOTZlOWU0YTA5MTEk/view?ddrp=1&hl=pt_PT>. Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DE ROSA CAGLIANI PARA A DANÇA EM JOÃO PESSOA – PB ENTRE AS DÉCADAS DE 1980 E 2000

Taciana Assis Bezerra Negri

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – PB

O seguinte artigo é uma revisão e ampliação do trabalho “O legado de Rosa Cagliani para a dança em João Pessoa – PB entre as décadas de 1980 e 2000” apresentado no V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA 2018, em Manaus – AM.

RESUMO: Ciente da fundamental tarefa de se guardar a memória e da crescente necessidade de continuação dos estudos em história da dança na Paraíba, atualmente escassos, este trabalho visa pesquisar e relatar a trajetória e o legado deixado pela bailarina, professora, coreógrafa, gestora, diretora e produtora de dança e teatro, Rosa Cagliani (1957-2008), que atuou fortemente na cidade de João Pessoa entre as décadas de 1980 e 2000. Rosa foi uma das pessoas que mais influenciaram a dança local, deixando grupos de Artes Cênicas ainda atuantes e formando bailarinos que continuam produzindo proficuamente no cenário da dança da cidade (AMORIM, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Memória. História da dança. Biografia. Rosa Cagliani.

ROSA CAGLIANI'S CONTRIBUTIONS FOR THE DANCE IN JOÃO PESSOA – PB

BETWEEN 1980S AND 2000S

ABSTRACT: Aware of the importance of safeguarding memory and of the increasingly necessity of the furtherance of dance history studies in Paraíba, this study addresses Rosa Cagliani's life and work. Rosa was a dancer, teacher, choreographer, administrator and a producer of dance and theater. She was instrumental to the development of the Performing Arts in Paraíba working from 1980 to 2008. Rosa was very influential to the local dance scene, creating groups of Performing Arts and teaching individual dancers who still act to this day in the dance scene of the city (AMORIM, 2014).

KEYWORDS: Dance. Memory. Dance history. Biography. Rosa Cagliani.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo da trajetória de vida de Rosa Angela Marta Cagliani (1957–2008) foi resultado do Trabalho de Conclusão de Curso “A trajetória de Rosa Cagliani e suas contribuições para a dança de João Pessoa – PB”, sob orientação da professora Ms. Juliana Costa Ribeiro, na Universidade Federal da Paraíba. A bailarina argentina Rosa Cagliani foi uma figura importante para o crescimento

e disseminação das Artes Cênicas na Paraíba, atuando especialmente na cidade de João Pessoa, entre 1980 e 2008, como coreógrafa, professora, gestora e produtora de dança e teatro. Visto que atualmente faz-se necessário o desenvolvimento dos estudos historiográficos da dança na região, este trabalho busca preservar a memória, bem como compreender o cenário artístico da cidade no período e entender como se deu o desenvolvimento da dança a partir da influência da artista.

Para a realização desta pesquisa, de caráter qualitativo, uma das principais pretensões do trabalho consistiu em buscar o maior número de estudos anteriormente realizados em memória e história da dança na Paraíba. Assim, realizei (1) um amplo levantamento bibliográfico; (2) uma investigação documental nos acervos: “Acervo Memória do Movimento—Escola Fazendo Arte” e “Acervo Rosa Cagliani e Escola Fazendo Arte” (acervo pessoal da coreógrafa) onde busquei fotografias, documentos e recortes de jornais; além de (3) ter tido acesso às entrevistas encontradas nesses acervos; bem como (4) às entrevistas realizadas pelo projeto “Vozes da Dança” e, finalmente, (5) ter entrevistado pessoas que conviveram e trabalharam diretamente com Rosa. Esses três tipos de fontes históricas—bibliografias, documentações e entrevistas—foram imprescindíveis para a construção desse grande e surpreendente quebra-cabeça que foi “montar” a trajetória da artista. Como cada peça do jogo, os dados se complementavam em diversos aspectos e, assim, pude encontrar linhas em comum que me levaram não apenas a compreender, como também refletir sobre os fatos e relatos.

Entendendo a importância do início da vida artística de Rosa como aspecto fundamental para se compreender o pensamento que com ela chega à cidade de João Pessoa, tomo sua infância e sua vida na Argentina como ponto de partida para a pesquisa. A partir do estudo da trajetória de vida de Rosa Cagliani, percebi os diversos processos históricos pelos quais a dança atravessou na cidade de João Pessoa durante o período, relacionado-os ao surgimento e evolução de grupos de dança da cidade, a criação de escolas de arte, ao desenvolvimento do ensino da dança e a realização de diversos festivais de então, bem como suas consequências para a dança hoje na capital paraibana. A seguir, discorro brevemente sobre a trajetória de Rosa, enfatizando sua importância para as artes cênicas, mais especificamente a dança, na cidade de João Pessoa.

2 | A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE ROSA CAGLIANI

Filha de Adriana Bradaschia, uma cantora de ópera, e Angel Pedro Cagliani, um palhaço amador, Rosa Cagliani nasceu na cidade de La Plata, Argentina, no dia 12 de dezembro de 1957. Segundo seu irmão Claudio Cagliani (2018), quando pequenos, eles tiveram acesso a diversas atividades que iam além da escola formal, como teatro infantil, danças folclóricas, *Coro de Niños del Teatro Argentino de La*

Plata, além de terem sido figurantes, atuando em óperas apresentadas no teatro. Percebe-se, assim, que a formação de artística de Rosa começou a se delinear desde muito cedo, ao estar cercada de pessoas e atividades vinculadas ao meio.

Na *Escuela de Danzas Clássicas do Teatro Argentino de La Plata*, Rosa começou a estudar dança com cerca de nove anos de idade e se profissionalizou como Professora de Danzas Clássicas, finalizando o curso em 1978. Como pode ser observado no histórico de Rosa referente ao professorado, a instituição compreendia em seu currículo, além de aulas de dança, o estudo também de francês, história da arte, música, fisiologia, ginástica artística, atuação, coreografia, e outros componentes. Em seu currículo destaca, como bailarina, no Teatro Argentino de La Plata, as atuações de 1974 a 1976: *Carmina Burana*, *Carmen* e *a Flauta Mágica*. Nesse período de sua formação, Rosa se depara com o desejo de ser coreógrafa. Nos documentos de Rosa encontrados no Acervo Memória do Movimento, é possível observar que, além de dançar, ela já coreografava grupos ainda em La Plata, como a *Companhia Platense de Ballet* e o grupo *Orkesys*, montando coreografias como “Postlúdio” e “Divertimento Barroco”, ambas em 1978.

Diante de um panorama em que a Escola de Danças Clássicas nasce e cresce a partir de influências de artistas e grupos vindos do exterior (a exemplo da turnê do *Ballets Russes de Diaghilev, em 1913*), que incentivaram e impulsionaram as artes na região, com a inauguração de escolas, criando obras que conversam com as tradições locais; em face da afirmação da instituição que assegura que procura dialogar a tradição clássica e o ballet o moderno, principalmente a partir dos anos 60 quando começaram a eclodir revoluções políticas, sociais e culturais (A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA, 2016); e observando os componentes curriculares que compõem o histórico da formação de Rosa na escola de danças, presumo que foi nesse local e com a influência de sua família que Rosa aprendeu a valorizar o diálogo entre as artes e entre aquilo que é “tradicional” e contemporâneo, tendo contato com ambos. Percebeu, provavelmente aí, que o aluno que desenvolvesse habilidades nas mais diversas linguagens artísticas teria mais ferramentas de modo a impulsionar sua formação, tanto como artista como pessoa, para atuar no que desejar.

Em 1976 uma junta militar derrubou o governo de Isabelita Perón, instaurado-se, assim, a ditadura militar na Argentina, perante a justificativa de conter a inflação, o desgoverno e a influência socialista que devastava vários países da América Latina. Medidas autoritárias e centralizadoras foram instituídas pelos militares, o que acabou por gerar a dissolução do Congresso, o afastamento de juízes de direito e a suspensão dos direitos de liberdade de imprensa e de expressão (ALTMAN, 2010). “Na capital da província de Buenos Aires em 1977, a cultura e a arte sofreram um duro golpe, o prédio histórico do Teatro Argentino de La Plata se incendiou e logo depois demolido” (A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA, 2016, tradução nossa). A versão oficial é de que a origem do incêndio foi um acidente, porém, através dos testemunhos de pessoas que presenciaram o incêndio, muitos apoiam a hipótese de

que ele teria sido causado intencionalmente (DIARIO HOY, 2017). Para Juan Garzo, em matéria feita por Marcos Nuñez (2016), o teatro começa a pegar fogo um ano antes, é como se o próprio Teatro fosse mais um desaparecido da ditadura. Segundo Marcos Nuñez (2016), após o incêndio, os artistas do Teatro precisam peregrinar por várias salas alternativas na cidade e na província. Assim também afirma o músico Roberto Di Leo (2018), que trabalhava no teatro e era o então namorado de Rosa, posteriormente seu primeiro esposo, apontando tal cenário como uns dos motivos pelos quais eles decidiram vir para o Brasil, em 1978. Segundo Cláudio Cagliani (2018, tradução nossa), “[Rosa] sempre teve um forte compromisso político e não era de se calar, não se sentiu segura em seu próprio país [...]”.

Isso tudo coincidiu com o convite que Roberto Di Leo recebeu para ir para o Brasil, para trabalhar na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre e, assim, Rosa, casando-se com o oboísta, muda-se para a capital do Rio Grande do Sul no dia 28 de abril de 1978—mesmo dia em que, trinta anos mais tarde, deixar-nos-ia. Quando se estabeleceu no Brasil, Rosa conheceu a bailarina e coreógrafa Eva Schul e começou a dar aulas e a ensaiar o Grupo Mudança. Na década de 1970, Eva Schul foi uma das precursoras da dança moderna e contemporânea de Porto Alegre com a Academia e Grupo Mudança, grupo que surgiu em 1972. Rosa fez uma turnê, em 1979, dançando o espetáculo “Alice” com o Grupo Mudança (NAVARRO, 2018).

Roberto di Leo foi convidado para integrar o recém-inaugurado Curso de Música da Universidade Federal da Paraíba e a Orquestra Sinfônica da Paraíba em 1979 e, desta forma, o casal decide se mudar para a cidade de João Pessoa. Tarcísio Burity estava no início do seu primeiro mandato de governador do estado da Paraíba, que teve como marco o *boom* que ocorreu ao incentivo à Cultura na região.

Após se estabelecer na cidade de João Pessoa, Rosa buscou uma escola para fazer aulas de dança e se deparou com o Balé Studio José Enoch, uma das primeiras academias de dança da cidade. Recebendo convite de Enoch, se tornou professora do local logo em sua chegada. Nesse ínterim, no início da década de 80, Rosa e Roberto se divorciaram e ela, depois de um certo tempo, passou a se relacionar com o músico Carlos Anísio, o qual se tornou seu companheiro e com quem teve três filhos. Através do Ballet Studio José Enoch, Rosa começou a conhecer artistas ligados à área de dança de João Pessoa, a dar aulas, a incentivar pessoas a seguirem a carreira artística, compartilhando sua experiência. No período de seus oito anos de trabalho por lá, iniciou a construção de sua família: não apenas a família de casa, como também a família da dança, que lutou e continua batalhando pelo crescimento da área.

Em 1984, foi chamada para coreografar e fazer a direção geral do espetáculo “Caldo da Cana”, em ocasião da inauguração do Espaço Cultural José Lins do Rego. Para Bia Cagliani (2016) e Rafaella Amorim (2014), o espetáculo foi muito importante para o cenário das artes da cidade de João Pessoa, visto que envolvia artistas locais de diversas áreas: tinha coreografia, música e roteiro original, e constituiu a primeira

tentativa de profissionalização em dança de bailarinos na região. Tal formato era inovador para a época e Rosa já trabalhava com o grupo coreografias montadas a partir de laboratórios e criação coreográfica. Tal espetáculo acabou gerando a fundação do grupo Balé Espaço, muito atuante na década de 80 e início dos anos 90. Esse grupo fez espetáculos com a direção e coreografia de Rosa que ainda hoje são lembrados por pessoas atuantes na dança da cidade.

Após o “Caldo da Cana”, Rosa foi convidada para assumir a direção da Escola de Dança do Espaço Cultural (EDEC), onde elaborou uma estrutura curricular para os cursos da instituição. Segundo Ali Cagliani (2016), sua ideia para a escola era bem parecida com a que ela experienciou na *Escuela de Danzas Clásicas de la Ciudad de La Plata*, onde os alunos vivenciariam não apenas aulas de dança, como também aulas de música, costura, e francês. Segundo Guilherme Schulze (2018), apesar deles não conseguirem formalizar a EDEC como uma instituição educativa, diplomando os alunos em dança devido à questões burocráticas e políticas, o curso como Rosa havia pensado existiu durante três ou quatro anos. Com o tempo, a escola foi perdendo apoio financeiro e parou de operar.

Rosa continuou trabalhando na Fundação Espaço Cultural da Paraíba (FUNESC) em cargos administrativos. Durante esse período, realizou festivais de dança e teatro, a exemplo de edições do FENART, FENATED, Mostra Estadual de Teatro e Dança e Projeto CumplicIDADES (Brasil/Portugal). Segundo Arnaldo Siqueira (2010), em “Dança contemporânea para um tempo presente: Recife (PE), Campina Grande e João Pessoa (PB)”, na década de 90, os festivais eram eventos de fundamental importância para o crescimento e disseminação das artes nas cidades mapeadas. Eram verdadeiros congressos artísticos, proporcionavam aos artistas do Nordeste um intercâmbio de sua produção com aqueles que eram considerados centros culturais do país, localizados, principalmente, na região Sudeste. Além disso, tiveram um importante papel de formador de público, que tinham acesso à apresentações, palestras e debates.

Em 1996, Rosa fundou sua própria escola: a Fazendo Arte. Foi lá onde ela encontrou maior liberdade para colocar o seu pensamento artístico em prática, prezando pelo trabalho multidisciplinar e coletivo, alimentando com diferentes experiências aqueles com quem convive e valorizando as contribuições que cada professor e aluno podem dar (PICADO, 2012). Põe em prática o incentivo à formação do bailarino-artista, do intérprete-criador, do multiartista, por acreditar em uma formação mais completa, com o intuito de aprimorar as experiências—pensamento esse que virou o foco da Fazendo Arte e que é observado até hoje. Através da Fazendo Arte, Rosa coloca na cena da cidade de João Pessoa três grupos ligados às artes cênicas— número bastante significativo no panorama artístico da região. São dois grupos de teatro, o “Deuzeruora Vamimbora” e a “Turma do Meio”, e um grupo de dança contemporânea, “Acena”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repentinamente, com apenas 50 anos, Rosa falece vítima de um ataque cardíaco, no dia 28 de abril de 2008, véspera do dia Internacional da Dança. Seu legado é enorme para a cidade de João Pessoa. Mesmo tendo partido, Rosa continua viva de diversas formas, nos nossos corpos, na nossa arte. Através de Rosa, várias gerações de artistas foram formadas na cidade de João Pessoa. A Escola Fazendo Arte e o grupo Acena, como um legado deixado pela professora, continua atuando na cidade através dos seus filhos Bia, Ali e Caio Cagliani. São gerações de bailarinos que continuam atuando ativamente na cidade, lutando pelo crescimento da área, assim como Rosa fizera. Sua luta por uma dança paraibana valorizada fica evidente ao vermos sua história e observarmos o que ela escreve para os jornais, na sua carta de demissão da Escola de Danças do Espaço Cultural e nas cartas à FUNESC em pedido de um Grupo de Dança Contemporânea da Paraíba, onde fala da dificuldade dos bailarinos e todos que fazem dança no estado. Ela queria que os bailarinos paraibanos não precisassem sair de seu estado para conseguir viver de dança, queria valorização da cultura e dos artistas. Em Matéria ao Jornal O Norte, de 24 de janeiro de 1988, em “Um bom ano para cultura”, Rosa escreve:

88. Ano par. Deveria ser bom. Muita coisa tem que mudar para que a dança fique no ponto. [...] Eu quero ver os grupos autênticos na cidade, mostrando a história-viva da dança paraibana, quero ver os teatros lotados quando os grupos de dança se apresentam, quero ver as escolas com condições de levar o trabalho à frente, quero o preconceito Barrado do Baile! Quero uma associação de verdade. Cadê todo mundo? Quero eu, Stella, Mica, Helena, Old, Enoch, todos juntos de novo. Quero mais respeito ao aluno de dança, chega de embromação, seriedade nas academias e nos cursos. Chega de professor mal pago, chega de aluno enganado, chega de encontro desconstruído, chega de omissão, chega de não dar valor! Chega de sermos tratados como dementes, como inconscientes, como alienados. Chega de 87! (CAGLIANI, 1988, p.10)

Guardar a memória de Rosa Cagliani significa manter viva a história da mulher que lutou pela profissionalização e valorização de bailarinos, pelo crescimento das artes, e que disseminou, compartilhando através de suas aulas e espetáculos, um jeito de se pensar dança que continua vivo até hoje nas pessoas que passaram por ela. Estudar a trajetória de Rosa é também contar a história de diversas pessoas que trabalharam e conviveram com ela. Com essa experiência de pesquisa e através do contato com as fontes históricas percebi como as *pessoas* são importantes e como as pesquisas em trajetórias de vida podem nos ajudar a compreender melhor os panoramas, processos e cenários artísticos existentes—afinal, a história é feita pelas pessoas e pelos movimentos que elas realizam no tempo e no espaço por onde operam.

REFERÊNCIAS

A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA. **1948 - 2016, Carrera de Danzas Clásicas**. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/Escuela-de-Danzas-CI%C3%A1sicas-de-La-Plata-832979596818611/photos/?tab=album&album_id=992844687498767> Acesso em: 26 de março de 2018.

ALTMAN, Max. **Hoje na História: 1976 - Golpe militar instaura ditadura na Argentina**. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/3368/hoje+na+historia+1976++golpe+militar+instaura+ditadura+na+argentina.shtml>> Acessado em: 1 de maio de 2018.

AMORIM, R. L. **Caldo do Caldo**: memória do espetáculo de dança paraibano Caldo da Cana. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARANHA, Izabella. **Entrevista sobre Rosa Cagliani**: depoimento [08 jun. 2018] Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa, 2018.

Blanco Negro. **Se cumplieron 40 años del incendio del Teatro Argentino y realizaron un homenaje**. Buenos Aires, 2017. Disponível em: <<http://infoblancosobrenegro.com/noticias/18397-se-cumplieron-40-anos-del-incendio-del-teatro-argentino-y-realizaron-un-homenaje>>. Acesso em 5 de junho de 2018.

CAGLIANI, Ali. **Entrevista Rosa Cagliani e Escola Fazendo Arte**: depoimento [19 de set. 2016]. Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa: 2016. Vídeo MP4.

CAGLIANI, Bia. **Entrevista Rosa Cagliani e Escola Fazendo Arte**: depoimento [20 set. 2016]. Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa: 2016. Vídeo MP4.

CAGLIANI, Caio. **Entrevista Rosa Cagliani e Escola Fazendo Arte**: depoimento [19 set. 2016]. Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa: 2016. Vídeo MP4.

CAGLIANI, Claudio. **Entrevista sobre Rosa Cagliani**: depoimento [28 abr. 2018] Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa, 2018.

DI LEO, Roberto Carlos. **Entrevista sobre Rosa Cagliani**: depoimento [9 mar. 2018] Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa: 2018. Áudio MP3.

Diario Hoy. **El incendio del Teatro Argentino, una herida que sigue abierta**. <<https://diariohoy.net/espectaculos/el-incendio-del-teatro-argentino-una-herida-que-sigue-abierta-107838>> Acesso em: 2 de maio de 2018.

ENOCH, José. **Entrevista Vozes da Dança**. Entrevistadoras: Bia Cagliani e Rafaella Amorim. João Pessoa: 2013. Vídeo MP4.

MEDINA, Rosendo. El incendio del Teatro Argentino de La Plata <<http://culturaenproceso.blogspot.com.br/2009/10/teatro-argentino-incendio-del-ano-1977.html>> Acesso em: 2 de maio de 2018.

NAVARRO, Angela. **Entrevista sobre Rosa Cagliani**: depoimento [01 mai. 2018] Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa, 2018. Áudio MP3.

PICADO, Valeska. O. **Entrevista Projeto Memória do Movimento: Escola Fazendo Arte**. Entrevistadoras: Valéria Vicente e Rafaella Amorim. João Pessoa: 2012. Vídeo MP4.

SANTOS, Adailson Costa; *et al.* **Memória do movimento** - acervo digital. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/XIIIENEX_XIVENID/ENEX/PROBEX/ARTIGO/2/2CCHLADACPX01-O.docx> Acesso em: 11 de janeiro de 2015.

SCHULZE, Guilherme. **Entrevista sobre Rosa Cagliani**: depoimento [14 mar. 2018] Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa, 2018. Áudio MP3.

SHUL, Eva. **Questionário sobre Rosa Cagliani e o Grupo Mudança**: depoimento [01 mai. 2018] Entrevistadora: Taciana Assis Bezerra Negri. João Pessoa, 2018.

SIQUEIRA, Arnaldo. Dança contemporânea para o tempo presente: Recife (PE), Campina Grande (PB) e João Pessoa (PB). In: (Org) **Mapas e Contextos**. São Paulo: Cartografia Rumos Itaú Cultural, 2010. p. 56-63.

ANÍSIO, Carlos. O. **Entrevista Projeto Memória do Movimento: Escola Fazendo Arte**. Entrevistadoras: Valéria Vicente e Rafaella Amorim. João Pessoa: 2012. Vídeo MP4.

VICENTE, Ana Valéria; MARQUES, Roberta. **Acordes e traçados historiográficos**: a dança no Recife. Recife: Editora UFPE, 2016.

VOZES da dança. João Pessoa, [2013]. Disponível em: <<http://vozesdadanca.com/>> Acesso em : 12 de janeiro de 2015.

AS CONTRIBUIÇÕES DO IDIOMA FRANCÊS PARA A EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Fabio da Silva Pereira

Universo
Niterói, RJ

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar as peculiaridades do ensino do idioma francês e suas repercussões político-militares. A educação militar brasileira, desde a era colonial, recebeu considerável influência da França nos aspectos culturais e técnicos, integrando os livros e manuais da grade curricular. A metodologia selecionada é a pesquisa exploratória, através da qual serão observados e analisados a influência da educação militar na formação da elite castrense, tendo como eixo transdisciplinar o uso do idioma francês. Para isso, faremos uma revisão histórico-educacional, onde os principais personagens e as instituições necessitam dos conhecimentos obtidos do ensino acadêmico-enciclopédico. Em consequência, seus resultados remontam um forte movimento progressista que abalará própria estrutura imperial brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Militar. Idioma francês. Influência histórico-cultural.

ABSTRACT: This paper aims to present the

peculiarities of French language teaching and its political-military repercussions. Since the colonial era, Brazilian military education has received considerable influence from France on cultural and technical aspects, integrating the books and manuals of the curriculum. The selected methodology is exploratory research, which will observe and analyze the influence of military education on the formation of the Castro elite, having as its transdisciplinary axis the use of the French language. For this, we will make a historical-educational review, where the main characters and institutions need the knowledge obtained from academic-encyclopedic teaching. As a result, its results trace back to a strong progressive movement that will shake Brazil's own imperial structure.

KEYWORDS: Military Education French Language. Historical and cultural influence.

INTRODUÇÃO

Para que francês!

A sobrinha dizia-lhe que era indispensável para conversar, para ir às lojas, para ler um romance... "Sempre fui feliz sem francês, respondia a velha [...]. " Nem por isso lhe hão de faltar noivos. [...] Que francês? Que piano? Bradou que não, ou então que deixasse de ser sua filha; podia ficar, tocar,

cantar, falar cabinda ou a língua do diabo que os levasse a todos. Palha é que a persuadiu finalmente; disse-lhe que, por mais supérfluas que lhe parecessem aquelas prendas, eram o mínimo dos adornos de uma educação de sala. [...] Em certas ruas Maria Benedita não perdia tempo: lia as tabuletas francesas, e perguntava pelos substantivos novos que a prima, algumas vezes, não sabia dizer o que eram, tão estritamente adequado era o seu vocabulário às coisas do vestido, da sala e do galanteio.

(Quincas Borba, 1994)

Como a expressão de um período histórico, Machado de Assis, através do romance, narra a história do personagem Quincas Borba desde a sua queda (como homem abastado) a mendigo. Ao receber uma boa herança, o personagem enriquece-se e cria a filosofia humanista cuja abordagem se dá semelhantemente à teoria de Charles Darwin (1842 - 1844) sobre seleção natural.

O interessante é que nesta obra machadiana, através da paródia, as mudanças ocorridas no século XIX são contadas. Logo, com o humanismo positivista ocorre a afirmação do ser humano negando a teologia, antes reconhecida como objeto central da humanidade.

Por meio do movimento filosófico e artístico, o Humanismo repousa em torno dos valores morais, religiosos e científicos e, em paralelo ao Iluminismo, estes movimentos partem da Europa dos séculos XIV e XVIII numa visão racional das coisas na qual os intelectuais estabeleciam ideais à ordenação do projeto de sociedade que se despertava.

Toda esta influência histórica e cultural, que incluiu da linguagem e os idiomas, atravessa o oceano atlântico e chega em terras brasileiras.

O "SÉCULO DAS LUZES" E A SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL

O idioma francês apresentou as suas contribuições no mundo e no Brasil por diversos meios na nossa história: por meio das interações entre os corsários (os destaques de cunho histórico são a fundação da Colônia França Antártica no Rio de Janeiro (século XVI); A invasão do Maranhão e a fundação da França Equinocial (séculos XVI e XVII); e as invasões de 1710 e 1711 no Rio de Janeiro) e os indígenas; através da comercialização e pelas tentativas de formar uma sede colonial ao sul da linha do Equador; como também por meio da influência cultural desempenhada pelos pensadores iluministas, cujo papel serviu de inspiração para as ideias ilustradas dos letrados formados em Coimbra.

Apostando no avanço do espírito humano e do conhecimento, no progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento - a que chamava perfectibilidade -, o Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, no futuro, na flecha de um tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação (BOTO, 2011, p. 110).

Como, por exemplo, destacam-se o Marquês de Pombal (Sebastião José

Carvalho e Melo. 1699 - 1782) foi o responsável por introduzir medidas do Reformismo Ilustrado (uma espécie de despotismo esclarecido inspirado nos ideais iluministas) na Colônia.



Imagem 1: Marquês de Pombal

Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/marques-de-pombal-o-impiedoso.phtml>, Acesso: julho de 2019.

As medidas do Reformismo introduzidas por Marquês de Pombal tiveram como consequências a derrocada parcial do Padroado Régio e a centralização administrativa por meio de representantes diretos do rei (sem o intermédio da Igreja Católica) e Gomes Freire de Andrada (o Conde de Bobadela: Gomes Freire (1685 - 1763) foi um dos responsáveis por transferir a capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro em 1763 - ano de sua morte. Um dos motivos para a transferência foi a proximidade com a rota do ouro e dos diamantes das Minas Gerais e pela segurança daqueles portos. Na sua exposição de motivos, o destaque caiu na invasão francesa de 1711, onde um corsário francês, aproveitando o nevoeiro característico da entrada da Baía de Guanabara, aportou sem ser incomodado e saqueou o Rio de Janeiro durante semanas, apoderando-se de todo o ouro reunido naquela cidade). De acordo com SEREZA, H. C e MONTELEONE, J (2017), na matéria Marquês de Pombal: o impiedoso. Portugal e Brasil nunca mais foram os mesmos depois do governo do marquês (entre 1750 e 1777), disponível na revista eletrônica Uol *Aventuras na História*:

A figura do marquês entrou de modo ambíguo nos livros de história. Ora retratado como déspota esclarecido, ora como ditador sanguinário, muitos foram os adjetivos usados para descrever o poderoso ministro, que comandou Portugal durante o reinado de José I. Ninguém questiona, entretanto, o fato de que Pombal tornou-se um marco na história do império português - que, na época, incluía o Brasil. Nascido em 1699, Carvalho e Melo não deu mostras na juventude de que seria um grande líder. Por influência de seu tio Paulo de Carvalho, que dava aula na Universidade de Coimbra, ele conseguiu se matricular naquela instituição. Mas logo abandonou os estudos para entrar no exército, onde não conseguiu passar do posto de cabo. Desiludido, decidiu estudar Direito e História - o que lhe rendeu, aos 34 anos, um posto na *Academia Real da História*.

Evidenciou-se neste período pombalino a tentativa de compilar os principais saberes por Diderot e D'Alembert serviu de inspiração para a consulta dos saberes científico-filosóficos através da Enciclopédia. Esse modelo de compartilhamento de informações foi o norte de educadores para os séculos seguintes. Dessa maneira, historicamente identifica-se que institucionalização do idioma francês desde o final do século XVIII e ao longo do século XIX, a partir da chegada da família real ao Brasil, germinou conhecimentos preliminares da língua românica que contribuíram para comunicação nas quatro habilidades linguísticas - a expressão oral, a capacidade leitora, a expressão escrita e a compreensão auditiva.

A origem e o desenvolvimento histórico da educação pública no Brasil são estritamente ligados às ações reformistas empreendidas pelo Marquês de Pombal.

Sob a influência do "Século das luzes" é notável a articulação curricular sob a inspiração do Humanismo, em que o científico e tecnológico fundamentavam historicamente o papel da França na divulgação e no desenvolvimento dos ideais de modernidade proclamados pelo Iluminismo. Este fenômeno cultural influenciou significativamente a vida política e a vida intelectual dos países ocidentais.

[...] uma preferência por modelos franceses em todas as esferas da vida brasileira vinha crescendo constantemente desde fins do século XVIII. A teoria e a prática políticas eram dominadas por influências francesas: a arte estava sendo confiada deliberadamente a professores franceses (especialmente aqueles ligados à missão artística de 1816); a literatura brasileira era quase inteiramente inspirada na francesa; mesmo os costumes sociais extremamente conservadores do país estavam sendo lentamente transformados pela admissão generalizada de que a França era a única nação civilizada no mundo ocidental (HALLEWELL, 2005, p. 146).

O uso da língua francesa tornou-se regra nas cortes europeias que se identificavam ao desejo da aristocracia intelectual: "[...] delicadeza, a cortesia, a cultura, a alegria de viver", como representação dos anseios de progresso (HAZARD, 1971, p. 53). Desta forma, para que se tivesse acesso aos códigos de do progresso, da civilidade, a língua francesa, segundo Hazard (1971), assumia o status de língua universal.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDIOMA FRANCÊS NO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A institucionalização da língua francesa como matéria de ensino tem as suas origens com a vinda da família real, em 1808, desde a criação da escola de Medicina de Salvador (um dos primeiros atos administrativos do Príncipe Regente em solo brasileiro) até a fundação do Colégio de Pedro II, a primeira instituição de instrução secundária do país, em 1837. Diante do fato, comporta, cronologicamente, o governo joanino e do seu filho e sucessor, D. Pedro I, bem como o período regencial, estendendo-se até o ano em que foi criado o Colégio de Pedro II e instituída a

Instrução Secundária no país.

Tendo como projeto educacional do século XIX, os portugueses estabeleceram uma metodologia instrucional que tinha como base a finalidade dos servos para servirem aos objetivos do soberano. Essa proposta ecoou no Brasil quando da chegada do príncipe regente, futuro rei D. João VI, e de sua corte para a cidade do Rio de Janeiro.



Imagem 2: Vinda do idioma Francês para o Brasil

Fonte: <https://sites.google.com/site/webquestfamiliarealportuguesa/tarefa>, acesso em 02 de agosto de 2019

A língua francesa, no século XIX, tem uma finalidade eminentemente instrumental, uma vez que seu estudo se justifica como instrumento de acesso a um conhecimento observado então como "*científico*", e que era professado, às vezes por Lentes (professores reconhecidos por seu notório saber) estrangeiras e quase sempre por Compêndios enciclopédicos escritos em língua francesa, nas escolas militares, nos cursos médico-cirúrgicos, desde as aulas de comércio e agricultura até depois nos cursos na área jurídica, centros formadores da sociedade civil, sendo um relativo indicador de exclusão das elites acadêmicas e sociais para quem não era adepto do idioma que significava um indicador de civilização à época.

Favorecida por seu status de língua universal, adquirido pela legitimidade europeia quanto ao progresso e a civilidade, a língua francesa, cruza o Atlântico. Ao transcorrer este caminho marítimo, traz com a corte portuguesa, seus valores culturais franceses e passam a fazer parte também da vida brasileira.

A influência destes códigos linguísticos que representavam tamanho valor e soberania ainda encontra-se presente na vida moderna no que refere-se a manutenção de determinados direitos civis e políticos, a igualdade diante da lei, a liberdade de expressão e do pensamento.

Assim, em 1810, no Brasil, quando foi criada pela Carta de Lei de 04 de dezembro a Academia Militar do Rio de Janeiro, os estatutos previam a nomeação de professores de línguas vivas, os quais deveriam dominar, ou pelo menos saber

ensinar, no mínimo, três línguas - francês, inglês e alemão.

HISTÓRIA DO ENSINO DE IDIOMAS FRANCÊS NO BRASIL

A história do ensino das línguas estrangeiras (LE) no nosso país mostra que houve muitos outros documentos que trouxeram mudanças à estruturação do ensino de línguas. No sítio eletrônico da Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil - há uma linha do tempo, onde verificamos que o início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil ocorreu em 1855, conforme apresentado na imagem a seguir:

Anos	Reformas	Por anos de estudo							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	-	-	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	-	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	-	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3Op		-	6
1892	Fernando Lobo	3	3	6	3	3	3	-	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	-	9
1911	Rivadavia Correa	2	1	3	3	3Op		-	6
1915	C. Maximiliano	3	-	3	3	3Op		-	6
1925	J. L. Alves-Rocha Vaz	4	-	4	3	3Op		1F	6+1F
1929	Alteração desta	4	-	4	3	3Op		1F	6+1F

(F = Facultativo; Op = Opção)

Imagem 3: linha do tempo do ensino de idiomas no Brasil.

Fonte: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>, acesso em agosto de 2019.

Observa-se que ao longo da história da educação brasileira, o ensino de Língua Estrangeira também complementa a necessidade de formação da juventude conforme o planejamento de nação preestabelecido. Portanto, em meados do século XIX o ensino de idiomas organizou-se conforme segue na ilustração:

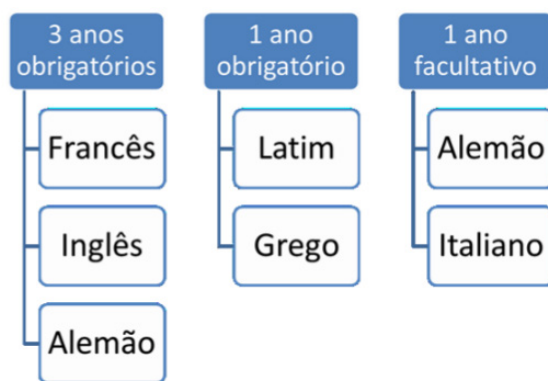


Imagem 4: história do ensino de línguas no Brasil.

Fonte: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>, acesso em junho de 2018.

Vários debates político-pedagógicos marcam a configuração do currículo da educação escolar ocidental. Estas discussões que marcam o século XIX abordavam a valorização da cultura literária em superação à científica. O que, a partir do século XX reforça a difusão de conhecimentos que abrangessem a utilidade à vida em sociedade, incluindo educação moral e cívica, a partir da educação infantil.

O USO DO FRANCÊS NAS ESCOLAS MILITARES BRASILEIRAS.

Alguns anos antes da proposta da Aula de Fortificações no Brasil (1699, mas que em 1710 ainda não havia sido iniciada), dois professores haviam pedido Licença para a abertura de Aulas Públicas de Língua Francesa, tendo seus requerimentos aprovados com base em Provisões válidas pelo período de um ano. A primeira delas foi concedida "em utilidade do bem público" a Francisco José Luz, em 23 de julho de 1788. Já a segunda Provisão, concedida nos mesmos termos da primeira, foi passada a João José Tascio um ano depois, em 18 de março de 1789 (OLIVEIRA, 2006)

A partir da chegada da Família Real ao Brasil até a fundação do Colégio de Pedro II, a primeira instituição de instrução secundária do país, em 1837, foi germinada dos conhecimentos preliminares da língua românica que contribuíram para comunicação nas quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita).

A primeira escola militar terrestre do país foi a "Casa do Trem" em 1811 (FARIA, 2015, p. 320). O local, onde atualmente é a sede do museu Histórico Nacional, foi provisório até a mudança para a Academia Militar, localizado no Largo de São Francisco (MOTTA, 1998, p. 21). Em paralelo ao seu currículo de até sete anos (MOTTA, 1998, p. 22-23) os livros e manuais eram, na sua maioria, escritos em idioma francês. Dessa forma:

As referências bibliográficas mais modernas estavam escritas em língua francesa, pois a França e os seus *philosophes* assumiram para a historiografia o papel de carro-chefe na divulgação e desenvolvimento dos ideais proclamados pelo Iluminismo. A aristocracia intelectual ocidentalizada desejava desta forma a “delicadeza, a cortesia, a cultura, a alegria de viver” francesas (HAZARD, 1971, p. 53).

Nesse período, foram promulgadas cartas de nomeação dos professores das Línguas Francesa e Inglesa. Com o salário de quatrocentos mil réis por ano, assim dispunha a Carta de nomeação do professor de Língua Francesa: "a língua francesa sendo a mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira dessa língua é muito necessária para o desenvolvimento e prosperidade da instrução pública" (ALMEIDA, 2000, p. 42).

Em paralelo, a Escola Militar de Aplicação, localizada na Praia Vermelha foi criada em 1855, com a finalidade de iniciar a formação dos oficiais, transferindo o ensino técnico militar (os cursos de engenharia e de artilharia) para a escola do Largo do São Francisco. "A oportunidade das duas “escolas” combaterem ombro a ombro e pôr à prova a sua eficiência logo surgiu, pois a década de 1850 iniciou com um conflito de grandes proporções na região platina.

Os alunos da Escola Militar de Aplicação eram matriculados no Largo de São Francisco e após seguiam para a Praia Vermelha. Os destinados para a infantaria e cavalaria frequentariam o 1º ano da Escola Militar e o 1º ano da Escola de Aplicações, já os de artilharia e engenharia cursavam ambas as escolas, durante os anos que eram previstos para sua formação, em uma, assimilando os conhecimentos teóricos e em outra, aplicando-os nos exercícios práticos.

Tropas brasileiras, sob o comando de Caxias, combateram na Banda Oriental (Uruguai) e nas Províncias Unidas do Rio da Prata (Argentina), foi a guerra contra Manuel Oribe e Juan Manuel de Rosas (1851-1852). Das experiências colhidas nos campos de batalha, dois testemunhos refletem a complexidade do ensino militar. Um militar alemão, que participava da guerra contra as províncias Unidas do Prata, relatou que “no Exército Brasileiro imperavam o despreparo técnico e a ausência de conhecimentos profissionais, com exceção do pequeno grupo de oficiais formados na Academia”. (MOTTA, 1998, 101). Como resultado, o Ministério da Guerra verificou a necessidade de mudanças:

O Ministro da Guerra, em sua fala, demonstrou preocupação com o currículo da Escola Militar que não oferecia condições ideais para a formação do profissional das armas. No entanto, por meio do olhar apurado de um europeu, acostumado a conflitos de grande envergadura, foi possível perceber que os oficiais “acadêmicos” possuíam características necessárias para o comando da guerra moderna, pois a batalha é apenas o final de toda organização que começa com a mobilização, deslocamento e concentração das tropas, que envolve problemas de planejamento, administração e logística, em que só a coragem não é suficiente (FARIA, 2015, p. 331).

Com a criação da Escola Politécnica em 1874, o ramo militar encerra as suas atividades no Largo do São Francisco, sendo transferido os cursos de artilharia e

de engenharia para a Escola Militar. Apesar das mudanças, os livros e conteúdos didáticos continuaram sendo predominantemente de origem francesa.

A influência dos movimentos nacionalistas na França também encontra ecos dentro da instituição castrense. Na Escola Militar com sede na Praia Vermelha, o período entre os anos de 1874 e 1889, destacou-se nesse aspecto em relação às décadas anteriores. A escola, seus professores e seus alunos foram grandemente influenciados por movimentos sociais, políticos e culturais que agitaram o país e o mundo, respectivamente. O ambiente de grande efervescência, sobretudo político, marcou o cenário brasileiro daqueles anos. Diferentemente das gerações anteriores ao conflito contra o Paraguai (1865-1870), docentes e discentes envolveram-se ativamente em importantes movimentos que contestaram a ordem social e política do império. Como desfecho satisfatório desses movimentos, a mentalidade política (protetora e salvacionista) permaneceu no ideário, principalmente dos alunos, com claro prejuízo para a formação militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros debates político-pedagógicos marcam a configuração do currículo da educação escolar ocidental. Estas discussões que marcam o século XIX abordavam a valorização da cultura literária em superação à científica. O que, a partir do século XX reforça a difusão de conhecimentos que abrangessem a utilidade à vida em sociedade, incluindo educação moral e cívica, a partir da educação infantil.

A institucionalização da língua francesa como matéria de ensino tem as suas origens com a vinda da família real, em 1808, desde a criação da escola de Medicina de Salvador (um dos primeiros atos administrativos do Príncipe Regente em solo brasileiro) até a fundação do Colégio de Pedro II, a primeira instituição de instrução secundária do país, em 1837.

As contribuições do idioma francês para a educação militar remontam da era colonial, com influências iluministas e seu pensamento voltado para as liberdades dentro de uma estrutura estatal mais autônoma em relação à Igreja. Como fundamentos, o ensino enciclopédico forneceu as bases para os pensadores de Coimbra fundamentar as bases brasileiras desde antes da vinda da Família Real.

A contratação de professores do idioma francês nas principais escolas no Brasil à época contribui para a visão de que os conhecimentos difundidos e compartilhados pela elite militar necessitavam de uma interlocução além da língua portuguesa. Falar, ler e escrever francês era também um instrumento de status e de poder, visto que os livros enciclopédicos e manuais técnicos possuíam longos trechos nesse idioma e, quem não dominava o francês não galgaria os postos ao longo da carreira, principalmente após a década de 1850.

Junto ao idioma francês, as influências histórico-culturais perpassaram os

muros das escolas militares, influenciando campanhas e um envolvimento maior dos militares na política. Fato este que contribuirá para a queda da monarquia nove anos depois do período contemplado por artigo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC/INEP /Comped, 2000

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. Obra Completa. vol. I, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Academia Militar das Agulhas Negras. **Currículo Escolar 2016**. Resende: AMAN, 2016.

BOTO, Carlota dos Reis. **Pombalismo e Escola de Estado na História da Educação Brasileira**. In: SAVIANI, Dermeval. Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Vitória: EDUFES, 2011

CASTRO, C. **O espírito militar. um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FARIA, D. P. **Introdução à história militar brasileira/ - Resende**: Academia Militar das Agulhas Negras, 2015, 392 p.

HAZARD, Paul. **Crise da consciência europeia**. Tradução: Oscar de Freitas Lopes. Lisboa: Cosmos, 1971

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida**: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOTTA, J. **Formação do Oficial do Exército**: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944. Rio de Janeiro: BIBLIEx, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC SP, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255. Acesso em 3 Out. 2018.

AS REPRESENTAÇÕES DAS BEATAS NA LITERATURA DE CLODOALDO FREITAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX

**Camila de Macedo Nogueira e Martins
Oliveira**

Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí

Elizangela Barbosa Cardoso

Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí

RESUMO: O presente capítulo analisa a figura das beatas na literatura ficcional do livre pensador Clodoaldo Freitas, proeminente literato piauiense atuante no período de transição do século XIX para o século XX. O objetivo do estudo é analisar a escrita do literato Clodoaldo Freitas, no início do século XX, em torno das mulheres muito afeitas à religião, referidas como beatas, tomando como fontes dois contos e uma novela do autor em questão para buscar formular uma compreensão do modo como a sociedade da época se apresentava para as mulheres. Primeiro é apresentado o literato Clodoaldo Freitas, em seguida é feita uma breve discussão acerca do anticlericalismo no Brasil, para então analisar as representações das mulheres beatas nos contos *O divórcio* e *A beata*, publicados no Maranhão, respectivamente em 1907 e 1909, e na novela *Por um sorriso*, publicada originalmente em 1921 no Piauí. Esses contos e novela de Clodoaldo Freitas elencam prescrições de modelos

ideais de mulheres e apresentam disputas de representações femininas, transfiguradas nas personagens beatas, onde há uma proeminente crítica anticlerical atravessando essas imagens de mulheres afeitas a ritos religiosos. A análise dos textos literários foi desenvolvida a partir das pesquisas de Mattoso (1992), Queiroz (2011) e Santos (2010), e dos conceitos de representação e gênero dos teóricos Chartier (2004) e Scott (1990).

PALAVRAS-CHAVE: Beatas; Clodoaldo Freitas; Literatura Piauiense; Anticlericalismo.

THE REPRESENTATIONS OF THE BIGOT WOMEN IN CLODOALDO FREITAS' LITERATURE OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY

ABSTRACT: This chapter analyzes the figure of the bigot women on the free thinker Clodoaldo Freitas' fictional literature, a prominent literary piauiense who act as a writer by the period of transition from the nineteenth century to the twentieth century. The aim of the study is to analyze the writing of free thinker Clodoaldo Freitas, in the early twentieth century, around women who is very sensitive to religion, referred to as bigot, taking as sources two short stories and a novella by the referred author in order to try to formulate an understanding of the way the

society of the time presented itself to women. First is presented the author Clodoaldo Freitas, then a brief discussion is made on anticlericalism in Brazil, to analyze the representations of bigot women in the short stories *Divorce* and *The bigot woman*, published in Maranhão, respectively in 1907 and 1909, and in the novel *For a smile*, originally published in 1921 in Piauí. These short stories and a novella by Clodoaldo Freitas list prescriptions of ideal models of women and present disputes of feminine representations, transfigured in the characters of bigot women, where there is a prominent anticlerical criticism crossing these images of women captivated by religious rites. The analysis of literary texts was developed over Mattoso (1992), Queiroz (2011) and Santos (2010), and from the concepts of representation and gender by the theorists Chartier (2004) and Scott (1990).

KEYWORDS: Bigot women; Clodoaldo Freitas; Piauiense literature; Anticlericalism.

1 | INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa analisar as representações das beatas na literatura do livre pensador Clodoaldo Freitas no início do século XX. Para tal, impõe-se a necessidade de formular uma breve apresentação do processo de secularização do mundo moderno articulada à formação do literato e da Questão Religiosa na segunda metade do século XIX. Apresenta-se brevemente o autor, sua formação educacional e o desenvolvimento de seu anticlericalismo, para, então, adentrar na figura da beata na literatura do autor piauiense, tomando como base os conceitos de representação e gênero, respectivamente, em Chartier (2004) e Scott (1990).

2 | CLODOALDO FREITAS

Clodoaldo Severo Conrado de Freitas nasceu no ano de 1855, em Oeiras, “entre morros e agrestes edificadas” (FREITAS, 1988, p. 11), na casa onde morou seu tio (CUNHA, 1924, p. 29), o padre José Dias de Freitas. Era filho de uma professora primária, Dona Antônia Rosa Dias de Freitas, e de um professor e Capitão Agregado da Guarda Nacional, Belisário José da Silva Conrado, ambos membros de famílias de elite pertencentes a uma classe média letrada e urbana da Província do Piauí vinculadas ao Partido Liberal.

Em 1871, Clodoaldo foi enviado ao Maranhão, para o Seminário Pequeno das Mercês, com o intuito de ser preparado para adentrar no Seminário Maior, onde obteria a formação superior de filosofia e teologia, e seria habilitado a fazer parte do clero católico. O jovem estudante, então com 16 anos, direcionou todas as suas energias à sua carreira eclesiástica. Junto ao pequeno rosário, presente de sua devota mãe, rezava todas as noites antes de dormir. Fiel para com os preceitos religiosos, não faltava com seus deveres no seminário e confessava-se com regularidade, asseverando a vocação sacerdotal que carregava dentro de si. Ao longo de 3 anos

no seminário menor, escreveu versos, um romance e três dramas nunca publicados e se dedicou avidamente aos estudos no internato. (CUNHA, 1924, p. 30)

No entanto, em 1874, resolveu desistir de prosseguir com a carreira eclesiástica que lhe foi imputada e, ao invés de seguir para o Seminário Maior, inscreveu-se no exame de Geografia, ainda em São Luís, tendo em vista a realização dos exames gerais de preparatórios para o ingresso aos cursos superiores do Império (EDITAIS, 1874), para adentrar no estudo do Direito, no qual foi aprovado plenamente, ainda como aluno do seminário menor (EDITAIS, 1874). Décadas depois, já em 1901, morando em Teresina, Clodoaldo iria explicar o momento preciso que o fez desistir de seguir a carreira eclesiástica, afastando-o da Igreja romana e libertando-o da “cegueira da fé” (CUNHA, 1924, p. 31):

“Passando pelo interior da igreja, junto ao altar que fica à porta que vai para a sacristia, olhei para os santos contritamente, e meu olhar foi parar num frade gordo, baixo, de chapéu largo, um ridículo espécime da calungagem que emporcalha os altares romanos, e não pude conter um riso. Este riso foi como um raio de luz que se abrasasse diante de mim. Comecei a pensar nos problemas divinos e a perguntar a mim mesmo porque figuravam nos altares, recebendo nosso culto, esses pedaços de madeira sem arte e sem beleza. A intitulada impiedade que devia, mais tarde, me separar completamente da Igreja romana e de toda comunhão religiosa, libertando-me radicalmente da cegueira da fé, começou a invadir-me como o sol triunfal invade o espaço obscurecido ao despontar da manhã. A vida no seminário, em contato imediato com a hipocrisia e a Igreja, me aparecia agora sob outro aspecto, despertando-me desse sono invernal em que me engolfaram a educação e a ignorância. Deixei de rezar o meu terço noturno e acabei de vez com todas as práticas religiosas. (FREITAS apud CUNHA, 1924, p. 31)

Apesar de suas memórias direcioná-lo para uma explicação a partir da corporeidade desviante dos sacerdotes na sua incipiente crítica anticlerical, as influências para tal são mais facilmente compreendidas pela irradiação, no Seminário das Mercês, da repercussão da Questão Religiosa (CUNHA, 1924, p. 32) a partir dos professores leigos do seminário, considerados livres-pensadores (NERIS, 2011, p. 25). Os motivos que levaram Clodoaldo a anos mais tarde compreender o nascimento de seu anticlericalismo pelo viés do padre glutão se articula às críticas de tendência liberal veiculadas no período sobre as vantagens conferidas ao clero sobre o restante da sociedade (SANTOS, 2010, p. 58). A falta de atributos viris do frade não o remetia às virtudes esperadas por um sujeito revestido de poder religioso, provocando apenas o escárnio do jovem interno que parecia buscar um ideal cristão corrompido (SANTOS, 2010, p. 44). O que o levaria, posteriormente, à total destituição de sua profissão religiosa.

3 | SECULARIZAÇÃO DO MUNDO MODERNO E A QUESTÃO RELIGIOSA

Período marcado por profundas mudanças, o século XIX inaugurou a contemporaneidade Ocidental. O livre pensamento promovido pelo iluminismo,

alinhado ao Renascimento, ao racionalismo e às correntes empiristas dos seiscentos, e pelas revoluções burguesas; a medicina experimental racionalizando o corpo; a Teoria da Evolução das Espécies de Charles Darwin, as explicações psicanalíticas de Freud demovendo as possessões demoníacas e os espasmos místicos; a História científica de Hanke apartando-a da literatura; o positivismo, o materialismo histórico e a dialética hegeliana, “elevando” a filosofia à ciência, abalaram a hegemonia religiosa como principal elemento formador dos sujeitos e coletividades. O movimento racionalista do século XIX provocou uma reação conservadora da Igreja na segunda metade dos oitocentos (SANTOS, 2010, p. 58). Literalmente receosa diante da notável perda de terreno, o alto clero católico empenhou-se, então, no movimento Ultramontano (além das montanhas, referência à Roma que fica além dos Alpes), o qual centralizava as decisões da Igreja Católica Apostólica Romana na figura do Papa.

“A Igreja brasileira foi criada em completa subordinação ao Estado” (MATTOSO, 1992, p. 297). Remontando aos tempos da colônia, a Igreja Católica no Império conservou-se nessa posição a partir da reafirmação do Padroado, confirmando o catolicismo como a religião oficial do Estado Imperial brasileiro. Enfraquecida diante das rupturas provocadas pelas novas visões de mundo que irrompiam nos oitocentos, as quais debilitavam a compreensão do mundo pautado no transcendental e elevavam os conhecimentos científicos como uma panaceia, e tendo seu clero habituado a uma disciplina frouxa, entremeado nas funções civis e religiosas, a Igreja direcionou seus esforços para sua libertação da autoridade do Estado, tentando romper com a imagem de instituição submissa ao poder temporal (MATTOSO, 1992, p. 297). Contudo, sem necessariamente romper com o status de religião oficial do Estado, o qual lhe assegurava poder.

Nesse sentido, em 1864, o Papa Pio IX lançou a encíclica *Quanta Cura*, que continha dezesseis proposições que contrariavam a visão católica da época quanto à relação entre Igreja e Estado, acusando os Estados modernos de propagadores da indiferença religiosa e censurando a liberdade de consciência. Em seguida, lançou também o anexo dessa encíclica, o *Syllabus errorum*, a lista dos principais erros do nosso tempo. Nesse, a Igreja, na figura do Papa, condena o racionalismo, a educação laica, a separação entre Igreja e Estado, a liberdade de pensamento, de imprensa, a soberania do povo e a supremacia jurídica do Estado (SANTOS, 2010, p. 69). Em 1869, Pio IX fez a convocação do Concílio Vaticano I e no ano seguinte, por meio dessa reunião do alto clero para deliberar sobre questões doutrinárias, a infalibilidade papal é declarada como dogma de fé. Ou seja, o dogma definia que uma decisão papal jamais estaria errada.

Diante do recrudescimento das posições conservadoras da Igreja e, do outro lado, dos ideais liberais, figuraram ardorosos embates pelo controle do modelo de civilização que se projetaria no Ocidente nessa segunda metade do século XIX e no início do século XX. A elite intelectual liberal brasileira protagonizou a crítica

anticlerical nacional, inflamada pelo confronto entre Estado e Igreja do Estado na década de 1870 conhecida como Questão Religiosa ou Questão dos Bispos. A contenda se iniciou com a suspensão do padre Maçom Almeida Martins pelo bispo do Rio de Janeiro, Dom Pedro Maria de Lacerda. Esse seguia os preceitos ultramontanos de oposição à maçonaria, devido à defesa que essa fazia das ideias liberais em ascensão. Avolumando as desavenças entre maçonaria e Igreja Católica, os bispos ultramontanos de Olinda e do Pará, respectivamente Dom Vital Maria Gonçalves e Dom Antônio de Macedo Costa, agiram de forma categórica, exigindo que as irmandades religiosas e de ordens terceiras desligassem seus membros maçons. Com a desobediência daquelas diante da ordem estabelecida, acabaram recebendo, por ordem dos bispos, a suspensão e interdição de suas capelas. As irmandades, então, apelaram ao Imperador, alegando seu caráter misto (eram a um só tempo instituições civis e religiosas) e que deviam obediência tanto ao poder eclesiástico quanto ao poder temporal. Afrontado quanto ao seu próprio poder, o Conselho de Estado compreendeu, então, que os bispos se apossaram do poder temporal, cabendo exclusivamente ao poder civil o controle das irmandades.

Revogada a ordem dada pelos Bispos de expulsar os membros maçônicos das irmandades, os sacerdotes não acataram a autoridade do Imperador. Fazendo valer as proposições ultramontanos de centralização religiosa, o bispo Dom Macedo Costa não confirmou a submissão da Igreja ao Estado, alegando ser “mais importante obedecer a Deus que aos homens” e foi além, colocando a primazia do poder na figura do chefe romano da Igreja: “se o governo brasileiro é católico, não somente ele não pode ser o chefe ou o superior da religião católica, mas é até seu súdito” (MATTOSO, 1992, p. 322). A soberba dos sacerdotes lhes custou uma acusação pelo Supremo Tribunal de Justiça que resultou na condenação de ambos, em 1874, com pena de prisão simples.

Esse episódio ocorrido na década de 1870 alarmou tensões que se encontravam latentes há décadas. As contendas entre liberais livres pensadores e a Igreja e seus adeptos iriam transcender ainda por décadas, avançando para o século XX. E essas questões perpassaram toda a escrita de Clodoaldo Freitas, afiguradas já no Seminário e consolidadas durante sua formação superior na Faculdade de Direito em Recife.

4 | O ANTICLERICALISMO DE CLODOALDO FREITAS

O outro olhar sobre a religião que Clodoaldo despertaria ainda no seminário pode estar relacionado às influências iluministas de parte dos professores dessa instituição. “A própria educação no Seminário Menor das Mercês era, no dizer de Clodoaldo – meio religiosa e meio laica – pois resultava das diferentes orientações dos professores leigos e religiosos (com as divisões internas desses) contra as quais

os bispos improficuamente lutavam” (QUEIROZ, 2011, p. 254). E esse novo olhar de Clodoaldo Freitas sobre a função da Igreja e de seu clero abriu espaço para uma nova forma de perceber as experiências de seus familiares sacerdotes, associados à falta de virtude religiosa dos membros da Igreja. Tanto o Cônego Claro Mendes, parente, amigo, protetor e financiador de parte dos estudos do jovem Clodoaldo, quanto seu tio, o padre José Dias de Freitas, não foram muito afeitos ao celibato religioso (CUNHA, 1924, p. 32). “Sexualmente ativo (...) segundo o folclore de Oeiras [o padre José] teria deixado mais de 50 filhos” (QUEIROZ, 2011, p. 254). O próprio Cônego Claro teria sido acusado, por seu cunhado, o Coronel Raimundo José de Carvalho, de adultério com D. Antônia Rosa Dias de Freitas, mãe de Clodoaldo (VIEIRA; SOARES, 2006, p. 7). Evento, esse, que levou ao seu afastamento como professora primária contra a sua vontade, ainda que mantidos seus vencimentos (GOVERNO, 1872), e sua posterior transferência para a cadeira de Primeiras Letras da Vila de Picos (VIEIRA; SOARES, 2006, p. 7).

Em uma aula de direito eclesiástico, regida pelo lente maranhense Dr. José Joaquim Tavares Belfort, na Faculdade de Direito em Recife, Clodoaldo deu mostras de seu anticlericalismo quando foi chamado para tratar sobre conventos, cônegos e freiras. O estudante arguiu demonstrando os perigos dos monastérios por serem “antros de imoralidade e uma decrepitude no ponto de vista social e religioso” (CUNHA, 1924, p. 33). O professor o ouviu e saiu da aula sem nada dizer, como se o aplaudisse em silêncio (CUNHA, 1924, p. 33).

Clodoaldo Freitas se enojava do tipo de direito que era ensinado até a década de 1870 na Faculdade de Direito de Recife, devido à sua esterilidade e secura (CUNHA, 1924, p. 32). O Direito em voga, mas já em franco descrédito, era o Direito Natural, no qual se compreendia a realidade social como rígida e imutável (AVELINO, 2010, p. 12). A concepção do Direito à qual o jovem acadêmico se afeiçoava relacionava-se com o movimento de secularização do mundo moderno (QUEIROZ, 2011, p. 257), que valorizava as experiências concretas das sociedades, assumindo uma feição mutável, evolutiva, aproximando-se da ciência e de seu método de investigação dos fatos (AVELINO, 2010, p. 28) e distanciando-se das explicações teológicas das coisas do mundo. A geração de bacharéis de Clodoaldo Freitas participou intensamente das atividades literárias e políticas do final da década de 1870, influenciada pelas ideias novas, que eram

um conjunto de ideias então tidas como radicais, que estão dentro da tradição filosófica europeia, em suas vertentes materialistas, empiristas, utilitaristas, positivistas e derivadas do saber sobre a natureza, que se vinha desenvolvendo e ganhando adeptos pelo menos desde o século XVII. Uma concepção secularizada do mundo, como tendência, vem a se consolidar com grande força no final do século XIX, e recebe reforço de um amplo conjunto de resultados das pesquisas científicas em geral, que justificam a secularização como processo científico e natural. Na prática, as discussões se centralizavam em oposições muito fortes aos saberes de ordem teológica e à concepção teocêntrica do mundo. O projeto natural colide com o projeto divino, a Natureza opõe-se à Providência, a ciência

volta-se contra a religião. Esse impulso oitocentista de secularização do mundo tem um impacto substancial sobre as concepções de cunho antropocêntrico e mesmo sobre o uso de alegorias antropomórficas, colocando mesmo na ordem do dia a relação homem-natureza e, em última instância, a relação homem-Deus (QUEIROZ, 2011, p. 236).

No ano de sua chegada à Teresina, tornou-se colaborador do Jornal *A Imprensa*, veículo do Partido Liberal fundado por seu primo de segundo grau, José Manuel de Freitas, por seu parente Deolindo Mendes da Silva Moura e por David Caldas (GONÇALVES, 1993, p. 122), onde publicou, nos meses de julho a agosto de 1881, o artigo “Breve notícia sobre *As visões de hoje*”, primeiro texto com conteúdo anticlerical presente na imprensa de Teresina (QUEIROZ, 2011, p. 227). Nele, expressa parte das discussões iniciadas em Recife, traçadas em torno do livro de Martins Júnior, onde estão presentes a valorização das ideias de evolução, progresso, da morte da metafísica e do teologismo; a exaltação da poesia científica, com ênfase na sua atualidade e utilidade; a defesa da democracia e república como modelos ideais de organização política e da laicização do Estado; e também consta uma forte crítica à Igreja Católica Romana como instituição e seus monastérios (QUEIROZ, 2011, p. 232-233).

No artigo encontra-se pouca crítica literária, uma profissão de fé ainda algo comtiana, incluindo a proposta da religião da humanidade, muito haeckelismo e uma vigorosa crítica anticlerical e antirreligiosa. Coerente com a missão de secularizar o pensamento brasileiro, o texto incorpora e reproduz vários argumentos em torno da questão das mortes propostas por sua geração – da metafísica, da religião, do ciclo teológico, das ficções mitológicas e, mesmo num tempo mais remoto, do próprio sentimento religioso (QUEIROZ, 2011, p. 99).

O artigo sobre a obra de Martins Júnior, *Visões de hoje*, provocou os ânimos da católica sociedade teresinense devido à tessitura anticlerical do Dr. Clodoaldo. O embate se iniciou com a resposta, em série, do bacharel Ricardo José Teixeira Filho no jornal *O Semanário*. A polêmica tomou tal proporção que o cargo de Promotor Público de Clodoaldo chegou a ser abalado com uma possível exoneração (QUEIROZ, 2011, p. 232). A contenda de Teixeira Filho diante do artigo de Clodoaldo revelava o abismo que separava o modo de pensar desse da mentalidade que vigorava em Teresina na última década do Império. “O artigo mexera com dogmas religiosos aceitos e mesmo com dogmas políticos – a saber, a discussão da democracia e sobretudo da república” (QUEIROZ, 2011, p. 233). A desaprovação de Teixeira era uma manifestação da reação contra as ideias modernas, figuradas no positivismo e evolucionismo (QUEIROZ, 2011, p. 233).

5 | AS BEATAS NA LITERATURA FICCIONAL DE CLODOALDO FREITAS

Além das críticas literárias e de sua atuação político-partidária na imprensa com a publicação de diversos artigos, Clodoaldo Freitas escreveu ficção durante toda a sua vida, por meio da qual procurava escriturar e prescrever modelos para

sua sociedade. Advindo das gerações materialistas-cientificistas, enlaçou um estilo de escrita também proveniente da escola romântica, com seu tracejar amoroso, permeado pelo lirismo sentimental e sensual. Influenciado pelas obras de Victor Hugo, Byron, Goethe e seus correspondentes nacionais Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu e, desde o seminário das Mercês, Álvares de Azevedo, também elevou a poesia científica (SANTOS, 2010, p. 156) e o peculiar naturalismo brasileiro. Analisando a sociedade de sua época com o olhar racionalista, elaborou padrões para a formação de uma Nação ideal, tão ao gosto do século XIX.

A crítica anticlerical a partir da figura da mulher que apresenta em si traços de religiosidade foram frequentes na literatura brasileira. Figurando dos versos satíricos de Gregório de Matos, no século XVII, até a literatura oitocentista, as mulheres religiosas, sejam freiras ou beatas, foram largamente representadas como recalçadas, hipócritas, solteironas e fofoqueiras (SANTOS, 2010, p. 15, 17, 19, 144).

Na literatura oitocentista, as figuras femininas foram representadas como seres ingênuos, que eram facilmente capturadas pelos desígnios perversos da Igreja, instituição coordenada exclusivamente por homens, dos quais afastam as mulheres do lar, distanciando-as do casamento e do marido. Ou seja, segundo os anticlericais, a Igreja era a responsável por afastar as mulheres de suas atividades consideradas naturais, a saber, as funções de esposa comprometida, mãe devota e senhora do lar (SANTOS, 2010, p. 134). A beata, então, era definida como a mulher obcecada pelas coisas religiosas, cheia de zelo e inquietação espiritual (HOUAISS, 2009), distanciando-se de seu sentido original do latim, *beatus*, que significa bem-aventurada, feliz (SANTOS, 2010, p. 134).

Comumente ocupando um espaço marginal nos enredos da literatura nacional (SANTOS, 2010, p. 134), a beata, na literatura de Clodoaldo Freitas, ganhou destaque devido à necessidade que se impunha sobre o autor de prescrever comportamentos às mulheres diante da religião, tomando para si a missão de conduzir a sociedade a um estado de ordem a partir de uma lógica positivista. Envolvendo-se em diversas contendas com clérigos católicos apresentadas nas páginas dos jornais, o livre pensador não se ateve apenas aos embates diretos, compondo uma extensa obra ficcional permeada por figuras emblemáticas para a construção de sua propaganda anticlerical, investindo nas mulheres grande parte de seus argumentos.

Em seus contos e novelas, Clodoaldo Freitas exercitou parte de sua crítica anticlerical na figura da beata. Compondo prescrições de comportamentos ideais para as mulheres, as quais são, segundo o autor, mais propensas às credices e fanatismos religiosos. Ao longo de diálogos encenados entre as jovens figuras bacharelescas masculinas, arautos da modernidade e do progresso, e as moças casaduras, o literato teceu argumentos em prol de uma sociedade liberta dos desígnios religiosos ao mesmo tempo em que delineou modelos ideais de homens, mulheres e seus enlaces.

Em 1909, Clodoaldo Freitas publicou, em folhetim no jornal *Diário do*

Maranhão de São Luís, o conto *A beata*, sob o pseudônimo W. Einarhdt. A partir da intertextualidade com a obra “Amor de perdição” de Camilo Castelo Branco, Clodoaldo compôs uma rede de diálogos entre os personagens da narrativa, que discutem sobre a escolha do casamento pelos próprios nubentes, em destaque para as discussões em torno da preferência da filha em detrimento da indicação paterna para o enlace matrimonial, revestida por sua defesa dos ideais modernos de racionalidade e valorização das leis. Onde ratifica, ainda, a lei e a autoridade paterna, contudo, suavizadas e diminuídas em prol da figura do jovem marido como chefe da nova família e da felicidade conjugal no lar burguês construído pelo amor dos esposados.

Utilizando-se da figura do jovem bacharel e livre pensador no conto como seu alter ego para dispor de sua voz na narrativa, Clodoaldo defende em seu conto a livre escolha matrimonial e formula enérgica crítica anticlerical aos monastérios. No diálogo entre o jovem bacharel Dr. Armando e o conservador Comendador Lemos, este indaga

- Também nega ao pai o direito de enclausurar as filhas desobedientes na sua teimosia de amar a indivíduos indignos?

- Nego, em absoluto, semelhante direito, mesmo porque não admito a vida monacal.

- O senhor é também dos que acreditam que o convento é um antro de perdição?

- Decerto. O convento é um antro de perdição no sentido genuíno e *lato* da palavra. Aquela cena das freiras no convento de Vizeu, ébrias, maldizentes, hipócritas, manchadas de vícios próprios dos ímpares, tenho como um retrato fiel da vida real dos conventos. Dizem que nos homens há muitos desses vícios e dessas intrigas e traições. Olhe que só me refiro aos conventos de freiras, porque, aos de frade, não podia referir-me convenientemente perante senhoras (FREITAS, 2010, p. 90).

Diante da impossibilidade de conciliação do sentimento amoroso nutrido pelo liberal e anticlerical Armando e pela religiosa Naninha, filha do desembargador que teve uma educação conventual, o narrador protagonista se vê num violento conflito interno, o qual o leva a assomar-se em desonestas conclusões sobre a moça. Porém, temeroso que sua filha se dirija à vida conventual, o desembargador pede que o Dr. Armando se case com Naninha. Diante da possibilidade de a jovem beata ceder e casar-se com seu amado ímpio, esse argumenta que

- Será um casamento desgraçado, porque reinará sempre, entre nós, a desconfiança, o ódio religioso, o mais violento e brutal de todos. A mulher católica só é boa esposa quando o marido, condescendente, dá-lhe plena liberdade de ação na sua faina religiosa, às voltas com os padres. O marido que reage, está perdido. Seria uma grande desgraça, para mim e para Naninha, um casamento debaixo de semelhantes auspícios! Depois, esse pedido feito por Naninha da mão da Dorinha... Que hei de dizer para convencer o comendador de que não a autorizei a fazer semelhante pedido, obra sua, obra insensata de sua imaginação, que não estou longe de considerar aguçada pelo histerismo? (FREITAS, 2010, p.

Clodoaldo Freitas, pela voz do jovem liberal, defende a harmonia doméstica possibilitada pelo consentimento do marido quanto aos interesses religiosos da mulher ou pela confirmação feminina da religião do marido, ou de sua falta de religião. Apesar do possível consenso, é clara a relação que o autor faz entre a insensatez de sua imaginação e sua ligação com a religião, produtora de um histerismo na jovem beata.

No conto *O divórcio*, publicado no jornal maranhense *Pacotilha* em 1907, no auge das desavenças entre Igreja e maçonaria no Piauí, o personagem Evaristo, que era Conselheiro e maçom, faz uma reflexão sobre seu infeliz casamento após receber a notícia do falecimento de sua esposa. Os motivos do insucesso matrimonial giram em torno da insubordinação e agressividade da, então falecida, Quinoca para com seu marido. Relatando os comportamentos dela a seu íntimo amigo Dr. Pedro Caldas, aponta a postura insubmissa e excessivamente religiosa de sua esposa.

Porque, é preciso que eu diga, a Quinoca todos os dias requintava em maldades, em seu ódio, na sua agressão meditada, furiosa, injusta, que me fazia a sua presença um suplício e a vida doméstica um verdadeiro inferno. Uma causa de sofrimento para mim foi inventada por Quinoca, que se aprazia, como disse, em apoiar tudo quanto me podia desgostar. Agora já não queria somente me desgostar, procurava ofender-me, atacar-me de frente, ferindo-me nas minhas mais caras convicções, nos meus mais íntimos afetos. A Quinoca declarou-se beata. Se eu falava no nome de qualquer padre, mesmo sem ofensa, ela caía sobre mim com uma fúria e me cobria de baixos doestos, de descomposturas em que eram envolvidos meus pais, já falecidos, e a minha honra pessoal. Se eu saía para alguma sessão maçônica, era o mesmo tormento, o mesmo desespero da Quinoca, insultando-me, dizendo que todo maçom era perverso, infame, ateu, libidinoso, e não sei o que mais. Gritava, praguejava, chorava, ameaçava tomar veneno para se ver livre de um debochado como eu, que era maçom e escrevia contra os padres!

- Quinoca, que tens tu com esses padres? Que te importa que eu ou quem quer que seja os ataque?

- Me importa muito, porque os padres são representantes de Deus na terra e atacar os padres é atacar a Deus. Importa muito porque quem não é pelos padres é contra a religião e quem é contra a religião é um perdido, não tem moral, é maçom, um bandido.

- Mas este teu ardor em defenderes a esses padres torna-se escandaloso.

- Queres dizer que eu namoro com algum padre?

- Não sei e não quero saber, mas é preciso que acabes com isto, porque já não posso tolerar que, em minha casa, me veja coacto a externar-me porque tu, uma mulher sem critério, te pões em oposição a todos os meus pensamentos e desejos. Que há de comum entre tu e os padres?

- Há de comum que eles são os chefes da religião.

- E que tens tu com isso? A primeira religião de uma honesta mãe de família são

o marido, os filhos, a paz doméstica. Tu, uma esposa má, como queres ser uma boa devota? Tu és uma amaldiçoada de Deus porque procedes assim.

- Eu procedo assim mal porque não me tenho confessado.

- E nem te confessarás.

- Isto lá, não. Eu vou me confessar agora pela Semana Santa.

- Não te confessarás, a menos que deixes de ser minha mulher. A confissão é uma imoralidade e a mulher que se confessa é escrava do confessor. Tu, que sem te confessares, estás tão fanatizada, o que não serás dominada pela confissão? Não, não te confessarás porque não admito semelhante bandalheira. Desde a hora em que te confessares não serás mais minha mulher (FREITAS, 2010, p. 39-40).

As denominações ofensivas aos maçons representam a forma como a pia sociedade via esses sujeitos críticos da cultura vigente, a qual era atalhada pelas explicações metafísicas, bem como o modo como o clero católico atuava na sociedade por meio das mulheres beatas. A definição do maçom como ateu revelava uma recorrente confusão que se fazia das várias posições anticlericais existentes (SANTOS, 2010, p. 53). Até a irrupção da Questão Religiosa, alguns padres eram maçons e grande parte dos maçons eram bons católicos (MATTOSO, 1992, p. 321). O entendimento que se fazia sobre a crítica anticlerical dos maçons parecia ser, à época, formulado como uma postura contra a moral, como se fossem bandidos, escamoteando “conceitos como de igualdade, liberdade, fraternidade, ordem, harmonia, luz, [que] também foram veiculados através da Maçonaria, que alimentou muitas das utopias liberais do período, pelo menos no seu discurso público” (QUEIROZ, 2011, p. 227) e a atuação da “maçonaria pregando a caridade, a justiça, [onde] a liberdade dirige-se ao gênero humano, fala a todos os homens, chamando-os todos à confraternização universal” (FREITAS, 1904). A crítica anticlerical nos oitocentos surgiu, também, dentro do próprio clero, como uma crítica do baixo clero a determinadas posturas do alto clero (SANTOS, 2010, p. 50).

Em torno dos questionamentos a respeito da virilidade do padre católico, os anticlericais do século XIX, nos quais Clodoaldo Freitas se insere, percebiam os clérigos como hipersexualizados portanto, censuravam a confissão auricular. Pois, como compreendiam o homem a partir da ciência, a continência sexual poderia trazer malefícios físicos e psicológicos, daí decorrer a necessidade do padre aliviar suas pulsões, e, por conseguinte, advir as preocupações dos anticlericais com o controle da sexualidade de suas esposas e filhas, buscando mantê-las afastadas dos membros viris da Igreja.

O padre se torna a face obscura do homem burguês e o *alter ego* da prostituta, cuja face luminosa é a mulher casada. Os padres são “os homens de tolerância das mulheres do mundo” segundo o anônimo *Messe d’amour* (missa de amor) (1889), em que uma duquesa, abandonada por seu marido, entrega-se a um jovem e belo vigário no confessionário e em seguida no chão de uma capela, a

fim de ser engravidada. O padre executa em sua penitência, antes de penetrá-la, um ataque de língua e um *cunilingus* que a fazem proferir obscenidades de prazer (AIRIAU, 2013, p. 314-315).

A confissão auricular se tornava uma arma da Igreja contra os esposos e pais, na visão dos maçons, “interferindo no âmbito do próprio lar e na harmonia da família, a Igreja se colocando, pois, como um outro poder e como fator de desestabilização do pátrio poder doméstico” (QUEIROZ, 2011, p. 265). Diante do possível adultério das esposas insubmissas, Clodoaldo Freitas defendia o divórcio, assim como também faziam alguns destacados juristas da escola positiva, que viam na possibilidade de dissolução do matrimônio a solução para o adultério e para a infelicidade conjugal (AVELINO, 2010, p. 178).

Em *Por um sorriso*, novela publicada em folhetim no jornal *Correio do Piauí* na primavera de 1921, Clodoaldo apresenta o triângulo amoroso-conflituoso entre o protagonista Carlos, jovem advogado e alter ego de Clodoaldo Freitas, sua amada Teresa e o belo e arrogante Alarico, inspirado no triângulo amoroso vivido por Lorde Byron, Teresa (condessa Guicioli), e seu marido. A intertextualidade na novela é evidente. Enquanto estava tomada pelos fulgores do amor que sentia por Teresa, Carlos lia sobre os amores entre Byron e a condessa Guicioli, homônima da amada do jovem bacharel, e podia, naquele momento, entender todos os poetas e a felicidade de encontrar “na terra a alma bendita irmã da sua!” (FREITAS, 2009, p. 15). E, assim como o amor de Byron por sua Teresa, o amor de Carlos por sua Teresa não estava restrito apenas aos dois amantes. Alarico, o arquirrival do jovem protagonista, comporia o triângulo dessa relação, na qual recairia sobre a ingênua Teresa todas as agruras desse lancinante amor.

O tom anticlerical da novela aparece na forma pedagógica como Carlos instrui Teresa quanto à relação que deveria ter com a religião. Apesar dela não ser representada como uma legítima beata, alguns comportamentos da jovem se distanciavam do ideal preconizado pelo autor, abrindo espaço para a construção, *intra-literatura*, de um modelo ideal para as moças que se guiassem por sua leitura. Teresa usava bentinhos, comportamento que Carlos assinalava com “um ato de baixa superstição, que um homem, como [ele], não pratica nunca” (FREITAS, 2009, p. 23) e completava argumentando que ela devia

evitar tudo quanto é superstição e fanatismo. Uma senhora que se preza não deve andar com esses bentinhos pendurados ao pescoço. Essas devoções da plebe ignara e pagã não são atos da religião. A religião é o ideal do amor pelo desprendimento da personalidade. Ser religioso é pospor seu eu à humanidade e ceder aos outros sua própria existência. Que significa essa tola exibição religiosa, que não é cristã e vem evidentemente do paganismo? Por meu gosto, Teresa, não andarias com esses bentinhos ao pescoço, ao menos por higiene. Quando Teresa voltou, já não trazia os tais bentinhos ao pescoço.

– Estás satisfeito? – Perguntou.

– Satisfeito por mim e, mais, por ti, minha boa amiga. Desejo que mantinhas tuas

crenças religiosas sem a mínima superstição, sem fanatismo. A superstição é indigna de uma pessoa educada cristãmente. Podes ser religiosa sem beatice, crente, sem fanatismo (FREITAS, 2009, p. 23-24).

O arrefecido anticlericalismo do velho senhor Dr. Clodoaldo Freitas em 1921 já não era mais tão ferino como o foi nos tumultuosos tempos de contenda entre maçonaria e Igreja nos primeiros anos do século. Sem atacar o Cristianismo, Clodoaldo Freitas criticava os atos pagãos da sociedade em prol de um Cristianismo puro, associando essa religião à humildade, benevolência e temperança.

6 | CONCLUSÃO

A partir de sua prosa ficcional, Clodoaldo Freitas disputava com a Igreja Católica o poder de tutela sobre as mulheres. Aliando à sua constante crítica anticlerical a formatação de modelos ideais de homens e mulheres, de casamento e família, ou a crítica a esses malsucedidos enlances, compondo reflexões sobre o amor e suas vicissitudes. Pondo em destaque a representação da beata como antimodelo feminino, pois essa se distanciava do arquétipo de mulher, que deveria voltar-se para a família, a maternidade devota e ao marido na santidade do lar.

REFERÊNCIAS

AIRIAU, Paul. A virilidade do padre católico: certa ou problemática?. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História da virilidade**. O triunfo da virilidade. O século XIX. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 302-320.

AVELINO, Jarbas. **As escritas dos bacharéis**. A ciência e o direito como mediadores para a construção de uma sociedade republicana. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí: Teresina, 2010.

CHARTIER, Roger. A construção estética da realidade: vagabundos e pícaros na idade moderna. **Tempo**. Rio de Janeiro, 17, p. 33-51. 2004.

CUNHA, Higino. Clodoaldo Freitas: sua vida e sua obra. **Revista da Academia Piauiense de Letras**, Teresina, ano 7, p. 28-57, dez. 1924.

FREITAS, Clodoaldo. A beata. In: FREITAS, Clodoaldo. **Os Burgos e outros contos**. Imperatriz: Ética, 2010. p. 89-105.

FREITAS, Clodoaldo. **História de Teresina**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1988.

FREITAS, Clodoaldo. O divórcio. In: FREITAS, Clodoaldo. **Os Burgos e outros contos**. Imperatriz: Ética, 2010. p. 37-47.

FREITAS, Clodoaldo. **Por um sorriso**. Imperatriz, MA: Ética, 2009.

GONÇALVES, Wilson Carvalho. **Dicionário histórico-biográfico piauiense: 1718-1993**. 2ed. Teresina: Gráfica e Editora Junior, 1993.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MATTOSO, Kátia. **Bahia, século XIX**. Uma Província no Império. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992.

NERIS, Wheriston Silva. A produção do corpo sacerdotal no Bispado do Maranhão (XIX): Formação seminarística e introdução de novos modelos disciplinares. **Outros Tempos**, São Luís, v. 8, n. 12, p. 17-43, dez. 2011.

QUEIROZ, Teresinha. **Os literatos e a República**. Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

SANTOS, Cristian. **Padres, beatas e devotos**. Figuras do anticlericalismo na literatura naturalista brasileira. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília: Brasília, 2010.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

VIEIRA, Maria Alveni Barros; SOARES, Norma Patrycia Lopes. **A professora e o inspetor**: disputas de poder no magistério piauiense na década de 1860. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: a pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: UFPI, 2006.

CÂMARA de Oeiras. **A Imprensa**. Teresina, ano 4, n. 181, 13 jan. 1869.

EDITAES. **Publicador Maranhense**. São Luís, ano 33, n. 24, 30 jan. 1874.

EDITAES. **Publicador Maranhense**. São Luís, ano 33, n. 52, 5 mar. 1874.

FREITAS, Clodoaldo. A Maçonaria e seus fins. **Pará-Maçom**, Belém, ano 1, n. 2, 1904.

GOVERNO da Província. **A Imprensa**, Teresina, ano 2, n. 67, 3 nov. 1866.

GOVERNO da Província. **O Piauí**. Teresina, ano 5, n. 210, 15 mar. 1872.

<<http://www.lettras.ufrj.br/veralima/romantismo/poetas/byron.html#bio>> Acesso em: 1 dez. 2017.

AS TEORIAS DE SAUSSURE E CHOMSKY NO CRIACIONISMO: A LINGUAGEM COMO FATOR DE PERCEPÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA REALIDADE

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

Programa de Mestrado em Ciências da Educação
Universidad Columbia del Paraguay
Assunção – Paraguai.

Monique Siqueira de Andrade

Programa de Mestrado em Estudos de Língua
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – Brasil

Estéfany Ingridy Cruz de Jesus

Programa de Mestrado em Ciências da Educação
Universidad Columbia del Paraguay
Assunção – Paraguai.

RESUMO: O presente estudo aborda, a partir das concepções de dois teóricos da linguagem, a importância dessa como um meio de apreender e constituir realidades. Dentro da *Linguística*, dois linguistas possuem perspectivas distintas em relação a essa ciência: Chomsky (2015) e Saussure (2012). Diante disso, com base numa pesquisa bibliográfica, o estudo conseguiu atrelar esses pensamentos ao criacionismo, crença religiosa. Desse modo, a pesquisa inicia abordando a linguagem e suas particularidades, depois as concepções dos respectivos teóricos, finalizando com a explanação do processo de criação do mundo e do homem, estabelecendo relações com as teorias desses estudiosos da linguagem. Assim, o estudo traz a compreensão

de que mesmo Chomsky (2015) Saussure (2012) possuindo pensamentos divergentes, no ramo científico da *Linguística*, eles podem ser encontrados numa crença religiosa, promovendo reflexões relevantes e evidenciando ainda mais os pensamentos desses teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Saussure; Chomsky; Criacionismo.

ABSTRACT: This study approaches, from the conceptions of two language theorists, the importance of language as a means of apprehending and constituting realities. Within Linguistics, two linguists have different perspectives on this science: Chomsky (2015) and Saussure (2012). Given this, based on a literature search, the study was able to link these thoughts to creationism, religious belief. Thus, the research begins by addressing language and its particularities, then the conceptions of the respective theorists, ending with the explanation of the process of creation of the world and man, establishing relationships with the theories of these language scholars. Thus, the study brings the understanding that even Chomsky (2015) Saussure (2012) having divergent thoughts, in the scientific branch of linguistics, they can be found in a religious belief, promoting relevant reflections and further highlighting the thoughts of these theorists.

KEYWORDS: Language; Saussure; Chomsky;

1 | INTRODUÇÃO

A linguagem sempre foi um ramo a ser estudado e desvendado por muitos teóricos, não só da Linguística, mas também de outras ciências. Diante disso, muitos estudiosos desenvolvem pesquisas e teorias acerca dessa capacidade humana de se comunicar e interagir com o meio. Dentro da Linguística, dois investigadores contribuíram muito no estudo dessa ciência: Saussure, que deu início à gramática estruturalista e considerado o grande precursor da linguística moderna, e Chomsky, que muito contribuiu para os estudos da linguagem e instituidor da gramática gerativa.

Pelo fato de se tratar de um assunto amplo, que necessita de outras ciências, como já caracterizava Saussure (2012), a linguagem é complexa e abrange vários domínios, pois diversas áreas científicas a estudam. Todos consideram a sua importância para o ser humano e como fator essencial da existência de sociedades, pois todo grupo social é formado a partir da interação, a partir do uso da linguagem. Assim, o mundo não faria sentido e não progrediria, os homens não se desenvolveriam e não estruturariam comunidades se não fosse por meio do uso dessa faculdade mental.

Seguindo essa perspectiva do ser humano utilizar a linguagem para interação, percepção e constituição da realidade, o estudo se propõe a analisá-la no criacionismo, crença religiosa. Deus, ao criar o universo e o planeta Terra, utiliza-a como meio de criação e, ao formar o homem, dá-lhe a capacidade de interagir com o meio e apreender toda a realidade, a partir do exercício da linguagem.

Diante disso, a pesquisa nasce apoiada no questionamento da forma como a linguagem esteve presente e contribuiu para formação do mundo, do primeiro homem e a adaptação desse com o meio. Como arcabouço teórico, o estudo se fundamentará na *Bíblia Sagrada*, que mostra Deus como criador de todas as coisas e, nas perspectivas de Saussure (2012) e Chomsky (2015), mostrando que as suas teorias, apesar de focos diferentes, estavam presentes na construção de tudo. Logo, para chegar a essas ideias na criação, no início, a pesquisa abordará as linguagens verbais e não verbais, as teorias acerca da linguagem, a partir dos investigadores citados e, finalizará evidenciando esses conceitos no criacionismo.

A pesquisa pretende contribuir para a reflexão da importância da linguagem como fator de percepção e constituição da realidade e, destacar que importantes teóricos da *Linguística*, Saussure (2012) e Chomsky (2015), encontram-se com seus conceitos evidenciados no criacionismo; salientando, assim, que os pensamentos científicos podem ser diagnosticados numa crença religiosa.

2 | LINGUAGEM

Desde muito tempo, a linguagem é estudada e investigada por muitos estudiosos. Essa capacidade humana de interação com o meio e expressão de sentimentos e emoções sempre foi parte dos questionamentos de muitos, pois se sabe que os homens podem se comunicar de diversas maneiras e formas e que a organização de sociedades se faz a partir do uso dessa faculdade.

Os séculos XVII e XVIII vão dar continuidade às preocupações dos antigos. Em 1660, a *Grammaire générale et raisonnée* de Port Royal, ou Gramática de Port Royal, de Lacelot e Arnaud, modelo para grande número de gramáticas do século XVII, demonstra que a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua. (FIORIN, 2015, p.12)

Dentre os estudos acerca da linguagem e das gramáticas, a *Gramática de Port Royal*, iniciada na França, muito contribuiu para as investigações dessas ciências e, aborda que a linguagem começa no pensamento, ou seja, as línguas se originaram a partir da razão humana; pois, os indivíduos se utilizam de suas línguas para demonstrar de seus pensamentos, logo, “as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem” (FIORIN, 2015, p.13).

2.1 Linguagem Verbal e Linguagem Não Verbal

Considerando que a linguagem provém do pensamento humano, esse pode ser expresso de diversas maneiras. Um indivíduo pode se utilizar de sua língua escrita ou falada, para manifestação de seus pensamentos ou outras unidades, para transmissão de ideias.

Além da linguagem verbal, cuja unidade básica é a palavra (falada ou escrita), existem também as linguagens não verbais, como a música, a dança, a mímica, a pintura, a fotografia, etc., que possuem outros tipos de unidades – o gesto, o movimento, a imagem, etc. (CEREJA;MAGALHÃES, 2013, p.17)

O homem pode manifestar seus anseios de distintas maneiras, pois essa faculdade mental, caracterizada como linguagem, permite-lhe isso. Logo, há uma imensidão de formas para que um indivíduo transmita uma mesma mensagem. “A linguagem humana caracteriza-se por oferecer um substituto à experiência, apto a ser transmitido infinitamente no tempo e no espaço.” (FIORIN, 2015, p.16), ou seja, a comunicação entre sujeitos pode ocorrer de múltiplas formas, sendo por meio da linguagem verbal ou da linguagem não verbal, ou ainda, através da linguagem mista, com a combinação das linguagens.

Sempre que a nuvem se levantava de cima da tenda, os israelitas partiam; no lugar em que a nuvem descia, ali acampavam [...] nesse meio tempo, cumpriam suas responsabilidades para com o Senhor, de acordo com as ordens, anunciadas por Moisés. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Números 9. 17-23)

Deus sempre transmitiu suas mensagens de diversas maneiras ao homem.

Os textos bíblicos sempre evidenciam a linguagem. Na citação acima, o povo de Israel compreendia, quando a nuvem se movia, que eles deviam caminhar pelo deserto e que deveriam parar, quando a nuvem parasse. Deus não precisava falar, mas através da locomoção desse sinal que os acompanhava, o povo conseguia entender a mensagem de Deus, que também havia deixado por meio de Moisés os dez mandamentos, que de forma escrita, comunicavam ao povo os preceitos e as ordens dele.

Portanto, por meio dos diversos tipos de linguagem, Deus sempre se comunicou com o homem e, constantemente, fez uso desse mecanismo para compreensão da realidade.

3 | A LINGUAGEM SOB AS PERSPECTIVAS DE SAUSSURE E CHOMSKY

Saussure (2012) e Chomsky (2015) muito contribuíram para os estudos acerca da linguagem. Seus estudos e concepções possuem investigações com focos distintos e há dentro da *Linguística* os que compreendem os fatores da linguagem a partir das teorias de Saussure e os que a entendem segundo as perspectivas de Chomsky (2015). Porém, ambas favorecem bases para o entendimento dessa faculdade humana e arcabouço para estudos; pois, “O desenvolvimento dos estudos linguísticos levou muitos estudiosos a proporem definições da linguagem, próximas em muitos pontos e diversas na ênfase atribuída a diferentes aspectos considerados centrais pelo seu autor”. (FIORIN, 2015, p.13).

3.1 A Proposta de Saussure

Ao iniciar suas investigações, Saussure considera a Língua como objeto de estudo da *Linguística*, pois a linguagem é complexa no sentido de que abrange diversas áreas. “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (SAUSSURE, 1969, p.17). Pelo fato de ser uma área comum de outras ciências, a linguagem torna-se um sistema múltiplo, no qual se necessita de outros conhecimentos para entendê-la. Assim, ele compreende a língua como sendo o essencial para a sua utilização. “É um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2012, p.17) Logo, a língua é o principal código para utilização da linguagem, a qual depende do social, ou seja, um indivíduo para fazer uso da capacidade mental que possui precisa das relações sociais. Um sujeito não nasce com esse desprendimento, mas isso é desenvolvido, pois a língua é apreendida por meio do contato com outros indivíduos falantes. Assim, fazendo parte de um grupo social que regulamenta a maneira como se utilizarão da linguagem, os sujeitos conseguem desenvolver essa faculdade.

A língua é para Saussure “um sistema de signos” – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É “a parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade (FIORIN, 2015, p.14).

A língua é determinada pelos sujeitos de uma comunidade e é regulamentada, pois deve obedecer às regras gramaticais para uso de uma sociedade. Todos os membros de uma comunidade utilizam o mesmo sistema, caracterizado por Saussure (2012) como uma rede de elementos, pois, ao construir uma estrutura frasal, todos os componentes possuem relação uns com os outros, estruturando-se. Porém, os indivíduos podem se utilizar de distintas maneiras desse código regulamentado, então Saussure considera a fala como um ato individual. Assim, já que a língua não pode ser alterada por um só falante, a fala é individual, pois cada sujeito se utilizará do código de uma determinada maneira, não fugindo dos contratos sociais, para haver compreensão.

Logo, dentro de uma sociedade, há a língua que é normalizada, a qual deve seguir os padrões estabelecidos, mas os sujeitos podem se utilizar de distintas maneiras dessa língua, sendo caracterizada, por Saussure, como a fala.

Ao abordar a língua como um sistema de signos, Saussure ainda realiza a distinção entre significado e significante, na qual significado é o conceito de uma determinada palavra, que não pode ser confundido com um referente em si, e significante, a imagem acústica de um vocábulo.

Saussure vai precisar bem esse fato, quando diz que o signo linguístico não une um nome a uma coisa, mas um conceito a uma imagem acústica. O que o mestre genebrino quer mostrar-nos é que o signo não é um conjunto de sons, cujo significado são as coisas do mundo [...] Ao conceito, Saussure chama *significado* e à imagem acústica, *significante*. (FIORIN, 2015, p.58).

Diante disso, os indivíduos, ao se utilizarem da língua, constroem uma estrutura, na qual as palavras possuem um conceito e uma representação sonora mental, a qual os sujeitos conseguem, ao ouvir, perceber a referência. Logo, o significado não pode ser confundido com somente um referente em si, pois as línguas podem identificar o mundo de diversas formas.

3.2 A Proposta de Chomsky

Ao abordar linguagem, Chomsky (2015) a define como algo inato e específico à espécie humana, pois os sujeitos já nascem com essa capacidade mental. Sendo assim, ele realiza a distinção entre competência e desempenho.

Chomsky distingue competência de desempenho. A competência linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua [...] O desempenho corresponde ao comportamento linguístico. (FIORIN, 2015, p. 15)

A competência é capacidade que um indivíduo tem de elaborar e organizar as

estruturas numa comunicação. Uma criança, por exemplo, por mais que nunca tenha estudado sintaxe, sabe fazer organizações sintáticas, de maneira que transmita o seu pensamento. O desempenho linguístico é a forma como essa competência linguística foi utilizada. Logo, Chomsky (2015) considera que há uma gramática universal internalizada e inata nos sujeitos, que se desenvolverão linguisticamente dentro do social. Por isso, ele chama de gramática gerativa, pois um sistema finito é capaz de gerar infinitas frases.

Podemos dizer, então, que existe um conhecimento linguístico que se desenvolve independente dos ensinamentos escolares e outro que é apreendido na escola [...] isso significa que todas as crianças, venham elas a ser falantes de português, chinês ou suáli, são dotadas da mesma faculdade da linguagem e partem do mesmo estado inicial. (FIORIN, 2015, p.96).

Percebe-se que Chomsky (2015) tem um olhar genético para a língua, pois a considera como sendo inata ao ser humano e que este a utilizará e a desenvolverá a partir do social, enquanto Saussure aborda que a língua depende do social, caso contrário não será apreendida pelo indivíduo. Por isso, Chomsky (2015) faz a distinção entre competência e desempenho, enquanto Saussure entre língua e fala.

Por meio dessa concepção desenvolvida em relação à linguagem, adotando uma perspectiva inatista no que diz respeito ao modo como o ser humano a adquire, Chomsky (2015) considera que há um componente especificamente dedicado à linguagem na mente humana, logo, desenvolve um programa denominado de *Minimalismo*, que consiste basicamente num conjunto de diretrizes metodológicas que se pretende usar para chegar a uma teoria. Desse modo, as concepções originais recebem um modelo de língua com visões psicolinguísticas sobre a aquisição.

Não se trata de uma nova teoria, mas sim de um programa de pesquisa, cujo principal objetivo passa a ser construir uma teoria da gramática fundada sobre conceitos naturais exclusivamente [...] Assim, ao se falar de *Minimalismo* ou de análises minimalistas, continua-se a adotar os postulados básicos representados pelas noções de princípios e parâmetros, embora se busquem propostas mais simples. (AUGUSTO, 2007, p. 273)

Portanto, a concepção inatista em relação à linguagem permanece, destacando que um indivíduo possui um estágio inicial da língua, uma gramática universal e um estágio final, a partir de uma gramática específica. Entende-se que, fundamentado no desempenho linguístico de um falante, a sentença de uma língua realiza a associação de duas propriedades: som/forma e sentido, ou seja, há um sistema cognitivo responsável pela linguagem, não havendo regras específicas, pois os sujeitos são capazes de perceber, a partir do léxico que entra em contato todas as informações de uma dada língua. Logo, uma criança, em fase de aquisição da linguagem, é capaz de perceber e desenvolver o sistema da língua em contato, a partir da gramática universal disponibilizada biologicamente.

A tarefa da criança passa a ser então a de determinar o conjunto de traços pertinente para a língua a que está sendo exposta, definir a que itens lexicais cada traço se associa e de que natureza o traço é, se interpretável, a fim de entrar

na sintaxe da língua e definir os valores paramétricos da língua em exposição. (AUGUSTO, 2007, p.275)

Diante disso, compreende-se que o *Minimalismo* proporcionou um maior desenvolvimento nas teorias linguísticas e contribuiu significativamente nos estudos de aquisição da linguagem, já que proporciona um alinhamento entre concepções linguísticas e psicolinguísticas, a partir do léxico de uma língua.

4 | AS TEORIAS DE SAUSSURE E CHOMSKY NO CRIACIONISMO

O Criacionismo considera Deus como o criador de todas as coisas, inclusive do homem. Essa divindade foi capaz de organizar e estruturar o universo de tal maneira, que todas as coisas tomaram forma e foram modeladas a partir do uso da linguagem; pois, a Bíblia Sagrada discorre que, no início, tudo era um caos.

No princípio, criou Deus os céus e a terra. Era a terra sem forma e vazia; trevas cobriam a face do abismo, e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas. Disse Deus: haja luz, e houve luz [...] Deus chamou à luz dia, e às trevas chamou noite. Passaram-se a tarde e a manhã; esse foi o primeiro dia. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Gênesis 1. 1-5).

Para dar forma a todas as coisas e começar a modelar, Deus faz uso da linguagem. A expressão “Disse Deus” é recorrente em todo o capítulo da criação do mundo, cuja constituição durou seis dias. Logo, a linguagem foi o principal fator em todo o processo, pois Deus não interfere fisicamente, mas somente diz e, ao pronunciar, todas as coisas tomam forma e começam a se tornar realidade. Após criar, ele começa a nomear, novamente se fazendo uso da linguagem, pois, quando se nomeia algo, é uma forma de apreender tudo. “Os signos são, assim, uma forma de apreender a realidade. Só percebemos no mundo o que a nossa língua nomeia”. (FIORIN, 2015, p.55). Portanto, para perceber todas as coisas que estava criando, Deus começa a nomear, para nada lhe passar despercebido.

4.3 A Criação do Homem

Deus, durante seu processo de criação do mundo, chega ao ápice de toda a formação: a criação do homem. Após ter criado os vegetais, as montanhas, as aves, os animais terrenos e marítimos, ele decide criar um ser que fosse semelhante. Olhou para tudo que formou e, mesmo assim, sentiu que faltava algo que o pudesse representar no mundo, foi então, que o homem veio à existência. “E disse Deus: façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança. Domine ele sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre a terra, e sobre todos os pequenos animais que se movem rente ao chão”. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Gênesis 1.26)

Quando o texto de Gênesis 1.26 cita que Deus criou o homem à sua imagem, isso significa reflexo. O homem seria o reflexo de Deus na terra, essa era a vontade

do Criador: criar um ser que fosse capaz de resplandecer alguns de seus atributos e fosse semelhante a Ele, de forma que houvesse uma identificação entre Criador e criatura. Um projeto desenhado pelas próprias mãos de Deus viria à tona e poderia representá-lo na terra. Assim, para iniciar esse processo de formação do homem, Deus primeiro molda todos os aspectos desse ser, cada detalhe e características. Depois, sopra seu fôlego de vida, seu Espírito: “Então o Senhor Deus formou o homem do pó da terra e soprou em suas narinas o fôlego de vida, e o homem se tornou um ser vivente” (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Gênesis 2.7).

Ao relatar que Deus soprou, nos narizes do ser em formação, o fôlego de vida, mostra que a faculdade que Deus possuía foi transferida para aquela criação, de maneira que esta, também, poderia apreender a realidade a sua volta. Esse é o aspecto que tornou a última formação mais importante do que as outras, pois em nenhuma habitava a linguagem.

O conteúdo da linguagem humana é infinito [...] Essa é a propriedade da articulação, que é fundamental na linguagem humana, pois permite produzir uma infinidade de mensagens novas a partir de um número limitado de elementos sonoros distintos. (FIORIN, 2015, p.16-17)

Os animais não possuíam a capacidade que o homem possuiu ao ser criado, isso porque Deus, quando criou os animais, não soprou, mas somente falou. Já com o ser humano, ele sopra e lança a faculdade mental que possui dentro desse ser. Há, então, uma relação com a teoria de Chomsky (2015) no que se refere à linguagem humana.

A Gramática Gerativa assume que os seres humanos nascem dotados de uma faculdade da linguagem, que é um componente da mente/cérebro especificamente dedicado à língua. Essa faculdade da linguagem, em seu estado inicial, isto é, no estado em que ela está logo que a criança nasce, é considerada uniforme em relação a toda espécie humana. (FIORIN, 2015, p. 96).

Adão, esse primeiro homem na terra, recebeu de Deus uma gramática universal, na qual ele poderia desenvolvê-la no contexto em que estava inserido. Poderia desempenhar de distintas formas a competência que adquiriu ao ser criado. Logo, essa faculdade não dependeu do social, como abordou Saussure, mas ela é inata ao ser humano e este produz infinitas sentenças a partir dos contatos com o meio. Logo, não se pode afirmar que Adão apreendeu a linguagem a partir das relações, mas foi criado com essa capacidade.

O Senhor Deus colocou o homem no jardim do Éden para cuidar dele e cultivá-lo. E o Senhor Deus ordenou ao homem: “Coma livremente de qualquer árvore do jardim, mas não coma da árvore do conhecimento do bem e do mal, porque no dia em que dela comer, certamente você morrerá”. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Gênesis 2.15-17).

Diante dessa compreensão, percebe-se que logo após Adão ser criado, Deus realiza um diálogo com esse ser humano, dando-lhe ordens, as quais este conseguiu

entender tudo que lhe foi pronunciado. Assim, todo o conceito de competência e desempenho abordado por Chomsky (2015) é evidenciado durante o processo de formação do homem. Este recebeu de Deus a competência e desempenhou essa capacidade durante as comunicações com o criador.

4.4 A Relação de Adão com o Mundo

Ao criar Adão, Deus o coloca num Jardim, para, assim, desfrutar de tudo criado por essa divindade. O homem passa, então, a ter contato com os animais, todo o meio a sua volta e precisava se adaptar àquele estilo de vida, reconhecendo e absorvendo o que estava ao redor, para, assim, sentir-se num lugar feito para si. Diante disso, Deus deixa que o próprio homem dê nomes às coisas criadas.

Depois que formou da terra todos os animais do campo e todas as aves do céu, o Senhor Deus os trouxe ao homem para ver como este lhes chamaria; e o nome que o homem desse a cada ser vivo, esse seria o seu nome. Assim, o homem deu nomes a todos os rebanhos domésticos, às aves do céu e a todos os animais selvagens. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Gênesis 2.19-20).

A responsabilidade de nomear as coisas do Jardim possuiu extrema relevância, pois Deus mesmo poderia ter feito isso, mas como desejava que o homem se sentisse num lugar feito para si, com liberdade e internalizando tudo ao redor, deu-lhe essa incumbência. Assim, ao dar nomes, o homem estava também criando conceitos, pois sempre que utilizasse a nomenclatura que deu a determinadas coisas no meio ambiente, aquilo lhe traria uma representação mental. “Isso significa que a realidade só tem existência para os homens quando é nomeada. Os signos são, assim, uma forma de apreender a realidade. Só percebemos no mundo o que nossa língua nomeia”. (FIORIN, 2015, p.55) Logo, nada daquilo faria sentido para Adão se ele não nomeasse, pois não se tornaria realidade para si. Diante disso, encontra-se um vínculo com a teoria de Saussure em relação ao signo linguístico.

Psicologicamente, abstração feita de sua expressão por meio das palavras, nosso pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta. Filólogos e linguistas sempre concordaram em reconhecer que, sem o recurso dos signos, seríamos incapazes de distinguir duas ideias de modo claro e constante. Tomando em si, o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua (Saussure, 2012, p.130).

Os signos linguísticos são uma forma dos indivíduos expressarem seus pensamentos e conseguirem se relacionar com outros e com o meio ao redor. A língua é constituída assim, segundo Saussure (2012), um sistema de signos. No Éden, Adão, ao nomear, poderia distinguir todas as coisas, pois quando ouvisse um determinado vocábulo, a imagem acústica o traria uma representação mental, conseguindo, assim, diferenciar todas as coisas. Portanto, todos os sujeitos de uma determinada língua realizam uma representação mental de cada palavra no mundo.

Ao realizar todo esse processo, o homem adequou-se ao mundo, começando a categorizá-lo de distintas maneiras. Desse modo, tudo que foi criado, tornou-se

realidade e foi apreendido, por conta da atribuição de signos linguísticos.

O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. (BIDERMAN, 1987, p. 81)

Para nomear, Adão começa a dividir todas as coisas do jardim em grupos, identificando semelhanças e divergências, para assim o processo de nomeação dar início. Desse modo, todo o ambiente foi se estruturando em sua mente e o homem tornando-se sujeito integrante de tudo. Logo, os indivíduos, quando nomeiam, apropriam-se do real, assim como Adão apoderou-se da realidade entregue por Deus, sendo o Léxico de uma língua processado a partir da cognição. “As palavras geradas por tal sistema nada mais são que rótulos, através dos quais o homem interage cognitivamente com o seu meio”. (BIDERMAN, 1987, p. 82)

Partindo-se do pressuposto de que o léxico de uma língua se inicia a partir da percepção da realidade, entende-se que o conjunto de signos utilizados por Adão restringia-se ao contexto no qual vivia dentro do Jardim e, que este quando se retirou desse ambiente, teve seu léxico ampliado devido a uma nova realidade na qual estava inserido. Dessa forma o homem foi levado a um maior desempenho linguístico, desenvolvendo cada vez mais o seu léxico.

Todavia não se encontrou para o homem alguém que o auxiliasse e lhe correspondesse. Então, o Senhor Deus fez o homem cair em profundo sono e, enquanto este dormia, tirou-lhe uma das costelas, fechando o lugar com carne. Com a costela que havia tirado do homem, o Senhor Deus fez uma mulher e a trouxe a ele. Disse, então, o homem: “Esta, sim, é osso dos meus ossos e carne da minha carne! Ela será chamada mulher, porque do homem foi tirada”. (BÍBLIA NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2011, Gênesis 2.20-23).

Sabe-se que a linguagem permite ao homem a interação com o meio e é fator da constituição de relações. Por meio dos contatos com outros indivíduos, o ser humano faz uso dessa faculdade mental, sendo importante para comunicação com outros sujeitos. Adão, no jardim, mesmo dando nome às coisas, não se identificava com os outros seres que habitavam ali, pois não havia comunicação entre eles. O termo “correspondesse” na *Bíblia Sagrada* indica justamente uma falta de identificação, visto que os animais não se comunicavam com o homem, logo, esse se sentia sozinho, não sendo possível a formação de sociedade. Diante disso, Deus resolve criar a mulher, pois assim poderia haver comunicação, identificação e a constituição das relações sociais.

Portanto, toda essa intenção de Deus em criar a mulher traz a compreensão das ideias de que “a língua é um produto social da faculdade da linguagem” (SAUSSURE, 2012, p.17).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo, evidencia-se a importância da linguagem na constituição das relações sociais e na apreensão da realidade, sendo fator do homem se relacionar bem com o meio no qual está inserido. A partir da análise dos processos de formação do homem e do mundo, as teorias de Saussure (2015) e Chomsky (2012), que possuem perspectivas distintas em relação à linguagem, foram demonstradas no criacionismo, que possui o pensamento de que Deus criou todo universo e o ser humano. Logo, a partir do estudo, ciência e crença religiosa foram atreladas, demonstrando que os respectivos teóricos possuem seus conceitos inseridos nos textos bíblicos que narram a criação do mundo e do homem.

Desse modo, durante as análises, percebe-se que a linguagem é inata ao ser humano, pois foi transmitida por Deus através do sopro e esta foi importante para que Adão pudesse apreender e se identificar com o meio e a mulher criada. Logo, o estudo traz a compreensão de que Chomsky (2015) e Saussure (2012) ainda que possuindo concepções divergentes no ramo científico da *Linguística*, elas podem ser encontradas numa crença religiosa, possibilitando importantes compreensões e evidenciando ainda mais as perspectivas desses teóricos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Marina Rosa Ana. **Aquisição da linguagem na perspectiva minimalista: especificidade e dissociações entre domínios**. In: Vasconcellos, Z.; M. R.A. Augusto; T. M. G. Shepherd. (Org.). *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações* (3). Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2007.
- BENVENISTE, Émile. **Linguagem humana e comunicação animal**. Problemas de Linguística geral. 5 ed. São Paulo:Nacional/Edusp (tradução do francês), 2005.
- BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada NVI**. Tradução de uma comissão formada por Luiz Alberto Teixeira Sayão. São Paulo: Editora Vida, 2011.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A Estruturação do Léxico e A Organização do Conhecimento**. Porto Alegre: Letras de hoje, v. 69, p. 81-86, 1987.
- CHOMSKY, Noam. **Estruturas Sintáticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística: Objetos Teóricos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix/Edusp, 2012.

BREVE REFLEXÃO SOBRE O USO DE IMAGENS NOS PROCESSOS AVALIATIVOS

Denise Pereira da Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana - Bahia

RESUMO: As pinturas rupestres são antigos registros da história humana feitos a partir da imagem. A ciência tem indícios de que o homem, já no período da pré-história, fazia uso da imagem para registrar seu cotidiano, ou como simples meio de se comunicar. Das primeiras figuras feitas nas cavernas até os engenhosos comerciais exibidos nas tvs, revistas, jornais e internet, a imagem sempre esteve presente. Diante dessa visibilidade não haveria como esquecer-la ou ocultá-la nas verificações de aprendizagem, nas provas, exames escolares, concursos ou seleções. A grande questão é, desde os primórdios se discute o conceito, função e validade da imagem, seja ela pictórica ou escultural, e mesmo estando presente a todo momento, em todos os lugares, na condição de texto, que é, e que decodificamos muitas vezes de forma instantânea ou intuitiva, ainda assim não se tem atribuído a essa grande importância quando se trata das variadas modalidades avaliativas. Assim, nosso objetivo com o presente trabalho é suscitar reflexões a respeito do uso feito das imagens dentro das avaliações, e a forma de averiguar o grau de compreensão e entendimento a partir da interpretação dos

vários tipos de imagens que costumeiramente são utilizadas nos exames escolares, nas provas seletivas, nos vestibulares, nos concursos e no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Para tanto, discutiremos o conceito de dois tipos de instrumento avaliativo, relacionando-os com propostas de uso da imagem, tomando como base o método iconográfico/iconológico de Panofsky, o qual servirá de apoio nas reflexões sobre os procedimentos indispensáveis quando da elaboração de questões que envolvam imagens.

PALAVRAS-CHAVE: Panofsky. Iconografia, exame. Avaliação

BRIEF REFLECTION ON THE USE OF IMAGES IN THE EVALUATION PROCESSES

ABSTRACT: The cave paintings are ancient records of human history made from the image. Science has indications that man, already in the period of prehistory, used the image to record his daily life, or as a simple means of communication. From the first figures made in the caves to the ingenious commercials shown on TVs, magazines, newspapers and the internet, the image was always present. In the face of this visibility there would be no way to forget it or hide it in learning checks, tests, school exams, contests or selections. The great

question is, from the beginning, the concept, function and validity of the image, whether pictorial or sculptural, is discussed, and even if present at all times, everywhere, in the condition of text, which is, and that decode many intuitive, yet it has not been attributed to this great importance when it comes to the varied evaluative modalities. Thus, our objective with the present work is to elicit reflections about the use made of the images within the evaluations, and the way of ascertaining the degree of understanding and understanding from the interpretation of the various types of images that are usually used in the school exams, in the selective exams, in the vestibular, in the contests and in the Enem (National Exam of the High School). In order to do so, we will discuss the concept of two types of evaluative instrument, relating them to proposals for using the image, based on the iconographic / iconological method of Panofsky, which will serve as a support in the reflections on the indispensable procedures when elaborating questions involving images.

KEYWORDS: Panofsky. Iconography, examination. Evaluation

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte da dissertação de mestrado, do programa stricto sensu em Desenho, Cultura e Interatividade, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), cujo título é “**As imagens presentes nas questões de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**”, onde investigamos a presença e uso das imagens nas avaliações do Enem, do período de 2010 a 2016, especificamente nas questões de língua espanhola.

Percebe-se que as imagens começam a ter lugar de destaque nos processos avaliativos, e enfim se começa a entender que ao estar perante uma imagem se está diante de um texto, tão complexo, por vezes, quanto as mais bem elaboradas metáforas dos grandes autores da literatura universal.

As avaliações, exames, provas, seja que instrumento avaliativo for, inclusive o Enem, bem como os materiais didáticos em geral, têm feito uso bastante efetivo das imagens, lembrando que estas estão presentes desde a pré-história, supondo-se, inclusive, que já naquela época eram utilizadas como meio de comunicação ou como forma de registrar o cotidiano. E hoje, mais que nunca, vivemos bombardeados por sua presença a todo momento.

Diante de toda esta visualidade da imagem não seria possível subtraí-la, ou negar sua presença nos processos avaliativos. Assim, fomos averiguar como a imagem tem sido tratada no Enem, já que esse exame é feito em todo território nacional, institucionalizado pelo Governo Federal e possui um documento norteador, a Matriz de referência, a qual tem por função estabelecer as competências e habilidades que deverão ser examinadas no processo.

Para entender e analisar o uso e emprego das imagens no Enem, lançamos mão do método de Panofsky, que está pautado sob uma rigorosa metodologia,

especialmente no campo da iconografia e da iconologia. A proposta de Panofsky baseia-se na interpretação dos objetos artísticos, arquitetura, pintura ou escultura, a partir da decomposição das imagens e reconstrução de seus percursos no tempo e no espaço (PIFANO, 2010).

Para tanto, o método é dividido em três níveis: o primeiro é o tema primário ou natural, o segundo tema secundário ou convencional e o terceiro do significado intrínseco ou conteúdo. Devido a seu caráter bastante didático, Panofsky possibilita não apenas a interpretação dos itens em que a imagem foi utilizada, mas também aponta caminhos para a elaboração de questões onde o texto imagético, ou o misto, estejam presentes.

A metodologia que empregamos neste trabalho consistiu em um estudo sobre os conceitos de imagem, e sua presença nos instrumentos de avaliação, para o qual tomamos como base o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por seu caráter nacional e por possuir diretrizes nomeadas de Matrizes de Referência. A fim de sermos ainda mais específicos nos detivemos nas questões do Enem relacionadas ao exame de espanhol, de 2010 a 2016, as avaliações da 1ª aplicação, considerando para tanto as determinações da Matriz de Referência, analisando o que, e como, efetivamente foram cobradas as questões que envolviam o uso de imagens.

O emprego da iconologia para análise dessas imagens visa comprovar que por meio desse método poderão ser elaboradas questões que possibilitem e incentivem a autonomia dos candidatos, bem como calibrar o grau de dificuldade da questão, tal qual sugere o Enem, ou seja, itens fáceis, intermediários e difíceis.

A IMAGEM - O TEXTO FALA, COM OU SEM PALAVRAS

A proposta de investigar o uso, aplicação e compreensão da imagem nas avaliações do Enem deu-se em função de uma constatação irrefutável, a imagem é presença constante, não apenas nesse exame, mas em grande parte dos instrumentos de avaliação, utilizados com os mais diversos fins, sejam as avaliações regulares ou as provas de seleção, como o vestibular, concurso público e o próprio Enem.

Tal comprovação desencadeou o desejo de entender e estabelecer estratégias e mecanismos que pudessem ser aplicados a fim de que a imagem, dentro dos processos avaliativos, não fosse tomada apenas como um adorno, um elemento supérfluo, mas sim um texto carregado de significados e intenções, que se faz valer dos traços, pontos, cores, luz, movimento.

Sabemos ainda que a escolha pelo tipo de imagem, ou seja, o uso de uma fotografia, charge, tira, cartaz, letreiro, placa, gravura, grafite, pintura, ou mesmo o cinema, o teatro, a escultura, quaisquer que sejam as manifestações visuais, implica uma atitude política carregada de toda uma intencionalidade. Vivemos na era visual, sendo envoltos nas imagens do acordar ao dormir. Essas imagens surgem através de TV, jornais, outdoors, placas, propagandas, folhetos e outras mídias; mais que

nunca vivemos o tempo da imagem.

Assim, sendo a imagem um importante recurso para a transmissão de ideias, e sentimentos, negá-la ou abstrair-se da necessidade de saber ler, compreender e interpretá-la significa colocar-se aquém da realidade.

O processo de percepção da imagem, que possibilitará a posteriori sua leitura, ou seja, a interpretação desta, não se dá, de acordo com Aumont (1993, p. 60), olhando as imagens de modo global, de uma vez, mas por fixações sucessivas, e tais fixações se darão em maior grau diante das partes da imagem das quais se tinham maiores informações, ou seja, as trajetórias de exploração da imagem pelo olho são aleatórias, entretanto, o olhar será conduzido em função das informações que se tenha a respeito da imagem. Dessa forma o enunciado figurará como uma ordem, e “o olhar informado se deslocará de outro modo no campo que explora” (AUMONT, 1993, p.61).

A colocação de Aumont é muito importante, principalmente quando se pensa em avaliações cuja presença da imagem é uma constante, pois ele esclarece como se dá a visão da imagem, e mais, a importância de instruir ao olhar sobre o que deverá ser explorado na “cena visual”, o olhar de quem a explora não deverá ser inocente, mas sim bem informado, o que nas questões avaliativas se dará por meio dos enunciados dessas questões.

Entretanto, o correto direcionamento ou a justa instrução presente nos enunciados das questões de nada valerá se diante da imagem a ser lida nos portamos como espectadores cujos olhos estão vendados pelo lenço da ignorância, do despreparo, do analfabetismo visual, e essa condição poderá ser mudada por meio da arte, já que

A Arte é uma área do saber necessária à organização de situações de aprendizagem tanto formais como não-formais. Desenvolve a percepção, dá-nos o poder de distinguir as formas, as cores, de perceber a composição de uma obra, de identificá-la, de analisar com sentido crítico o que está representado e de agir plasticamente. Desta forma estrutura-se o pensamento. É esta a intencionalidade das disciplinas de expressão artística (EVT e EV). **cadernos pedagógicos do centro de formação de associação de escolas dos concelhos de ilhavo, Vagos e Oliveira do Bairro**,2013, materiais didáticos para educação visual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) elencaram dez objetivos relacionados a Arte, um em especial faz menção ao uso das várias formas de linguagem, inclusive a imagética

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil,1998)

Desse modo é possível afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais abrem espaço para a implementação da área de Educação Visual, que por seu caráter transversal e interdisciplinar possui conteúdo flexível. Entretanto, fazem-se necessárias políticas públicas que visem garantir a formação e capacitação docente,

objetivando a efetiva existência na escola dessa área, que dialoga com outras áreas e disciplinas, trazendo para o âmbito do estudo da visualidade conhecimentos de múltiplos campos, com o objetivo de formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de identificar e respeitar as várias culturas, valorizando, assim, também, a sua própria cultura.

Tal como a palavra, a imagem poderá ser esse veículo que suscita a reflexão, a compreensão e a mudança ou manutenção de paradigmas, mas para tanto se faz necessário aprender a ler seus sinais, por isso deve-se defender a indiscutível necessidade do estudo sistemático da imagem, a chamada educação visual, a qual consiste na capacidade de entender o que está sendo visto em uma imagem, incluindo certas convenções, como ocorre com as placas de sinalização.

A imagem é, pois, um importante recurso visual, apresentando-se como texto ou colaborando para a compreensibilidade de textos verbais, desempenhando também um papel de relevância para a concepção da ideia e a sua conceptualização. Tendo em vista a sua presença constante no mundo contemporâneo, diversos campos da ciência, como a psicologia cognitiva, a semiótica social, os estudos sociais, entre outros, têm se debruçado sobre o estudo dessa, com o objetivo de entender as relações entre imagens, conhecimento científico e ensino. A esses interesses acrescentamos o estudo do uso que tem sido feito das imagens enquanto texto, ou como coparticipantes nos textos mistos, dentro das avaliações, especificamente nos itens, ou questões de língua espanhola, que compõem o Enem.

Tudo é imagem: o pensamento, a memória, as lembranças, o mundo real. O real e o irreal, ou melhor, o material e o não-material – quem diz que nossas lembranças não são reais? Se não o são, então não são lembranças, são fantasias – mas estas também são imagens. A fantasia é algo que esconde, mascara, não nos deixando ver completamente, é uma ilusão.

QUAL O PAPEL DAS IMAGENS NOS PROCESSOS AVALIATIVOS?

As avaliações, exames, provas, seja que instrumento avaliativo for, têm feito uso bastante efetivo das imagens; para exemplificá-lo, tomamos por empréstimo a afirmação de Paiva (2006, p. 17), quando se refere ao uso iconográfico feito pelos historiadores, em que afirma:

Já não as tomamos como simples “ilustrações”, “figuras”, “gravuras”, e “desenhos”, que servem para deixar o texto mais colorido, menos pesado e mais chamativo para o pequeno leitor ou mesmo o adulto.

Verdade, as imagens começam a ter lugar de destaque nos processos avaliativos, finalmente começamos a entender que ao nos depararmos com uma imagem estamos diante de um texto, que suscita uma interpretação. Para Sontag (1987, p.14)

A tarefa da interpretação é praticamente uma tarefa de tradução, (...), compreender é interpretar. E interpretar é reafirmar o fenômeno, de fato, descobrir um equivalente adequado. Portanto, a interpretação não é (como supõem muitos) um valor absoluto.

Logo, não é possível que se elaborem avaliações onde seja proposto ao candidato o reconhecimento de uma alternativa, como única opção assertiva.

Na verdade o que se tem buscado nos processos avaliativos é restringir e universalizar as leituras de mundo, é como se a proposta subjacente em cada avaliação fosse a de legitimar a necessidade de massificação do que há de mais pessoal, singular, único: a capacidade de ver o mundo a partir de suas próprias experiências, visões e conceitos, nos parece que já não há espaço para o pensar e ser único.

O texto, seja ele literário ou imagético, deverá ter por finalidade ampliar a percepção de quem a ele foi exposto, não enjaular sua sensibilidade até reduzi-la à mediocridade, à unicidade, apagando ou desautorizando todo e qualquer pensamento que alce voos além da fronteira imposta. Ainda segundo Sontag (1987, p. 16), “a interpretação torna a obra de arte maleável, dócil”, ou seja, a interpretação é moldada a partir dos olhos de quem a vê, e

É necessário compreender o olho como “a janela da alma”. O olho... pelo qual a beleza do universo é revelada à nossa contemplação, é de uma tal excelência que quem se resignasse à sua perda privar-se-ia de conhecer todas as obras da natureza com as quais a vista faz permanecer a alma contente na prisão do corpo, graças aos olhos que lhe apresentam a infinita variedade da Criação: quem os perde abandona esta alma numa obscura prisão, onde cessa toda a esperança de rever o sol, luz do universo” (PONTY, 2006, p.65)

O que queremos aqui pontuar, chamando a atenção para o pensamento de Sontag e de Ponty, é que se a “interpretação torna a obra maleável”, e é o olho o responsável por “apresentar a infinita variedade da Criação”, entendemos que é possível, sim, ter múltiplas leituras, pois a imagem é maleável, e carrega em si a infinita variedade de possibilidades. Perdendo a percepção dessa verdade se “abandona a alma numa obscura prisão”, e é o que têm feito nossos exames, aprisionam, roubam “a esperança de rever o sol, a luz do universo”, impedem que sua percepção seja a luz da sua compreensão.

É indiscutível a importância das imagens nos processos avaliativos, afinal como já foi pontuado vivemos em um mundo de imagens desde sempre, a imagem não como uma ilustração no sentido pejorativo, de mero adorno, mas como texto, como linguagem presente em nosso cotidiano, conforme salientou Santaella (2012, p.14) “desde os nossos sonhos”, afinal o sonho é uma imagem.

São placas, letreiros, cartazes, gravuras, grafites, pinturas, smartphones, desenhos, tiras, charges, fotografias, vídeos, cinema; para todos os lados somos bombardeados pela presença imponente da imagem, e dialogamos com elas, com ou sem a presença do texto verbal, logo, seria uma incongruência se não estivessem presentes também nas aferições de conhecimento, sejam avaliações ou exames.

É fato que o mundo sempre se apresentou através de imagens, mesmo o homem assim já foi descrito na tradição cristã. Afinal uma das verdades propagadas através dos tempos é que ele, o homem, é IMAGEM e semelhança de seu Criador, mas não sendo ele o próprio Criador seria uma memória, uma duplicidade, uma cópia, um simulacro, um símbolo? Inúmeros poderiam ser os questionamentos, assim como muitas poderiam ser as respostas, então como tratar a imagem dentro de um processo avaliativo? Seria possível apresentar opções fechadas para a sua compreensão? Quais caminhos seguir, a fim de ampliar as possibilidades de leitura da imagem, minimizando as chances de ir além do plausível?

COMO PROCEDER NA ELABORAÇÃO DE UMA VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM?

Primeiro se faz necessário entender o conceito de cada um dos instrumentos de aferição de aprendizagem, já que, certamente, os objetivos de uma prova ou avaliação são distintos dos chamados exames. Segundo Luckesi (2008), a maior diferença entre esses consiste no objetivo de cada um, e qual o uso se fará do resultado. As avaliações são constantemente confundidas com exames, na verdade as escolas costumam chamar de avaliação, quando na verdade estão examinando a seus alunos, tal qual ocorre nos vestibulares, concursos e mesmo no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como o próprio nome explicita.

A avaliação é um processo onde se tem por objetivo diagnosticar competências e habilidades do aluno, pois se trata de um processo dinâmico; a avaliação é dialética, processual, inclusiva. O que se busca não é o erro, mas o processo de crescimento, o amadurecimento do aluno, entendendo que determinados conteúdo, e conhecimentos, não foram apropriados por ele, mas reconhecendo os avanços que não são medidos por notas que classificam entre bom ou ruim, quem passa ou deve ser reprovado. Para Luckesi (2008)

Toda avaliação deverá obrigatoriamente ser mediadora, formativa, dialética, dialógica, etc., ou seja, precisa cumprir seu papel de contribuir no desenvolvimento potencial do aluno, atuando na zona proximal, ou seja, entre o que o aluno já sabe fazer sem a ajuda do professor (conhecimento real) e o que ele ainda poderá conseguir (conhecimento potencial).

Já os exames possuem um caráter seletivo e excludente, seu objetivo não é reconhecer o processo, nem tomá-lo como instrumento de acompanhamento do aluno, eles visam classificar, atribuir uma nota oriunda de uma resposta certa, sem margem a leituras distintas das imputadas por quem elaborou a questão, assim, trata-se de identificar o “certo” baseado na visão e leitura do outro, com a qual o candidato não deverá discordar, sob pena de ter sua resposta zerada.

Luckesi (2008) aponta três pontos nos exames que divergem do conceito de

avaliação, são eles:

1. Os exames são pontuais, só servem para aquele momento, não avaliam o antes nem o depois.
2. São classificatórios, classificam os alunos entre reprovados, aprovados e em recuperação.
3. São seletivos, como o ENEM e os vestibulares, que selecionam os que ingressarão nas universidades e os que serão excluídos.

Tomando tais conceitos como justos e certos é necessário refletir sobre o objetivo da imagem nesse processo, e ao se tomar a decisão por uma ou outra opção, é preciso estar atento aos objetivos, e conseqüentemente à formulação das questões, sob pena de acorrentar ao candidato/aluno à resposta que expressa a visão e compreensão de mundo de quem a elaborou, a partir da tradução dos elementos ali plasmados.

A escolha por um determinado texto verbal ou imagético é uma escolha política, consciente ou não. Logo, os questionamentos e indagações que se farão deverão considerar na análise das respostas o direito do outro de entender e ver o mundo, a partir de suas próprias perspectivas, histórias, meio socioeconômico e cultural. Desconsiderar tais variantes é negar ao outro o direito de pensar e se reconhecer no mundo enquanto cidadão atuante na construção da história que se escreve no hoje.

Portanto, sabendo que a vida imita a arte, ou quem sabe seja o contrário, o fato é que diante de uma imagem estampada em uma avaliação, ou exame, para muitos é como se estivessem diante de uma obra de arte. Assim, alguns cuja sensibilidade foi tolhida, restringida, certamente captarão dessa imagem o que Panofsky (1986, p.50) chama de formas puras, que formam parte do chamado nível pré-iconográfico

É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor, ou determinados pedaços de bronze ou pedra de forma peculiar, como representativos de objetos naturais tais que seres humanos, animais, plantas, casas, ferramentas e assim por diante; pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos e pela percepção de algumas qualidades expressivas, como o caráter pesaroso de uma pose ou gesto, ou a atmosfera caseira e pacífica de um interior. O mundo das formas puras assim reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos.

Ao sermos capazes de reconhecer os aspectos factuais e expressivos de uma imagem, quer dizer, relacionar a imagem a códigos que ultrapassam a percepção apenas da forma, como por exemplo relacionar a imagem a um costume, um código pré-estabelecido, como uma placa de trânsito, ser capaz de reconhecer uma imagem (histórias e alegorias), estamos transitando pelo nível secundário ou convencional, assim descrito por Panofsky (1986, p.51)

A identificação de tais imagens, histórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por "iconografia". De fato, ao falarmos do "tema em oposição à forma", referimo-nos, principalmente, à esfera dos temas secundários

ou convencionais, ou seja, ao mundo dos assuntos específicos ou conceitos manifestados em imagens, histórias e alegorias, em oposição ao campo dos temas primários ou naturais manifestados nos motivos artísticos. “Análise formal”, segundo Wölfflin, é uma análise de motivos e combinações de motivos (composições), pois, no sentido exato da palavra, uma análise formal deveria evitar expressões como “homem”, “cavalo” ou “coluna”, sem falarmos em frases como “o feio triângulo entre as pernas de Davi de Michelangelo” ou “a admirável iluminação das juntas do corpo humano”. É óbvio que uma análise iconográfica correta pressupõe uma identificação exata dos motivos.

A iconologia é um método que separa didaticamente os níveis interpretativos da imagem, porém o próprio Panofsky esclarece que esses são indissociáveis. Entretanto, é possível graduar as questões de análise de imagem, adequando-as ao objetivo e escolha do instrumento avaliativo. Outrossim, é inquestionável que o grau de percepção e aprofundamento em um texto imagético é variável, logo não há como esperar que todos façam a mesma leitura, menos ainda arbitrar que correta apenas poderá ser uma única resposta, fruto do entendimento de quem elaborou a questão, pois tal posicionamento desqualifica o outro, negando-lhe o direito de encontrar seu próprio caminho diante das variáveis apresentadas pelo texto imagético.

Existem textos verbais cuja função é objetivamente a de informar, outros a de possibilitar reflexões, deleite, motivação, indicar dados. Enfim, várias são as possibilidades, vários são os objetivos e conseqüentemente muitas serão as possíveis leituras. De igual maneira encontraremos nos textos imagéticos, mistos ou não, uma gama de possibilidades. Entendemos que o estilo, objetivo e proposta da avaliação é que serão determinantes na escolha das imagens e na elaboração das questões. Conforme Paiva (2006, p. 19), “É preciso lembrar que “a imagem não se esgota em si mesma [...] A imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos”.

Imagens oriundas de propagandas, pelo caráter informativo e manipulador, poderão ser utilizadas em questões de múltipla escolha, já que seu campo de interpretação é mais restrito e objetivo, o mesmo ocorre com textos informativos, com placas de sinalização, ou seja, com as imagens cujo objetivo seja específico.

Imagens de cunho histórico, como fotografias, pinturas com representações históricas, tiras, charges, essas deverão ser utilizadas em questões interdisciplinares, pois abrem um leque de possibilidades, já que oferecem elementos capazes de conduzir a várias leituras, sendo, portanto, um objetivo pertinente reconhecer os conhecimentos intrínsecos do candidato/aluno, entendendo essa leitura como pertencente ao terceiro nível, assim explicado por Panofsky (1986, p. 51)

Significado intrínseco ou conteúdo: é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra.

Questões com tais características deveriam ser classificadas de fáceis, intermediárias ou difíceis, graduando-as a partir da relação entre a resposta escolhida,

ou dada, e o aprofundamento relativo a essas. Além disso, esse tipo de questão possibilita ao examinador identificar os conhecimentos transversais que compõem, ou não, o inventário pessoal de conhecimento e conteúdo do candidato/aluno.

Pinturas, fotografias artísticas, imagens de esculturas, desenhos, curta-metragem, entre outras, serão melhor aproveitadas em questões abertas, onde o avaliado poderá se expressar sem forçosamente ter que encaixar sua sensibilidade em pequenos compartimentos, ou caixas, que são as alternativas, comumente apresentadas nas avaliações ditas objetivas.

Questões que envolvam tais imagens são questões cujo objetivo deverá ser o de propiciar ao outro o desnudar-se, mostrar a profundidade de seus conhecimentos de mundo, bem como sua sensibilidade, desejo de mudança, crenças e objetivos.

Vale ressaltar que, questões dessa natureza abrem espaço para ouvir (ler) o outro, mas que também demandam do corretor uma postura aberta a aceitar a verdade do outro como tão possível e plausível quanto a sua própria verdade. É possível que, por vezes, seja necessário solicitar que a resposta seja justificada, pois os argumentos expostos certificarão, ou não, a validade das afirmações, já que a falta de consistência na defesa do que foi apresentado mostrará a fragilidade, falta de fundamentação ou lógica na análise da imagem apresentada.

Certamente, esse último tipo de questão é mais rico, já que oferece inúmeras possibilidades, tanto a quem está sendo avaliado quanto ao avaliador. Entretanto, demanda muito mais tempo para correção, e salas lotadas, com professores, na sua grande maioria, divididos entre várias escolas e turnos, tornam essa proposta muito distante e quase inexecutável.

CONCLUSÃO

Ao fim destas reflexões chegamos à certeza da presença, importância e validade do uso da imagem nos processos avaliativos. Entretanto, também ficou claro que não temos dado a essa sua verdadeira importância, muitos certamente estão lembrando de situações onde a imagem era tão somente um adorno, ou como disse Paiva, “uma forma de deixar o texto menos pesado para o leitor”. Reconhecer o valor e poder da imagem dentro do processo não apenas avaliativo, mas educacional, é fazer uso de uma ferramenta presente em nosso entorno, que dialoga conosco ainda que na forma de imagem mental.

Mas para que de fato se possa outorgar ao outro o direito de se expressar, de se reconhecer, de entender os processos e caminhos, de se comunicar como fizeram nossos ancestrais através das pinturas rupestres, é preciso entender que a imagem é um texto, aparentemente silencioso, mas que grita através de seu traço, seu volume, sua cor, sua forma e seu conteúdo, ele fala através da metáfora, dos símbolos, ele se desnuda e se expõe aos olhos que queiram vê-lo. Logo, caberá ao

avaliador criar estratégias, contextualizar a imagem, indicar as pistas e permitir que o olho não aprisione, mas liberte, que a razão não imobilize, mas seja a seta que indicará o caminho seguro para leitura, análise e interpretação da imagem.

O ato de avaliar, quando não é usado como instrumento de tortura ou limitador, poderá se constituir em um meio de acesso, inclusão, reconhecimento e aprendizado.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1993

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: julho.2016

BRASIL, PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: julho.2016

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, INEP. Matriz de Referência, 2009. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid=>. Acesso em: julho.2016

Cadernos pedagógicos do centro de formação de associação de escolas dos concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro ISSN 2182-1658, 2013, materiais didáticos para educação visual

COSTA, Ivoneide de França; ALVES, Maria da Conceição Amaral. **Desenho e Imagem**. In: Desenho, concepções e teorias. Ed. Desenho Forma e Simbolismo. Feira de Santana: Bahia, 2017, p.

FERNANDES, Domingos. **A avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005

JOLY, Martine. **A análise da imagem**: Desafios e Métodos. In: Introdução à análise da imagem. Ed. Papyrus, 1994, p. 41-68

KERN, Maria Lúcia Bastos. **Imagem Manual: pintura e conhecimento**. In: Imagem e Conhecimento. São Paulo: Edusp, 2006, p.15-59

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Ed: Papyrus1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições/ Cipriano Carlos Luckesi, 19º ed., São Paulo, Cortez, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Lisboa, Veja, 6º ed., 2006, p. 65

PAIVA, Eduardo França. **A iconografia nas histórias - Indagações Preliminares**. In: História & Imagem, 2º ed., Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 17-35

PANOFSKY, E. **“Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença”**. In: Significado nas Artes Visuais. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 2º ed., 1986, p. 47-65

PIFANO, Raquel Quinet. **História da arte como história das imagens**: A iconologia de Erwin

Panofsky. Fênix -Revista de História e Estudos Culturais. Minas Gerais, 2010

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**/ Lucia Santaella. São Paulo: ed. Melhoramentos, 2012
(Como eu ensino)

SONTAG, Suzan. **Contra a interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987, p. 11-23

CANTOS DE TRABALHO: DAS ROÇAS PARA A SALA DE AULA. POSSIBILIDADES VOCAIS E INSTRUMENTAIS

Cristina Maria Carvalho Nascimento

Centro Estadual de Educação Profissional em
Música

Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Salvador - Bahia

RESUMO: Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada no Centro Estadual de Educação Profissional em Música entre os anos de 2016/2017 sendo defendido no Mestrado Profissional PROFARTES (UFBA) em fevereiro de 2018. O objeto desta pesquisa foram os Cantos de Trabalho do interior da Bahia como ferramenta metodológica que, através de arranjos instrumentais e vocais, possibilitou aos alunos não só o conhecimentos dessas cantigas e tradições trazidas na memória pelos seus avós e seus pais, como também despertou o interesse em estudar outros instrumentos, em escrever arranjos e suas próprias composições uma vez que os arranjos foram compostos para diversas formações instrumentais e vocais. Este trabalho foi concluído com a produção de partituras que já fazem parte do currículo do CEEP em Música contribuindo assim com a formação técnica dos educandos, não apenas na performance, mas também nos estudos teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical e canções de trabalho; cultura escolar e canções

de trabalho; música do Recôncavo baiano e cantos de trabalho.

WORKING CHANNELS: FROM THE ROADS TO THE CLASSROOM. VOCAL AND INSTRUMENTAL POSSIBILITIES

ABSTRACT: This work is the result of the research carried out at the State Center for Vocational Education in Music between the years 2016/2017 and defended at the Professional Master's Degree PROFARTES (UFBA) in February 2018. The object of this research was the Working Songs of the interior of Bahia as a methodological tool that, through instrumental and vocal arrangements, enabled students not only to learn about these songs and traditions brought to memory by their grandparents and their parents, but also to interest in studying other instruments, writing arrangements and their own compositions since the arrangements were composed for several instrumental and vocal formations. This work was completed with the production of scores that are already part of the CEEP curriculum in Music, thus contributing to the technical training of students, not only in performance but also in theoretical studies.

KEYWORDS: musical education and work songs; school culture and work songs; music from the Bahia Recôncavo and corners of work.

INTRODUÇÃO

“Nossas culturas só se lembram esquecendo”.

Paul Zumthor

Falar sobre os Cantos de Trabalho, Samba de Roda ou quaisquer elementos culturais de tradição oral, nos traz a ideia de “memória”, a memória que lembra e esquece. Santana (2017) comenta que memória e esquecimento são elementos indissociáveis. Se a memória aciona a tradição, o esquecimento rejeita e seleciona os elementos que garantem ou não a funcionalidade de uma tradição no presente daquele grupo.

Quando falamos de Bahia, a cultura de tradição oral tem pouca força e, conseqüentemente, é posta à margem do esquecimento. Esquecimento imposto pelos motivos da escravidão, do sofrimento aos escravos e de seus descendentes. A música da Bahia tem sua força, mas de que música falamos? Sobre quais interesses podemos acionar a tradição sem permitir que o esquecimento dela se sobreponha?

Bergson, (1999, p. 175) nos mostra que:

a questão é precisamente saber se o passado deixou de existir, ou se ele simplesmente deixou de ser útil. Você define arbitrariamente o presente como o que é, quando o presente é simplesmente o que se faz.

Lançar um olhar pedagógico sobre os Cantos de Trabalho, sobre a sua ausência nos currículos da escola pública como elemento de reconhecimento cultural, bem como sua importância como conteúdo curricular em música, foi minha primeira reflexão após anos como professora de violão de uma escola técnica. Durante este tempo de docência, pude perceber o desconhecimento e o desinteresse pelo passado em detrimento da contemporaneidade.

Hoje, como professora e gestora, percebo que a música de tradição oral, cantada e tocada nas cidades do interior da Bahia, nas roças de plantio, das memórias familiares, ficaram de fato no esquecimento. Elas não estão contempladas nos conteúdos do currículo da educação básica e, durante esses anos, percebi que não construímos mudanças que dessem sentido e significado a esta verdade — trazer a música de tradição oral para dentro da sala de aula. Penna (2012, p.35), diz que nosso modelo de ensino musical estudado nos conservatórios tem como base os modelos europeus: “O padrão — referência e modelo — que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita europeia, de base tonal”.

Isso não significa dizer que vamos abandonar o conhecimento musical que nos foi trazido pelos jesuítas na colonização do Brasil porque, afinal, isso é História. Mas como a sociedade mudou muito daquele período para cá, os estudos musicais também absorveram essas mudanças. O “agora” musical nos impõe novas reflexões e outras metodologias. No tempo em que vivemos, onde tudo é rápido e, conseqüentemente, tudo rapidamente passa, qual o lugar da memória? Ela existe e nos é útil? Ou ela

é um objeto acionável quando algum interesse do “agora” dela precisa? Essas perguntas estavam em minha cabeça constantemente e me confrontavam na luta diária do diálogo com as novas gerações.

Foi urgente e necessário abriremos a janela da memória para termos uma existência coerente. Não existimos sem passado ou seremos apenas um botão a ser acionado para o futuro. Nesses meus questionamentos, a minha memória musical precisa continuar caminhando mais pela Bahia e trazê-la para a sala de aula, permitindo que os alunos a conheçam e possam nela reconhecer-se. Talvez sim ou talvez não, mas o fato é que existe uma lacuna musical histórica a ser preenchida e um vasto repertório musical a ser estudado nas nossas escolas. Escolhi fazer um recorte musical e, dessa forma, proporcionar ao aluno do ensino médio do CEEP em Música a oportunidade de conhecer um pouco sua raiz cultural, ressignificando a sua identidade musical e, através do estudo dos Cantos de Trabalho da região de Feira de Santana, sistematizando-os em metodologias teóricas e práticas.

Para muitos estudantes da educação básica, o desconhecimento sobre as nossas raízes africanas é um fato a ser considerado, pois parece algo desconectado do mundo em que eles vivem. Durante a pesquisa, foi possível perceber que muitos desconhecem a cultura do continente africano. Como exemplo disso, temos a visão recorrente do Candomblé associada a fenômenos de orientação demoníaca. O fato é que tudo o que vem da África não é devidamente valorizado. Todavia, minha intenção era a de diminuir as distâncias e barreiras construídas, em um currículo oculto, existente há muitos anos, “que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso conhecimento consciente” (TADEU, 2015, p 80).

Essa subjetividade, que não vemos ou sentimos, escreveu e inscreveu, na História, suas pseudoverdades. As músicas de matrizes africanas, e tudo que é associado ao negro, passaram a ser percebidas com um sentimento de menos valia. O escravo é o que sofre, o que apanha, o que tem “cabelo duro”, o pobre, o que é negro e negro é o que não ilumina. Isso tudo distanciou a cultura de matriz africana da sociedade durante séculos. É que em todo o nosso *background* cultural inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Paulo Freire (1980a, p.71) lembra que “Não havia povo. O que existia era a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não de uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos.”

Ao propor esse tema, fez-se necessário transformar as aulas em rodas de conversas, discussões pedagógicas de forma a explicar um pouco da construção de sentido dos nossos currículos situando-os historicamente, fazendo-os perceber os elementos de poder e da necessidade de rompermos com esse processo, dando início a um novo, mais contextualizado. Silva (2015) nos diz que:

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está

estritamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados.

Nunes (2014, p.1), relata como a formação do sistema educacional brasileiro foi excludente:

A historiografia da educação escolar brasileira escreve, cronologicamente, a constituição de um sistema educacional escolar brasileiro excludente que se inicia desde o período Colonial para atender, de fato, aos interesses econômicos até o presente momento para atender os interesses capitalistas. A exclusão do negro nesse cenário está associada a dois resultantes processos vividos por certos grupos sociais ao longo de um movimento histórico que os vetou e, ao mesmo tempo, criou um estado que os impõe hoje na condição de serem incluídos.

O negro, em oposição ao colonizador branco no Brasil, sofreu as distâncias sociais e educacionais em toda a história da educação. A construção do currículo escolar, foi estritamente marcada pela natureza do “poder”, pela firmação do eurocentrismo em todos os conteúdos pressupostos às escolas públicas brasileiras e não diferente nos conservatórios musicais.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento desse trabalho, foi necessário situar os alunos acerca da História da Bahia e de seus elementos musicais e culturais.

Foi pensada uma proposta interdisciplinar, de maneira a contribuir para a construção de conhecimentos, que se renovam, através da inserção de novos conteúdos, para alcançar melhores resultados para os alunos. Fazenda (1992, p.8) entende que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma questão de atitude, “uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.

Assim, trouxe as melodias do Samba de Roda, as Cantigas da Roça, os Cantos Natalinos das Festas de Reis para inseri-las no processo educativo do Curso Técnico de Instrumento Musical no CEEP em Música. Para a proposta, foi possível apresentar um planejamento interdisciplinar com as disciplinas de Português, de História e de Geografia, no qual, se pudesse, através da música, nortear os demais conteúdos. Ponso (2008, p.14) nos diz que “a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura, ou a história.”

OS ARRANJOS

Todos os arranjos foram pensados para serem usados, inicialmente, no CEEP em Música, porém as opções facilitadas das partituras podem tornar o material acessível para outras escolas de educação básica, visto que estamos em um Centro de Educação Profissional e isso nos dá a responsabilidade de formar o técnico

instrumentista, e para isso ele precisa ter o conhecimento da notação musical.

Os arranjos foram escritos para duas, três e quatro vozes. A estrutura vocal das cantigas foi mantida quando já cantada a duas vozes. Utilizo um ou dois violões e uma viola de dez cordas. O ideal seria utilizarmos a Viola Machete, que é o instrumento tradicional usado nos Sambas de Roda, bem como nas cantigas da zona rural. Utilizei os instrumentos de percussão (pandeiros), flauta doce e contrabaixo que são os oferecidos na escola. Todas as cantigas foram cifradas, para facilitar sua execução por grupos que não sabem ler partituras, como também foram escritas adaptações simplificadas.

A seleção das cantigas se deu através de uma busca aleatória que realizei pelo *YouTube* outras cantigas eu já conhecia e já tinha feito o registro em partitura. Minha primeira ideia foi a escolha do Samba de Roda por ser um gênero musical desafiador, quando se trata de escrever de forma tradicional um arranjo para diversos instrumentos. Trata-se de estrutura harmônica muito executada pelos estudantes nas músicas dos seus repertórios de música popular, (I-IV-V-VI-V-I). Para a minha surpresa, houve uma rejeição por parte dos alunos e eles não conseguiram executar o Samba de Roda. Tecnicamente, os elementos presentes na escrita para violão, estavam aquém dos seus repertórios bastante complexos (Bach, Mauro Giuliani etc.) e, mesmo assim, parecia haver um entrave que não os permitia seguir a diante. Atribuo este fato à memória, ao currículo oculto e a falta da decolonização necessária para a desconstrução do pensamento de menor valia das peças musicais de tradição oral brasileiras e regionais. Desta forma, busquei cantigas mais simples para criar um processo crescente de aprendizagem.

A estrutura de divisão entre as músicas para tornar melhor a orientação pedagógica de estudos com aos alunos foi elaborada para que essa ordem tivesse mais equilíbrio. Seguindo a ordem da esquerda para a direita, a estrutura ficou assim definida:

BATAS	REISADO	CANÇÃO DE RODA	SAMBAS
Ô pé de Serra	Reisado de Candeal	Chora Viola	Menino Deus
Tá na cara			Sobe Pastora
			Roda Pião
			Quando a onda vem

Tabela 1 Distribuição por nível de aprendizado.

Fonte: Elaboração da autora

Retomei os arranjos começando pelas Batas. As **Batas** de Milho e Feijão são cantigas executadas logo após a colheita. Os homens, em conjunto, batem nos alimentos para soltar a palha e a mulher vai “biatar”, que é peneirar o alimento para tirar a palha e quaisquer pedras e outras sujeiras. Ritmo ostinato e binário para

manter o tempo do trabalho.

O **Reisado de Candeal (Candeal – Distrito de Feira de Santana)** é uma cantiga do período natalino. Nesse trabalho, é a única música instrumental para grupo, pois a má qualidade da gravação em vídeo tornou impossível a audição da letra. O arranjo instrumental foi composto para duas flautas doces, violão e viola de dez cordas. A flauta soprano dobra a melodia e a flauta contralto faz uma voz paralela em 3^a. Tradicionalmente, a viola faz contrapontos. Aqui, a viola é o instrumento principal da música.

A **Chora Viola (Quixabeira - Distrito de Feira de Santana)** é uma cantiga de roda na forma tradicional de pergunta e resposta:

Eu queria que chovesse, chora viola

Uma chuva bem fininha, chora viola

Pra molhar a sua cama, chora viola

Pra você dormir na minha, chora viola

Foi escrita para duas vozes, sendo solo e coro, um violão, viola de dez cordas e uma flauta doce. Porém, depois do primeiro ensaio, os outros alunos que não estavam participando da parte instrumental, quiseram tocar também e, com isso, inseri mais um violão, uma flauta doce, viola de orquestra ao instrumental. O segundo arranjo, escrevi um Trio para duas flautas contralto e violão.

OS SAMBAS

O **Menino Deus (Candeal – Distrito de Feira de Santana)** é um Samba Martelo, um samba rápido, um “samba duro”. A letra caracteriza o período natalino. Escrito para coro a 4 vozes e a voz principal está no Tenor e o Baixo faz uma voz ostinato com acompanhamento de palmas até o refrão onde acontece o Tutti.

Menino Deus nasceu em Belém

Os três reis magos trouxe tu também

Trouxe tu também, trouxe tu também

Os três reis magos trouxe tu também

A **Sobe Pastora (Simões Filho)** foi retirada do livro “*Cantigas de um Baile Pastoril: a Queimada da Palhinha*” (2015), que é uma festa que acontece no município de Simões Filho, na comunidade de Palmares, no dia 06 de janeiro, coincidindo com a Festa de Reis e encerrando os festejos natalinos. É a segunda música instrumental, sendo agora para violão solo.

O **Roda Pião (São Francisco do Conde)** é um Samba Chula. Samba Chula é um samba de andamento mais lento. O cantor e instrumentista Roberto Mendes nos explica que o Samba Chula é um tipo de Samba de Roda, no qual as cantigas são de louvor à mulher, à beleza feminina. Nessa forma tradicional de dança, somente a mulher pode sambar, como resposta ao canto do homem conforme o Especial TV UFBA – Samba Chula no ano de 2013. O arranjo foi escrito para duas vozes femininas, flautas, violões e percussão.

Roda, roda pião, roda e não bambeia pião
 Ô e não bambeia pião, ô e não bambeia pião

$\text{♩} = 90$

The musical score is for the song 'Roda Pião' in 2/4 time with a tempo of 90. It features three parts: Soprano, Contralto, and Palmas. The Soprano part has the lyrics 'Ro...da ro... pião ro... da e não bam bei... a pião'. The Contralto part has the lyrics 'Ro...da ro...da pião e não bam bei... a pião'. The Palmas part is marked *mf* and consists of a rhythmic pattern of eighth notes and rests.

Fig 1. Roda Pião – Samba Chula – São Francisco do Conde – Bahia.

O **Quando a onda vem (Recôncavo)** é a música mais complexa desse trabalho. A introdução foi escrita para viola, como é tradicional dos sambas de roda da cidade de Cachoeira, São Félix e São Francisco do Conde. O arranjo foi escrito para coro a 4 vozes, dois violões, viola de 10 cordas e contrabaixo. Sua letra traz a métrica da primeira estrofe maior que a segunda estrofe.

No mar quando a onda vem a água clareia.

Mulher que engana o homem, ela cai na peia.

Eu sou cantador de verso, não sai do meu pensamento,

Não há bicho venenoso, com veneno perigoso, é um bicho peçonhento.

O amor de longe não presta, a gente não tem valor,

De perto é que a gente sente a força do amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado de todo o processo, foi criada a Orquestra de Flautas Doces, a **Orquestra GEMA**, que surgiu dos ensaios semanais. A GEMA é hoje um laboratório permanente de criação de arranjos e de possibilidades de trabalhar músicas de tradição oral, principalmente, da Bahia e músicas do cancionero popular brasileiro. Esse trabalho modificou o perfil da escola, dos professores e, efetivamente, do currículo e dos conteúdos trabalhados, seja no Ensino Médio ou na modalidade subsequente.

Durante a pesquisa, houve uma movimentação por parte dos alunos com o interesse de participar das músicas, tocando seu instrumento, ainda que as séries escolhidas tenha sido o 3º e 4º anos do Ensino Médio. Nesse caminho, a aproximação dos alunos das séries anteriores foi extremamente gratificante. A Bahia, hoje, vivencia um crescimento das igrejas evangélicas das mais variadas denominações. Isso tem sido um fator determinante na dificuldade da preservação da nossa cultura de tradição oral, oriunda dos povos negros e indígenas. De uma forma consciente ou induzida, essas memórias estão sendo apagadas e as novas gerações já crescem sem esse referencial cultural tão necessário para a construção social de um povo. Em paralelo, os cursos superiores de música mantêm-se ainda distante da consciência de preservação do legado cultural e continuamos tocando a mesma tecla.

Ao fim do trabalho, continuarei empreendendo esforços no sentido de ampliar os estudos, de maneira a atrair outras áreas do conhecimento, para que tudo isso contribua no reconhecimento do aluno pela sua cultura e pelo conhecimento da Bahia e de sua música.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 1999.

Especial Samba Chula. Direção: Marcos Queiroz. TV UFBA, 2013. Disponível em: www2.tv.ufba.br - Acesso em 27 de junho de 2017.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980ª.

NUNES, Ranchimit Batista (UFPI). **História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar**. XII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. GT 02 – História da Educação, 2014. Natal – Rio Grande do Norte.

PENA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTANA, Sandro Luiz Cardoso. **Memória e esquecimento nos cantos de trabalho da Quixabeira**. Revista USP – São Paulo 2017.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo** – 3 ed.: 6 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora 2015.

CONSOLIDANDO EXPECTATIVAS: ANÁLISE “FAMÍLIA MULEMBÁ” CONSOLIDATING EXPECTATIONS: ANALYSIS “FAMILY MULEMBÁ”

Abinair Maria Callegari

CAR/UFES

Vitória -ES

RESUMO: Utiliza uma série de esculturas do artista plástico Irineu Ribeiro com objetivo de tecer análise interpretativa à luz da teoria e da história da arte. Busca os significados contidos no aspecto formal, icônico e processual sobre o trabalho desse artista que tem como matéria prima de suas obras, a argila do Vale do Mulembá, jazida denominada barreiro, localizada no bairro Joana D’Arc, em Vitória, ES. Essas argilas, assim como o processo de queima e tingimento, eram utilizados pelos índios tupis-guaranis, habitantes do litoral capixaba, na confecção de seus utensílios. Esse costume foi passado para os escravos africanos que mantiveram a herança ancestral chegando à atualidade com o trabalho das paneleiras, na confecção de um dos maiores patrimônios da cultura do estado, a panela de barro. Irineu empresta sua linguagem poética como meio para a circulação e manutenção dos elementos contidos nessa tradição. Propõe contribuir para o registro e a memória da cultura capixaba, bem como torná-la mais conhecida. O levantamento desses dados se deu por meio de entrevista com o próprio artista, pesquisa bibliográfica e fruição das obras. Foi norteado

pelos pressupostos de autores que abordam o tema nos mais diversos aspectos: histórico, crítico, antropológico, material e da construção espacial. Consideramos termos alcançado nosso objetivo por suscitar reflexões sobre o tema e sobre essa linguagem poética, dando-lhes maior visibilidade nos espaços acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Escultura cerâmica. Tradição e memória. Análise interpretativa.

ABSTRACT: It uses a series of sculptures by the artist Irineu Ribeiro to weave interpretative analysis in the light of theory and art history. It seeks the meanings contained in the formal, iconic and procedural aspect of the work of this artist whose raw material is his works, the clay of Vale do Mulembá, called Barreiro, located in the Joana D’Arc neighborhood, in Vitória, ES. These clays, as well as the burning and dyeing process, were used by the Tupi-Guarani Indians, inhabitants of the coast of Espírito Santo, in the manufacture of their utensils. This custom was passed on to African slaves who maintained their ancestral heritage and nowadays with the work of the panellists, making one of the state’s greatest cultural heritage, the clay pot. Irenaeus lends her poetic language as a means for the circulation and maintenance of the elements contained in this tradition. It proposes to contribute to the recording and memory of the culture of Espírito Santo, as well as to

make it better known. These data were collected through interviews with the artist himself, bibliographical research and the enjoyment of the works. It was guided by the assumptions of authors who approach the theme in the most diverse aspects: historical, critical, anthropological, material and spatial construction. We consider that we have achieved our goal by giving rise to reflections on the theme and this poetic language, giving them greater visibility in academic spaces.

KEYWORDS: Ceramic sculpture. Tradition and memory. Interpretive analysis.

1 | INTRODUÇÃO

Esses trabalhos, objeto deste estudo, foram produzidos para a exposição que ocorreu em março de 2013, no Museu do Pescador na Ilha das Caieiras, Vitória (ES). Constituiu-se como homenagem ao trabalho de muitos moradores desta cidade litorânea que se dedicam à atividade pesqueira. Irineu produziu para a Exposição Mulembá, uma série de estátuas retratos, em que encontram-se representados elementos e fases dessa atividade. O nome da exposição foi uma forma de identificar o trabalho do artista, intimamente ligado ao material. Embora eclético no que diz respeito ao material que utiliza em seus trabalhos, Irineu não esconde a preferência pela argila das paneleiras de Goiabeiras, a argila Mulembá. E foi com esse material que produziu todas as esculturas e peças para a exposição de mesmo nome.

Essas esculturas, num total de sete, representam figuras femininas e masculinas. São estátuas-retratos que apresentam muitas semelhanças entre si, não só pelo tema, como também por serem feitas com a mesma materialidade e o mesmo procedimento técnico, o que as tornam, de certa forma, como membros de uma mesma família.

Contudo, apresentam variações de características referentes a diferenças naturais e culturais, quais sejam, de gênero, de postura, de aparência fisionômica, de vestimenta, acessórios e das funções as quais representam. Estas concorrem para outras distinções visuais, como uso da coloração, nos poucos momentos e nas poucas variações em que aparecem, nos peixes e caranguejos, no aparato de pesca e na calça de uma das figuras masculinas.

Essas figuras masculinas são quatro ao todo, sendo que três estão representadas de pé, e uma sentada dentro de um barco de pesca. Das três que estão de pé, uma traz consigo uma rede e um peixe, e mede 48 X 18 X 12cm (Figura 01). As duas esculturas que trazem dois peixes nos ombros, têm as mesmas medidas: 48 X 30 X 12cm (Figuras 02 e 03), sendo a quarta, a do pescador no barco, medindo 12 X 15 X 25cm (Figura 04).



Figura 3 - Irineu Ribeiro - Pescador com peixes 2 –2013 – modelagem, queima, tintura e coloração (argila Mulembá, tanino engobe) 48 X 30 X 12cm. Acervo do artista

Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.520766281347383.1073741826.179266052164076&type=1>>. Acesso em: mar. 2014.



Figura 02 - Irineu Ribeiro - Pescador com peixes 2 –2013. Acervo do artista

Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.520766281347383.1073741826.179266052164076&type=1>>. Acesso em: mar. 2014.



Figura 01 - Irineu Ribeiro - Homem com peixe e sua rede – 2013.

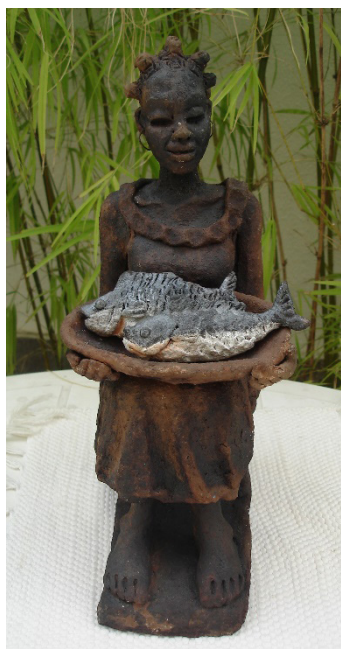
Acervo do artista Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.520766281347383.1073741826.179266052164076&type=1>>. Acesso em: mar. 2014.



Figura 04 - Irineu Ribeiro - Pescador em barco com rede – 2013.

Acervo do artista. Disponível: <<https://www.facebook.com/media/set/set=a520766281347383.1073741826.1792660526407&type=1>>. Acesso em: mar. 2014.

As estatuas-retratos femininas (Fotografia 01 e Figuras 05 e 06) são três: estão sentadas e seguram, respectivamente, uma travessa com peixes, outra com caranguejos e a terceira, uma panela de barro. Todas possuem as mesmas medidas, 33cm X 15cm X 20cm, traços de negroide, com lábios grossos e narinas largas.



Fotografia 01 - Irineu Ribeiro - Mulher com peixe – 2013. Coleção particular.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.



Figura 05 - Irineu Ribeiro - Mulher com caranguejo – 2013

Coleção particular. Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.520766281347383.1073741826.179266052164076&type=1>> Acesso em: mar. 2014.



Figura 06- Irineu Ribeiro - Mulher paneleira – 2013.

Coleção particular. Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.520766281347383.1073741826.179266052164076&type=1>>.

Uma delas, a que está com os peixes (Fotografia 01), usa penteado tipicamente afro, brincos de argola e postura ereta, o que a faz ter uma aparência relativamente jovem. Traja vestido com saia de tecido formando gomos que cobrem as pernas e deixam à mostra pequena parte desta, próxima aos tornozelos, e os pés descalços (Fotografia 02).



Fotografia 02 – Pés - Detalhe da Fotografia 01.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.

As linhas que compõem essas esculturas são, de um modo geral, linhas curvas e sinuosas, incidindo mais nas figuras femininas: nos decotes das blusas (Fotografia 03) e nas rodas das saias (Fotografia 04).



Fotografia 12 – Busto - Detalhe da Fotografia 10.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.



Fotografia 13 – Saia 1 -Detalhe da Fotografia 10.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.

A parte superior dessa roupa deixa braços, pescoço e colo descobertos e se ajusta ao corpo de forma a salientar suas formas femininas. As linhas curvas também estão presentes nos utensílios que carregam formando semicírculos de forma ascendentes acompanhadas pelas linhas, de igual forma e direção, das mãos dessas mulheres (Fotografia 01 e Figura 05).

Embora com menor intensidade, em virtude das formas longilíneas verticais, as linhas dos corpos masculinos transitam entre retas e curvas, sendo as curvas bem mais discretas. Essas aparecem nas abas dos chapéus, nos acessórios de pesca, na vara que, apoiadas nas costas, seguram os peixes, quase formando um semicírculo descendente, e em outros elementos como os frutos do mar que carregam (Figuras 01, 02, 03 e 04).

Ao contrário das figuras femininas, as masculinas, por estarem de pé, têm seus corpos mais tensos, possibilitando perceber certa contração dos músculos, principalmente da figura que leva os peixes. Todos estão descalços, com os pés apoiados no chão, porém alguns formam um trapézio e outros estão paralelos e meio afastados entre si, de forma a proporcionar-lhes maior equilíbrio (Figura 07). Diferentemente das figuras femininas que, apesar de conterem mais linhas sinuosas, parecem mais estáticas por estarem sentadas, as masculinas adentram o espaço com maior liberdade, dando a impressão de leve movimento.



Figura 07 - Detalhes das Figuras 02, 03 e 04.

A composição escultórica explora o cotidiano, o trivial na vida de pessoas também comuns contrapondo com a intenção do artista que é a de valorizar e até mesmo sublimar essas pessoas e suas atividades. Apesar dos contrastes percebidos no conjunto da obra: rusticidade da superfície proporcionada pelo barro e pela cor preta conferida pelo tingimento com tanino; com a combinação de elementos formais como a luz e sombra, cheio e vazio, suavidade e rusticidade, Irineu dota essas figuras de expressões de serenidade, satisfação pessoal e de subjetividade. Embora semelhantes, possuem um caráter fisionômico extremamente individuais, como sendo pessoas distintas realmente.

2 | MULEMBÁ MODELADA A SENTIMENTO

Para Marconi e Presotto (2007, p.178): “O trabalho de cerâmica exige determinado tipo de argila, contendo minerais como sílica, óxido de alumínio e ferro, e, às vezes, há necessidade de misturá-la com areia, calcário e até sangue, para obter boa liga”. A argila utilizada por Irineu, para esse e outros trabalhos do mesmo gênero, é uma argila de granulação fina que contém feldspato, mica, matéria orgânica, sais de ferro, sílica livre e impurezas.

Segundo Manuella Siqueira, em *Jornal A Gazeta*, setembro/2005), dos tipos identificados no Vale do Mulembá, a mais resistente é a ideal para a produção das painéis. São as argilas plásticas, de cor amarelada e cinza, com matéria orgânica e pouca sílica livre.



Figura 08 - Jazida do Vale do Mulembá – Bairro Joana D’Arc – Vitória ES.

Fonte: IPHAN, 2006. p.24.

Com esse material, Irineu, assim como normalmente faz em esculturas de argila, dispensou os esboços bidimensionais requeridos para projetar uma obra tridimensional, pois permitem uma reflexão sobre os diferentes ângulos a partir dos quais a obra será vista, e modelou, a *sentimento*, todas as esculturas do evento.

De acordo com o professor de Escultura da Ufes, João Wesley de Souza, a expressão “a sentimento” significa “não muito exata”, trabalho com similaridade e não com precisão representacional absoluta, ou seja, quando não há, ou caso haja, possa ser burlado, um pouco ou muito, o projeto gráfico referente, mudando alguns elementos conforme a nossa imaginação sobre possíveis cargas semânticas da figura. (SOUZA, 2010, pgs.34 e 42).

Dessa forma optou por um processo mais intuitivo que lhe proporciona mais liberdade de exploração e busca de soluções, mas também para acompanhar o crescimento, a transformação da matéria morta trazida à vida por meio do deslizar das pontas de seus dedos sobre a superfície da massa maleável que dá forma a suas personagens (JANSON, 1993).

3 | TANINO E AÇOITE: TRADIÇÃO CULTURAL COMO POÉTICA



Figura 09 - O açoite da panela com tintura de tanino.

Fonte: IPHAN, 2006. P.36.

Ao adotar o processo de trabalho das paneleiras, tomou por empréstimo esse fazer não apenas por razões práticas, mas principalmente por motivos que as superam. Para o artista isso não representou comodidade em não querer buscar solução para algum problema, mas para apropriar-se intencionalmente desses processos com o propósito de enaltecer, preservar costumes, quase ritualísticos, de seus ancestrais. Dessa forma, numa espécie de totemismo, ligou-se a esse processo centenário como um símbolo de valor emocional.



Fotografia 05- Queima de uma peça a céu aberto

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.



Fotografia 06 - Açoitada, com tintura de tanino, a peça queimada anteriormente.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.

A descoberta do tanino, é milenar. Referindo-se à vestimenta paleolítica, Mendonça afirma que estas eram confeccionadas com pele que precisavam tornarem-se mais maleáveis, e que isso era conseguido por meio da fricção de óleos e a constante maceração, até que, com a descoberta do tanino, foi possível ao homem desse período obter peles mais macias e também impermeáveis. (MENDONÇA, 2010).

Nesse sentido, Irineu também não descartou a aplicabilidade prática do tanino, ao afirmar ter associado a cor produzida, por essa substância, nas panelas de barro de Goiabeiras, à cor negra do elemento africano representado em suas esculturas.

Realizadas a partir da argila rústica, sem ou com pouquíssima adição de coloração, apenas o tanino aplicado por meio de açoitamentos (Fotografia 16), há pontos, principalmente nos vazios, ou partes côncavas, onde o líquido não chega com a mesma regularidade e intensidade, provocando variedades de tons que vão do marrom claro ao preto (Fotografia 07 e 08).



Fotografia 07- Saia 2 - Detalhe da
Fotogr. 01.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.



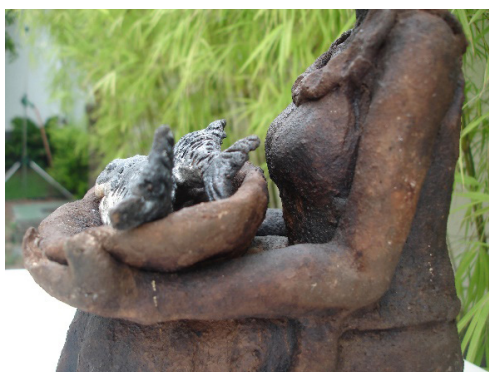
Fotografia 08 - Saia 3 - Detalhe da
fotografia 01.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.

Esse acaso acentua a percepção da incidência de luz e sombra sobre as peças, embora em algumas partes, como pode ser observado nas saias das mulheres, esse efeito está invertido, ou seja, as partes côncavas, que deveriam estar mais escuras, estão mais claras que as convexas, e vice-versa. Contudo, onde essa lógica não se faz necessária ou quando esse acaso coincide com essa lógica, ou ainda quando não houve acaso, e sim o propósito e a habilidade do artista, esses efeitos e nuances conferiram maior realismo a elas.

4 | PRIMITIVISMO E REALISMO EXPRESSOS NA CONTEMPORANEIDADE

Apesar da rusticidade da matéria e da não obediência a regras de proporções muito precisas, notam-se nessas obras, desde uma interpretação tosca e livre do artista, a uma definição bastante realista. Isso é possível ser observado no formato dos pés com instigada semelhança aos naturais, em contraste com os braços muito alongados que abraça, sem nenhum esforço ou deformação da postura, a base de toda a travessa que é segurada (Fotografia 09).



Fotografia 9 – Braço - Detalhe da fotogr. 1.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.



Fotografia 10 – Cabeça - Detalhe da fotogr. 1.

Fonte: Fotografia de Eder Freitas.

Trata-se de uma estratégia do artista na execução do trabalho que também dá tratamento mais suave ao corpo, gravando relevo mais delicado na pele, e com mais textura nos cabelos (Fotografia 10).

Embora tenha terminado o tempo dos “ismos” parisienses, eles continuam sendo uma espécie de âncora para nosso discurso quando a intenção é analisar uma obra que traz aspectos que nos remetem a eles. Por isso não há como não os citar ao perceber algumas convergências, mesmo em trabalhos contemporâneos, como a comparação feita entre as figuras femininas da obra de Irineu com a estátua-retrato egípcia “O Príncipe Rahotep e sua mulher Nofret” (Figura 10).

Essa obra é um exemplar da estatuária egípcia proveniente dos sepulcros e dos templos funerários, a principal glória da arte desse povo a partir da Monarquia Antiga. (JANSON, 1993). Figuras de pé ou sentadas constituem o repertório fundamental da grande estatuária egípcia desse período. Nessa e em outras obras similares, a posição dos corpos esculpidos em pedra, e não modelados, chama a atenção pela simetria e imobilidade, ausência de representação de emoção e serena confiança, características estas também presentes nas figuras sentadas das obras Mulembá. Mas ao contrário de Irineu que utiliza o efeito do tingimento com o tanino para representar de forma natural a cor negra da pele das personagens de suas obras, o artista egípcio não teve a mesma intenção com a utilização da cor mais escura no corpo do príncipe, pois era uma convenção representar a epiderme masculina assim, enquanto que o uso de viva coloração e olhos encrustados com quartzo brilhante tinha o objetivo de produzir um perfeito realismo.



Figura 10 – O Príncipe Rahotep e sua mulher Nofret (detalhe; v. rst. 6) Museu Egípcio, Cairo.

Disponível em: <http://www.kenney-mencher.com/pic_old/fertile_crescent_egypt/lesson_geography_thought_religion.htm>. Acesso em: mai. 2014.

Nas obras Mulembá também é possível estabelecer relação com o realismo, não somente no que diz respeito à forma, mas principalmente na ideologia que norteou o pensamento e conseqüentemente a poética dos artistas da época em que ocorreu esse movimento artístico, entre 1850 e 1900. Foi um movimento influenciado pela industrialização, e os artistas quiseram retratar a vida, os problemas e costumes das classes média e baixa, em substituição à arte produzida na Europa e inspirada em modelos do passado. Enfim precisavam ser mais realistas diante daquele contexto histórico (JANSON, 1993).



Figura 11 - Os Britadores de pedras (II), 1851 Gustave Courbet.

Disponível em: <http://wiki.cltured.com/people/Gustave_Courbet>. Acesso em: mai. 2014.

Assim como Gustave Courbet (1819-1877), em “Os Britadores de Pedra” de 1849 (Figura 11), e Jean-Francois Millet (1814-75) em “As Respigadeiras” de 1857, Irineu, nessas suas obras escultóricas, também retratou pessoas labutando em suas atividades de pesca, embora tenha modelado as figuras de forma a representá-las bem e com certa altivez, mesmo em seus trajes simples com os quais exercem suas atividades. Também não teve interesse em demonstrar glamour ou entretenimento na cena, mas conferir dignidade a esses profissionais, muitas vezes excluídos de direitos econômicos e sociais compatíveis com as dificuldades que permeiam o processo desses afazeres.

Aproximações também verificadas com a arte de outro artista francês, Auguste Rodin (1840-1917) que, por questões formais, é considerado por alguns historiadores como impressionista devido ao desprezo de acabamento dado ao aspecto externo de suas esculturas, em obras como “O Beijo” (1886) e “A mão de Deus” (1898). Rodin também não idealizou a realidade, mas teve como foco a cristalização do momento significativo de um gesto humano, a exemplo de “O Pensador”, de 1879-89 (Figura 12).



Figura 12 - Auguste Rodin - O Pensador, 1879-1889, Bronze, alt. 70 cm.

Disponível em: <<http://www.mu-see-rodin.fr/fr/collections/sculptures/le-penseur>>. Acesso em: mai. 2014.

Embora distantes, no tempo e no espaço, as obras da Mulembá tangenciam essa proposta, do escultor e as dos pintores franceses, quando são apresentadas sem lances dramáticos. Se observadas no seu conjunto, tem-se a narrativa de um episódio corriqueiro na vida desses trabalhadores, sendo a grande maioria formada por negros ou descendentes, que a despeito de toda tecnologia do momento presente, repetem suas atividades que resguardam costumes ancestrais, numa espécie de tecnologia primária, retirando o peixe de seu habitat natural e fabricando o próprio utensílio com o qual o alimento será preparado.

Também é possível relacionar as obras de Irineu com trabalhos de artistas contemporâneos que comungam com ele esses aspectos importantes em suas manifestações artísticas, o que abona sua inserção nesse contexto. Além de alguns mais próximos, como os já citados anteriormente, encontramos outros para além-fronteiras, a exemplo da americana Alison Saar, a indiana Rina Banerjee, a africano-americana Karen Seneferu, dentre outros, com grande notoriedade dentro da Arte Contemporânea.

Alison Saar é uma escultora de renome internacional. Seu trabalho tem sido exibido em locais de prestígio em todo o país. Nascida em Los Angeles, Califórnia, ainda muito jovem se inteirou sobre as propriedades de diversos materiais, técnicas e estéticas ajudando o pai em seu trabalho de restauração. Essa aproximação a artefatos de diferentes culturas influenciou seu trabalho como afrescos chineses; múmias, egípcias, pré-colombianas e Africanas. Suas obras narrativas, muitas vezes em tamanho natural, são explorações de sua identidade pessoal e cultural.

Protagonista de uma ampla variedade de fontes do folclore-Africano e do Haiti, a cultura Africano-americana contemporânea, o catolicismo, mitologia, dentre outras, a artista constrói uma linguagem visual que é ao mesmo tempo histórica e filosófica, acessível e exploratória. Os materiais, como madeira, estanho, cobre, fios e outros

objetos que ela utiliza em suas esculturas são frequentemente material reciclado, revelando o gosto de Saar por esses suprimentos tendo, como ela afirma, “vidas passadas” e carregando “as histórias de que eles testemunharam”.

Em “Peso” (Figura 13), por exemplo, uma jovem senta-se em um balanço anexado a uma escala para a pesagem de algodão. De um lado está



Figura 13 - Alison Saar - Peso, 2012, Madeira, corda, escala de algodão e diversos objetos.

Disponível em: <<http://africanah.org/wp-content/uploads/2014/06/AlisonSa arWeight.jpg>>. Acesso set. 2014.



Figura 14 – York – memorial permanente -

Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=0Rw7T9ju4EQ>. Acesso em: nov. 2014.

esta pequena alma tensa, esculpida em madeira e revestida apenas em uma pele brilhante de poeira de carvão; por outro, um amontoado de ferramentas de ferro fundido, de trabalho doméstico e de campo (frigideira, foice, tesouras, correntes), os apetrechos que irão determinar o seu valor funcional.

A escultura “York” (Figura 14) foi inaugurada em 8 de maio de 2010, e é montada a cerca de dois metros da base de bronze. É um memorial permanente da Lewis & Clark College. Representa honras a um homem, membro-chave, que serviu como o escravo de William Clark, que se tornou um colaborador fundamental para o sucesso da expedição e que, após a conclusão da viagem, não compartilhou de benefícios, como fama e fortuna recebidas por outros membros do corpo. Através da exibição desta poderosa escultura da artista Alison Saar, Lewis & Clark lembra de um nome muito tempo ignorado pela história.

Karen Seneferu, é outra americana-africana, artista e educadora, que tem como

foco em seu trabalho a conscientização sobre questões relacionadas a suas origens ético-raciais, fazendo jus a destaque da crítica no cenário artístico contemporâneo internacional.

Sua obra tem uma linguagem divertida, ensina sem ditar regras, seu texto é abundantemente lúdico, com alegria, prazer e beleza poética. Contudo, além de possuir ricas contextualizações, seu texto, com forte conteúdo, chama a atenção para os preconceitos, injustiças sociais e relações de poder entre raças e gêneros, levando o leitor à reflexão.



Figura 15 - Karen Seneferu - “Techno Kisi”.

Disponível em: <<http://openspace.sfmoma.org/2010/02/techno-kisi-interview-with-artist-karen-seneferu/#more-9489>>. Acesso em: set. 2014.

Para ela, “a arte é um espelho da comunidade que a cria. A arte reflete a cultura e as condições, as necessidades da comunidade e, mesmo na sua localidade, dá a referência de uma visão global”.

No trabalho acima (figura 15) uma representação, que funciona como novo objeto sagrado de artefatos rituais tradicionais africanos, mais parecidas com bonecas “Gris-gris” usadas em rituais Vodou. A artista utilizou chips de computadores descartados e placas de circuito reconfigurado como objetos sagrados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na expressividade das suas esculturas representativas de figuras humanas, Irineu Ribeiro realiza a fusão de princípios arcaicos, realismo e naturalismo possuindo ligações de fazer artístico com obras que vão desde artistas locais, a outros de nível nacional e internacional, tradicionais e contemporâneos, com os quais dialoga em algum ponto. Mesmo quando apresentam variedades formais, compartilham pontos importantes no que se referem às substâncias temáticas, ou seja, em suas propostas contemplam ampla gama de questões que refletem as condições de

vida, entre outras coisas, da esfera íntima e das cidades nas quais se inserem. São relações entre cultura, identidade e vida em geral, como a sustentabilidade ambiental, igualdade humana e cotidiano, o que faz com que esses artistas e suas obras estejam sempre em constante interação com a comunidade em geral, como também faz Irineu Ribeiro.

Apesar de se auto definir como realista, Irineu não se preocupa em se situar em nenhum rótulo que aprisione sua criação artística, haja vista o ecletismo no montante de suas criações. Nem mesmo cede às pressões por voos contemporâneos que venham impedir que sua obra reflita sua essência, que transmita suas verdades. Tem autonomia, é senhor de sua criação imprimindo em seu trabalho não apenas o realismo, o primitivismo ou Naif, mas também o expressionismo, o idealismo, todos esses, conforme lhe dita a alma. Se é passado, se torna presente por meio de memórias, suas e do coletivo, de lugares e tempos, este e outros, que lhe intui para criações e produções no aqui e agora.

Esse trabalho teve seu objetivo alcançado por trazer uma pesquisa sobre a linguagem da Cerâmica e um tipo de poética ainda muito pouco abordados nos espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte e crítica de arte**. Trad. H. Governais. 2. Ed. Lisboa: Estampa, 1993.

JANSON, H.W. **História da Arte**. 1. ed. Brasileira, v.1. Autorizado uso da tradução por J.A. Ferreira de Almeida e Maria Manuela Rocheta Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KRAUSS, Rosalind E. **A escultura no Campo Ampliado**. Tradução Elizabeth Carbone Baez. Rio de Janeiro: Revista Gávea, n.1, 1984. Texto publicado pela primeira vez em: The Ant-Aesthetic – Essays on Post Modern Culture. Washington: Bay press/Hall Foster, 1983.

_____. **Caminhos da Escultura Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.] - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Vitória: DEC, SPDC/UFES, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia – uma introdução**. São Paulo: Atlas S.A., 1986.

MENDONÇA, Miriam da Costa Manso Moreira de. **Antropologia Visual**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. 2010.

OSÓRIO, Carla; BRAVIN, Adriana; SANTANA, Leonor de Araújo. **Negros do Espírito Santo**. São Paulo: Escrituras, 1999.

PANOFSKY, Erwin. **Significado das Artes Visuais**. 3. Ed. Trad. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PEROTA, Celso; BELLING NETO, Roberto A.; DOXSEY, Jaime Roy. **As paneleiras de Goiabeiras**. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. **I Catálogo de Produtos Culturais do Espírito Santo**. Vitória, 2005.

SOUZA, João Wesley de. **Modelagem**: uma disciplina para introdução às configurações espaciais. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. 2010.

CORPO NA DANÇA AÉREA/VERTICAL: RESSIGNIFICAÇÕES OU REPETIÇÃO DE PADRÕES ESTÉTICOS NA DANÇA?

Yara dos Santos Costa Passos

Universidade do Estado do Amazonas/Escola
Superior de Artes e Turismo
Manaus/AM

Raíssa Caroline Brito Costa

Universidade do Estado do Amazonas/Escola
Superior de Artes e Turismo
Manaus/AM

RESUMO: Apontar reflexões críticas sobre o processo de formação e criação do que vem sendo denominado de dança aérea ou vertical, ou seja, a dança criada a partir da interação e hibridismo do corpo com técnicas e suportes circenses ou esportivos, configura o objetivo principal deste artigo. Geralmente este gênero de dança utiliza meios pouco convencionais para suas apresentações, como paredões e fachadas de prédios, árvores, pontes, estruturas metálicas, ginásios esportivos, entre outros. A experiência de mais de uma década com projetos artísticos independentes e também institucionais, como a produtividade acadêmica e pesquisas de iniciação científica orientadoras de intérpretes, criadores e jovens pesquisadores nessa área da dança, culminou na necessidade de refletir sobre o que a dança aérea provoca em seus praticantes, enquanto artistas críticos e políticos da dança. Normalmente os projetos vivenciados almejam a ressignificação do

suporte em si, vislumbrando aquele ambiente como espaço potente de novas criações em dança, como uma possibilidade de deslocar o criador e intérprete da dança aérea/vertical para outros caminhos que não fosse restrita a uma dança que primasse apenas pelo “olha o que eu sei fazer!”. Mas, num sistema de educação onde o corpo ainda luta contra a dualidade corpo/mente, natureza/cultura, viciado em leituras e imagens distorcidas da vida real, é possível o desejado deslocamento, utilizando uma dança que conduz o seu intérprete-criador para esse deslumbramento de acrobacias e manobras no ar? As referências contemplam os estudos do corpo político de Agamben (2002, 2008) e Katz, Greiner (2015).

PALAVRAS-CHAVE: BIOPOLÍTICA. CORPO. DANÇA AÉREA/VERTICAL

**BODY IN DANCE AERIAL / VERTICAL:
RESIGNIFICATIONS OR PATTERNS REPEAT
AESTHETIC IN DANCE?**

ABSTRACT: Point critical reflections on the process of formation and creation of what has come been called of the aerial dance or vertical, that is, the dance, created on the basis of the interaction and hybridisation of the body with techniques and supports of the circus or sports, sets the main purpose of this article.

Generally, this type uses means of non-conventional in their presentations, kind as walls and facades of buildings, trees, bridges, steel structures, gymnasiums, sporting goods, among others. With the experience of more than a decade with projects in independent art and also institutional, such as the productivity of teaching and research for undergraduate research, led to the need to reflect on what the aerial dance causes its practitioners while artists, critics, and policy on the dance. Normally, the projects experienced sought the re-signified for the support itself, and that is the powerful space of news creations, enabling to the creator and the performer of aerial/ vertical dance to other pathways that it will not be a dance that is excelled only by the “look what I can do!”. However, in a system of education in which the body is still fighting against the duality of mind / body, nature / culture, addicted to reading, and the pictures are distorted from the real life, it is possible to the desired offset by using the dance that leads to her working as a performer / creator for this fascination for tricks and stunts up in the air? The references include studies of the political body of Agamben (2010, 2008), and Katz, Greiner (2015).

KEYWORDS: BIOPOLITICS. BODY. AERIAL / VERTICAL DANCE

1 | INTRODUÇÃO

Quando se procura uma ruptura e/ou intelecção dos atos perceptivos com a intenção de tornar explícitos ou exequíveis novos esquemas ou modos de pensar, surge a pesquisa:

uma pergunta feita à natureza....

(FERRARA, 2012, p. XI)

A dança apropriou-se de diferentes técnicas e linguagens além do movimento do corpo, nesse sentido os processos de criação são alimentados por outros modos de ver a própria dança. Apoiada na Teoria Corpomídia das pesquisadoras brasileiras Helena Katz e Christine Greiner, podemos afirmar que as percepções são modificadas nessa relação corpo-ambiente, como é o caso da dança aérea ou dança vertical, que aqui definimos como a dança que é elaborada a partir do uso de técnicas esportivas, circenses aéreas ou verticais e utiliza todos os aparelhos e suportes que possibilitam a exploração do espaço e tempo do movimento aéreo/ vertical, transformando-os em dança.

A dança aérea/vertical pode ser considerada como relativamente nova, a literatura aponta que o início ocorreu na década de 60. Apesar de não ser o foco central deste artigo e para contextualizar melhor o nosso leitor, buscamos desenvolver uma breve discussão sobre essa origem, a partir de autores norte americanos e brasileiros que pesquisaram a dança aérea como forma de arte do circo e da ginástica acrobática, como Cooper (2012) e outros como forma de arte da dança pós-moderna, como Bernasconi & Smith (2008). A nossa contribuição nesse sentido

histórico, é inserir na discussão as contribuições da coreógrafa Norte Americana Trisha Brown, pois acreditamos que os trabalhos que ela criou, utilizando técnicas e suportes verticais, podem ser a contraposição para a hipótese de que, ao colocarmos um ou mais bailarinos suspensos é muito difícil modificar conceitos convencionados pela dança.

O objetivo principal deste artigo é perceber e desenvolver, a partir do referencial teórico apontado, reflexões acerca das consequências na formação estética dos seus praticantes, enquanto artistas críticos e políticos da dança realizada por meio da dança aérea/vertical.

Os trabalhos coreográficos já realizados pelas autoras deste ensaio, sempre almejam a ressignificação do suporte em si, vislumbrando aquele ambiente como espaço potente de novas criações em dança, como uma possibilidade de deslocar o criador e intérprete da dança aérea/vertical para outros caminhos que não fosse restrita a uma dança que primasse apenas pelo “olha o que eu sei fazer!”. Mas, num sistema de educação onde o corpo ainda luta contra a dualidade corpo/mente, natureza/cultura, viciado em leituras e imagens distorcidas e muitas vezes estereotipada da vida real, é possível o desejado deslocamento, utilizando uma dança que conduz o seu intérprete-criador para esse deslumbramento de acrobacias, manobras no ar, truques e virtuosismos?

No sentido do olhar crítico da pesquisa, Greiner (2010, p.27) colabora ao nos chamar atenção, “é preciso saber do que se esta falando e compreender que todo discurso é uma forma de ação”, e complementa, “a repetição homogênea do presente implicaria fim das interrogações permanentes, eliminando todas as ambiguidades e desestabilizações” (idem, p. 28). Concordando com Greiner e direcionando tal discussão aos artistas, afirmamos que é urgente repensar nossos trabalhos, é urgente perceber que precisamos continuar promovendo o respeito as diferenças e os motivos que conduzem nosso olhar às convenções.

Nesse sentido, as referências teóricas contemplam principalmente os estudos de corpo político do filósofo italiano Giorgio Agamben (2002, 2008) e de Helena Katz e Christine Greiner (2015).

2 | UM BREVE HISTÓRICO DA DANÇA AÉREA/VERTICAL

De acordo com Cooper (2012), a dança aérea, apesar da existência de registros dos trabalhos aéreos na história do circo do século XIX e do ano de 1960 sobre experimentos de Stephanie Evanitsky que trabalhou com a suspensão de bailarinos e fundou o “*Multigravitational Aerodance Grupe*”, foi creditado a Terry Sendgraff o pioneirismo dessa forma de expressão na dança em 1970, conhecida inclusive como “Mãe da Dança Aérea”. Sendgraff inventou o trapézio baixo de um único ponto (ao invés de dois), de tal forma a permitir giros do trapézio e conseqüentemente

uma visão de todos os ângulos do intérprete, tornando-se o aparelho que lançou o movimento da dança aérea nesse período e meio. Sendgraff criou o grupo “*Motivity*”, o qual para a coreógrafa enfatiza a descoberta do indivíduo sobre si mesmo e sua estética, utilizando um sistema de percepção sensorial no chão e/ou no ar, combinando questões pessoal, política e espiritual. Para Cooper (2012) a dança aérea é uma forma de dança moderna executada em aparelhos acima do solo, em um plano tridimensional, e como cada aparelho tem movimento próprio, a resposta de movimento do bailarino modifica-se também nessa relação.

No entanto, observamos que em abril de 1970, a coreógrafa norte americana Trisha Brown, realizou, entre outros trabalhos, a performance “*Man walking down the side of a building*” em Manhattan. Brown faz parte de uma geração de coreógrafos que rompeu com conceitos na dança. Tal geração estabeleceu uma variedade de modos de experimentação e criação em dança, e deles surgiu o movimento denominado “*Judson Church Dance Theatre*”, Silva (2005, p. 109) diz “... Não havia homogeneidade estilística ou temática”. A dança para Brown, assim como para os demais desse movimento revolucionário, devia sair das convenções até então institucionalizadas, e a espetacularidade era uma das convenções.

Adriana Banana, pesquisadora artista brasileira, buscando entender a obra de Brown, parte do entendimento do norte americano Steven Johnson (formado em semiótica e literatura inglesa com pesquisa voltada para ciência e tecnologia) a cerca de organismos complexos e afirma, “... o que conta são as distintas relações que emergem entre corpos/ações/materiais... sua dança se faz por meio da emergência nessas relações e não pela soma dos seus elementos isoladamente” (BANANA, 2012, p. 23). Dessa forma, podemos dizer que Brown, assim como outros de sua geração, estava interessada em corpos em constante interação com o ambiente nas suas danças, contribuiu significativamente para a dança, trabalhando questões relacionadas aos conceitos de espaço, tempo, percepção do movimento e como a dança dialoga com outras artes, sendo a sua inquietação com convenções um forte pensamento que acompanha suas obras. Sobre a sua relação com a gravidade, Banana expõe:

Trisha explorou a gravidade afrontando seus cânones e o expandindo. O andar que costumava ser só de pé, na vertical, passa a acontecer na horizontal e fora do chão habitual. Aparecem outros chãos, como a lateral de um prédio, ou árvores e colunas de *Spiral* (1974), e nelas o caminhar paralelo ao chão acontece. E existe ainda outro fora, que é o fora da caixa cênica que existe dentro do teatro. A dança desencaixotada de Trisha propõe um espaço outro (BANANA, 2012, p. 42).

Nesse brevíssimo contexto, podemos dizer que Trisha Brown trabalhou numa perspectiva totalmente diferente da iniciada por Sendgraff ou Evanitsky. Segundo Berger (2002) a performance de Brown no edifício, serviu simplesmente para observar o mecanismo da caminhada, objetivo que é diferente da linguagem circense pois não continha truques ou ilusões, apenas um homem caminhando perpendicular a um edifício, numa relação corpo-gravidade radicalmente alterada, nestas performances

o público é obrigado a deixar seu lugar cômodo de observação em trabalhos de dança ou mesmo das performances, pois nessa proposta de Brown, o público precisa ficar olhando para cima, como Banana (2012, p. 41) afirma “... sua moldura de referência espacial se modifica.

De fato, as performances criadas por Brown em plena década de 70, implicou novas possibilidades do conceito de espaço na dança. Brown conseguiu desterritorializar a dança do palco convencional, o que é extremamente político e torna o espaço da dança mais democrático. Entretanto, para pensarmos em ressignificação de conceitos em relação a construção dos sentidos e conhecimentos dos bailarinos e público, deveríamos estar mais próximos das performances, no mesmo período ou teríamos que realizar uma pesquisa bem mais aprofundada a cerca das mudanças do pensamento naquela época e a partir disso trabalhar argumentos mais contundentes.

Assim como o público de Brown em 1970, em trabalhos de dança aérea/vertical semelhantes (no sentido de usar aparatos esportivos e prédios) feitos em edifícios de mais de 50m de altura pela *Indios.com Cia de Dança* em Manaus/ Amazonas a partir de 2001, as observações do público geralmente são relacionadas ao fator espaço. Os comentários sempre têm um tipo de espanto nessa assistência, tais como: “Muito interessante, a parede se torna o chão dos bailarinos...”; “Parece que vocês flutuam no espaço, o tempo do movimento se modifica...”.

Percebemos que alguns grupos de dança realizam trabalhos utilizando técnicas aéreas/verticais, como por exemplo o *Project Bandaloop's* (EUA), *Brenda Angiel's Aerial Dance Company* (Argentina), *Grupo Ares* (São Paulo/Brasil), *Fuerza Bruta* (Argentina), entre outros, onde a estética dominante ainda é aquela ligada aos truques e virtuosismos do movimento na dança, nesse sentido eles têm uma forte relação com o circo e a espetacularidade da arte impregnada em todos nós artistas e público. Por outro lado, temos grupos como a *Cia Suspensa* (Minas Gerais/Brasil) que está mais próxima da proposta de performance de Brown, e que buscam uma reflexão mais politizada do que está produzindo nesse espaço aéreo/vertical.

Acreditamos que a tentativa de classificação dos processos e produtos artísticos não é o mais interessante a fazer, as fronteiras estão borradas de partida nas relações atuais do trabalho com dança. Assim, aceitar esse fato como pressuposto encurta o caminho a ser trilhado para melhor compreender as consequências do fazer dança aérea/vertical na formação ética e política dos praticantes, coreógrafos e diretores de dança, pois atualmente desejamos fazer valer, enquanto formadoras de opinião, que “só é interessante o pensamento enquanto potencia de alteridade” (CASTRO, 2008, p. 117-118).

3 | O ESPETACULAR NA DANÇA

Quando Yvonne Rainer, apresentou o manifesto *'No' to spectacle* (Não ao Espetáculo), publicado no folder da estreia de *"The mind is a Muscle"* (1968), dentro do movimento que inicia o pensamento da dança pós-moderna, declarou:

Não ao espetáculo não ao virtuosismo não às transformações e faz de conta não ao glamour e transcendência da imagem do estrelismo não ao heroico não ao anti-heroico não à pobreza de imagem não ao envolvimento do performer ou espectador não à sedução do espectador pela esperteza do performer não à excentricidade não à mover ou a ser movido. (RAINER apud SILVA, 2005, p.110)

Tal manifesto, representou não somente o posicionamento desta coreógrafa, mas acreditamos que de todo o movimento da *Judson Church* em Nova York na década de 60. Esse manifesto traduz a nossa preocupação que persiste hoje nas produções artísticas, há uma espécie de comodismo na falsa ideia de que a vida é perfeita, simétrica e leve. Obviamente existe tudo isso, mas não é só isso, e a arte é uma das melhores possibilidades de promover a transformação de percepções alienadas em percepções múltiplas e que valorizem processos de subjetivação. A questão então gira em torno do papel da arte, qual seu significado e como Greiner diz, citando o artista japonês Ozawa Tsuyoshi, "... qual sua potência de intervenção na vida [...] é um alento acompanhar esses experimentos que acreditam na potência subversiva da arte" (2015, p. 174).

O espetacular na dança foi repensada a partir do uso e surgimento da performance. Para Meyer (2013) a performance é um mecanismo de resistência aos dispositivos de poder, que reposicionam o olhar e reinventam o mundo, nos levando a pensar em corpos políticos nas artes. Um corpo político para Agamben (2002) não pode representar simplesmente a continuidade do poder soberano, mas também e antes de tudo, deve ser considerado um excedente da vida sacra do rei ou do imperador, que pode ser isolado e elevado aos céus somente através da imagem.

Greiner (2015), discute a estética como tecnologia de transformação e afirma que "a arte é, em grande parte, responsável pela formação do Estado e pela emergência de uma rede comercial que prolifera em nome da nação" (GREINER, 2015, p.75). Desta forma, fica cada vez mais difícil separar as ações estéticas e principalmente artísticas da política e economia. Nos fazendo pensar sobre a ação da biopolítica na dança.

4 | BIOPOLÍTICA NA DANÇA

A biopolítica que nos interessa, diz respeito a política relacionada aos aspectos corporais/culturais, conceito que filósofos como Michel Foucault e Giorgio Agamben investigaram e outros jovens pesquisadores deram continuidade.

Segundo Souza (2011), "o sujeito rotulado a partir da biopolítica não pode se auto-governar para responder as imposições dessa ação." Desta forma, a biopolítica

é uma categorização social realizada através de informações presentes no corpo, que são isoladas de qualificações, trata-se de uma distinção baseada em um corpo sem identidade, uma “vida nua”.

(...) As categorias modais - como operadores do ser - nunca estão, porém, frente ao sujeito como algo que ele poderia escolher ou recusar, nem como tarefa que ele poderia decidir - ou não - assumir em um momento privilegiado. O sujeito é, sobretudo, o campo de forças sempre já atravessado pelas correntes incandescentes e historicamente determinadas da potência e da impotência, do poder não ser e do não poder não ser (AGAMBEN, 2008, p.148-149).

A falta de questionamentos sobre determinados discursos, faz com que esses padrões políticos e sociais impostos sejam passados de gerações a gerações, tornam-se verdades indiscutíveis, afirmações essas, que passam e ser aceitas individualmente por serem consideradas como um padrão social coletivo.

A reflexão aqui trata-se justamente de como estes padrões podem influenciar nos fazeres artísticos, a ponto de não possibilitar novas ressignificações estilísticas dentro da dança. Sobre os estudos de Agamben, Katz crítica esses padrões corporais impositores, dizendo que:

Nos estudos de biopolítica (...) o corpo aparece como objeto biológico, apenas como uma carcaça, desligado do ‘eu’, é o corpo ‘vida nua’ (*termo do autor Giorgio Agamben*) que, na verdade, não existe. Nosso corpo conta tudo sobre nós, ele registra todas as referências culturais que experimentamos durante a vida. O corpo ‘vida nua’ é interesse político, para facilitar o controle social (KATZ apud SOUZA, 2011, p.4).

Sendo assim, acredita-se que de fato a biopolítica interfere não somente nas ações sociais e políticas, mas também atinge fazeres artísticos, já que os mesmos são realizados por indivíduos que muitas vezes estão imbuídos de convenções. Entretanto, acredita-se que em muitos momentos históricos, estes padrões já foram rompidos possibilitando novos discursos artísticos e novas ressignificações de cânones.

Diante destes pensamentos sobre a biolítica e sua ação dentro das artes e principalmente na dança, nos resta buscar diálogos e alternativas para esta relação e interferência. É difícil ignorar as recorrências de padrões dentro das artes e em especial na dança aérea/vertical, que muitas vezes esta ligada a acrobacias e a espetacularidade do circo e acrobatas. Desta forma, como podemos almejar a ressignificação do suporte em si, vislumbrando aquele ambiente como espaço potente de novas criações em dança, como uma possibilidade de deslocar o criador e intérprete da dança aérea/vertical para outros caminhos?

5 | PARA ECOAR

Não pretendemos com este artigo encontrar respostas e soluções para uma realidade recorrente, e acreditamos que não será baseado em trabalhos esporádicos

que a realidade desta relação da biopolítica com a dança será alterada. A verdade é que as imposições sociais e políticas, influenciam diretamente nas criações dos artistas; e no palco, independe de qual seja, o italiano ou as paredes de um prédio, tanto os bailarinos e coreógrafos, quanto o próprio público, já estão imbuídos de informações e características para analisar e saber o que esperar de cada construção poética.

Ao realizarmos as produções em dança aérea/vertical, o público já espera a espetacularização com grandes acrobacias, mas até que ponto as criações devem ficar presas a esta questão? Estes pensamentos estão enraizados, e tornaram-se assim por conta das tradições históricas que durante anos foram criadas e realizadas na sociedade. Desviar-se desta leitura, que não visa a espetacularização de uma arte que surge do circo, onde a magia e o espetacular são fatores cruciais para o sucesso do trabalho, é uma tarefa árdua para os coreógrafos e bailarinos que propõe um trabalho artístico aéreo.

Este artigo não pretende classificar se esta realidade que vivemos nas artes e especificamente na dança aérea/vertical está correta ou não, o mesmo pretende levantar questões sobre ressignificações e padrões estéticos. Questionamentos como: Até que ponto as novas produções que visam a espetacularização estão crescendo no fazer artístico e crítico do bailarino e dos espectadores? Porque as composições aéreas/verticais sempre tem que estar ligadas ao espetacular? A ausência das acrobacias em um trabalho aéreo torna-o menos qualificado ou menos atrativo visualmente?

Questionamentos como estes, têm feito às autoras deste artigo, pensar em novas formas de produções baseadas em estudos já realizados que não visam a espetacularização, mas a ressignificação dos elementos e suportes aéreos dentro da composição, trazendo novas possibilidades e discussões para o âmbito da dança área/vertical.

Desta forma, não queremos desvalorizar os trabalhos que tem o objetivo do “espetacular”, mas pretendemos com este trabalho e com as criações, desenvolver reflexões acerca das consequências na formação dos seus praticantes, enquanto artistas críticos e políticos da dança realizada por meio de suportes verticais ou circenses, aqui denominada como Dança Aérea/Vertical.

REFERÊNCIAS

AESCHLIMANN, Roland & GRAVES, Nancy & JUDD, Donald & NAKAYA, Fujiko & RAUSCHENBERG, Robert & WINTERS, Terry. **Trisha Brown: Dance and art in dialogue**, 1961-2001. Edited by Hendl Teicher. The Mit Press/Massachusetts Institute of technology, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **O poder soberano e a vida nua I**. Trad. Bras. Henrique Burigo. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

_____. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. Trad.

Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

BANANA, Adriana. **Trishapensamento: espaço como previsão meteorológica**. Belo Horizonte: Clube Ur=Hor, 2012.

BERNASCONI, Jayne C. & SMITH, Nancy E. **Aerial Dance**. United State: Human Kinetics, 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. "O perspectivismo é a retomada da antropofagia oswaldiana em novos termos". Entrevista a Luísa Elvira Belaunde. In: Sztutman, Renato (Org.). *Eduardo Viveiros de Castro*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008, pp. 117-118.

COOPER, Miranda. **Aerial Dance: Under the sea**. University Honors Program. St Petersburg, Florida: University of South Florida, 2012. Honors Thesis.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. **A estratégia dos signos: linguagem/espaço/ambiente urbano**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KATZ, Helena & GREINER, Christine (orgs.). **Arte & Cognição: Corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

GREINER, Christine. **O Corpo em Crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. **Leituras do Corpo no Japão e suas diásporas cognitivas**. , São Paulo: n-1 edições, 2015.

MEYER, Sandra. "Performatividades em dança: atos que reposicionam corpos, que reinventam mundos". In: *Seminários de Dança: E por falar em...CORPO PERFORMÁTICO fazeres e dizeres na dança*. 6.ed. Joinville, 2013.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e a pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SOUZA, Virgínia Laís. **Biopolítica e os Corpos da Dança**. Anais do 2º. encontro nacional de pesquisadores em dança. Dança: contrações epistêmicas, 2011.

DANÇANDO PARA APRENDER E EDUCAR: DIALOGANDO COM A ESCOLA, A COMUNIDADE E O CORPO

Roberto Lima Sales

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Paraíso do Tocantins – TO

Ana Mariza Honorato da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Paraíso do Tocantins - TO

RESUMO: Este estudo objetivou analisar e descrever as experiências pedagógicas obtidas com a linguagem da dança a partir da promoção do Projeto “Dançando para Aprender e Educar”. Trata-se de um Projeto de Extensão vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso que procura estabelecer redes de conexões entre a escola e a comunidade, para assim trabalhar um conjunto de ações que visam ampliar o ingresso da arte nas comunidades mais carentes com a introdução da linguagem da dança. A metodologia de investigação deste projeto de extensão organizou-se a partir de uma abordagem qualitativa e adotou-se o estudo de caso como técnica de pesquisa. Diante desta perspectiva, tanto o referido projeto de extensão quanto esta investigação constituiu-se principalmente nas fundamentações de Freire (2001), Laban (1991) e Marques (2005). Os sujeitos investigados foram jovens

e adultos participantes do Projeto “Dançando para Aprender e Educar”. Os resultados desta investigação apontam que este projeto social está levando a arte e a cultura ao contexto dos estudantes e membros da sua comunidade; bem como está contribuindo para que a cultura da dança seja incorporada à escola e à comunidade, fortalecendo o vínculo entre estas esferas. Além disso, gradativamente, o projeto está despertando nos participantes o interesse por ações educativas e sociais; possibilitando o processo criativo, a autonomia e liberdade do indivíduo; desenvolvendo capacidades cognitivas, corporais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação. Corpo. Comunidade. Extensão.

DANCING TO LEARN AND EDUCATE: DIALOGUING WITH THE SCHOOL, THE COMMUNITY AND THE BODY

ABSTRACT: This study aims to analyze and describe the pedagogical experiences obtained with the language of dance from the promotion of the project “Dançando para Aprender e Educar”. This is an extension project linked to the “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso” that seeks to establish networks of connections between the school and the community, to work a set

of actions that aim to enlarge the entrance of art in communities most in need with the introduction of the language of dance. The methodology of investigation of this extension project organized from a qualitative approach and the case study as a research technique. In this perspective, both the project of extension as this research consisted in the scientific basis of Freire (2001), Laban (1991) e Marques (2005). The subjects investigated were adults and young people participating in the project “Dançando para Aprender e Educar”. The results of this research indicate that this social project is bringing art and culture to the context of the students and members of their community; as well as it is contributing so that the culture of dance be incorporated into school and the community, strengthening the bond between these spheres. In addition, gradually, the project is arousing in the participants interest in educational and social factors; allowing the creative process, autonomy and freedom of the individual; developing cognitive abilities, body and culture.

KEYWORDS: Dance. Education. Body. Community. Extension.

1 | INTRODUÇÃO

Em nossa contemporaneidade, a dinâmica da sociedade capitalista fragmenta e anestesia nossa percepção visual, cognitiva, afetiva e corporal. A cada instante o homem se distancia mais da sensibilidade, dos sentimentos, dos valores artístico-culturais. Segundo Freire (2001), para que o indivíduo supere este processo de massificação social é necessário que tome consciência de sua própria vida, isso inclui as dimensões corpo e mente. Neste aspecto, a dança pode contribuir com o indivíduo no sentido de tomar consciência do seu próprio corpo, do movimento corporal expressivo, criativo e consciente, do sentido do espaço-tempo e de sua relação socio-afetiva.

Diante desta problemática, o autor desta pesquisa realizou, em fevereiro de 2015, um levantamento na cidade de Paraíso do Tocantins, o qual constatou a inexistência de projetos que enfocassem a dança como manifestação artística e social nos bairros mais carentes. Constatou-se que esta comunidade necessitava de maior acesso a cultura e a projetos que promovam uma ação social por meio da dança, a qual é entendida neste estudo como importante instrumento de resgate e inclusão social.

Sob esta demanda, foi concebido o projeto “Dançando para Aprender e Educar”, que se vinculou aos projetos de extensão do IFTO - Campus Paraíso e ganhou apoio e parceria do Palácio Municipal de Cultura Cora Coralina. Trata-se de um projeto que procura estabelecer redes de conexões entre a escola e a comunidade, para, assim, trabalhar um conjunto de ações que visam ampliar o ingresso da arte nas comunidades mais carentes com a introdução da linguagem da dança. Tal projeto foi implantado como atividade de extensão em abril de 2015, tendo como um dos objetivos fortalecer o vínculo escola-comunidade por meio da promoção da dança

enquanto arte, cultura e educação.

No intuito de ampliar o repertório cultural e as potencialidades criativas e expressivas dos participantes, o projeto procura fortalecer tanto a prática da dança, como também debates e reflexões nos âmbitos da arte, cultura e aspectos histórico-sociais dos participantes. O foco está em compreender mais a si mesmo e a sua realidade por meio das relações que se processam entre corpo, dança e sociedade. Diante desta perspectiva, este estudo tem como objetivo analisar e descrever as experiências pedagógicas obtidas com a linguagem da dança a partir da promoção do Projeto “Dançando para Aprender e Educar”.

2 | PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DO PROJETO

O projeto “Dançando para Aprender e Educar” se embasa principalmente nas perspectivas teóricas de Freire (2001), Laban (1978, 1991), Marques (2005), Porpino (2006), Saraiva-Kunz (1994), Siqueira (2006) e Soares et al. (1998). Tais perspectivas valorizam a dança, enquanto arte, enquanto ferramenta potencial para integrar o conhecimento corporal ao intelectual, pois trabalha a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção. Estes teóricos também afirmam que a dança pode trazer a tona à consciência de si mesmo e do outro por intermédio do corpo, viabilizando uma relação mais rica entre o mundo interior e exterior deste corpo, integrando as diferentes culturas e classes sociais.

Outros pesquisadores também complementam o referencial teórico deste estudo: Bruhns e Gutierrez (2000), Ferreira (2005), Fiamoncini (2003) e Kulisz (2006). Segundo estes pesquisadores, a dança, quando explorada sob uma adequada e criteriosa metodologia, contribui significativamente para o desenvolvimento integral do ser humano. Visto que estimula a criatividade, valoriza e respeita às diferenças individuais, desenvolve senso crítico, cognição, percepção, valores morais e sócio-afetivos, autoconfiança, concentração, determinação, disciplina, raciocínio e inúmeras outras competências necessárias a qualidade de vida e ao desenvolvimento da cidadania.

E em relação à dimensão física e biológica do ser humano, Freire (2001) defende que as técnicas de dança melhoram o desenvolvimento motor (equilíbrio, coordenação, flexibilidade, resistência, força), capacidades corporais essenciais para se obter uma vida saudável.

Com base nas perspectivas de Kulisz (2006) e Bruhns e Gutierrez (2000), que concebem a ludicidade e a criatividade como instrumentos pedagógicos essenciais, e de Saraiva-Kunz (1994) e Soares et al. (1998), que adotam o improviso como método educativo para a dança, este projeto propõe a dança na escola como processo formativo entrelaçado às capacidades cognitivas, físico-corporais, afetivas, expressivas e criativas dos envolvidos.

Dessa forma, as práticas de dança foram planejadas utilizando a ludicidade, a criatividade e o improviso como elementos centrais para a estratégia pedagógica. Também explorou-se os conceitos de Laban (1978, 1991) em relação às dinâmicas do movimento (fluxo, peso, espaço e tempo) e as formas espaciais do corpo-movimento no espaço (dimensões, planos, cinesfera, direções).

Sob esta ótica, o foco se dá na diversidade e na improvisação de manifestações culturais, sem ater-se a rígidas técnicas de movimentos. O que aponta, segundo Saraiva-Kunz (2003) e Saraiva (2009), para estratégias pedagógicas interativas e criativas entre professores e estudantes. Esta proposta de “dança-improvisação” permite mesclar, no processo de experimentação, diversos estilos de dança das culturas mundiais, ao mesmo tempo que contribui para um processo ensino-aprendizagem que valoriza a sensibilidade, a imaginação e a ressignificação de padrões de movimento.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Método

Esta investigação adotou a pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso como técnica de pesquisa. Gil (2008) afirma que o estudo de caso procura explicitar melhor a complexidade de um problema, e utiliza para isto, métodos específicos e versáteis. Compreendendo: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiência e observação informal.

Para a análise dos dados manteve-se um íntimo diálogo com os fundamentos da perspectiva de Freire (2001), Laban (1991) e Marques (2005).

3.2 Procedimentos

Para a coleta de dados, definiu-se instrumentos que atendessem ao contexto da pesquisa. Dessa forma, conforme as perspectivas de investigação de Triviños (1987) e Afonso; Abade (2008, p. 19), elegeu-se os seguintes instrumentos: diário de campo e roda de conversa.

A coleta de dados também ocorreu por meio da aplicação de questionário semi-aberto e observação participativa durante toda a execução do projeto.

3.3 Público-Alvo

Jovens e adultos integrantes do projeto “Dançando para Aprender e Educar” e oriundos de bairros pobres, que foram privados de grande parte de seus direitos básicos (saúde, alimentação, moradia, lazer).

3.4 Trabalho de Campo

Com a necessidade de aprofundar a pesquisa, realizou-se intenso acompanhamento do cotidiano do projeto de dança, dos trabalhos de produção, treinamentos e observações de atuações em espetáculos. Foram feitos registros, análises, sistematizações e reflexões sobre o processo formador das ações do grupo de dança e seus desdobramentos.

E para ampliar a compreensão do percurso desta pesquisa, criou-se um diálogo entre os referenciais teóricos desta investigação e a ideologia do público envolvido no projeto.

3.5 Das estratégias metodológicas de execução do projeto “Dançando para Aprender e Educar”

Com base nos objetivos do projeto “Dançando para Aprender e Educar”, estão sendo criadas condições para que a linguagem da dança possa, no ambiente escolar e comunitário, ser vivenciada como fator de desenvolvimento e de ampliação da consciência corporal e cidadã. Dessa forma, está sendo ofertado um conjunto de ações artístico-pedagógicas que procuram desenvolver nos estudantes e na comunidade uma percepção do caráter coletivo da dança, da importância desta linguagem na integração de todos, e que estabeleça o diálogo para troca de experiências, possibilitando um contato maior com o aspecto cultural e estético da dança. E também ações que promovam a relação entre a dança, o movimento em si e a educação.

Neste intuito, estão em execução as seguintes ações metodológicas do projeto:

- Vivências artísticas e exercícios de dança;
- Montagem de movimentos aprendidos e criação de outros movimentos diversos;
- Apreciação de espetáculos de dança ao vivo e em vídeo;
- Apresentações de textos, fotografias, filmes, letras de músicas;
- Discussões sobre as produções apreciadas e vivenciadas;
- Leituras, releituras e discussões de danças;
- Elaboração de diários de bordo e registro de aula;

Por meio de cronograma pré-estabelecido, as aulas foram divididas em teóricas e práticas sobre os diversos tipos de dança e estão ocorrendo três vezes por semana, no Palácio Municipal Cora Coralina, no turno vespertino e noturno.

O projeto organiza-se por meio de duas categorias de dança com seu respectivo público-alvo, a saber:

- Categoria Danças Urbanas: jovens na faixa etária de 14 a 25 anos, matriculados em escolas públicas, em situação de vulnerabilidade social;

- Categoria Dança Ritmos: jovens na faixa etária de 14 a 25 anos, matriculados em escolas públicas, em situação de vulnerabilidade social; e adultos na faixa etária de 15 anos acima, oriundos de diversos bairros e/ou instituições públicas e privadas da cidade (Escolas, Prefeitura, Hospitais, Comércio, Associações, comunidade em geral).

De abril de 2015 a agosto de 2018, foram realizados 370 encontros. Deste total, 70% dos encontros foram usados para realizar as atividades de dança e 30% para a realização das exposições teóricas em relação a dança e a palestras com temáticas voltadas à saúde e ao bem estar físico e mental. Realizou-se também a apresentação de 08 micro-espetáculos de dança.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todos os dançarinos responderam a questionários semi-abertos e entrevistas individuais e também participaram das rodas de conversa. Tais instrumentos foram aplicados no final das atividades de dança, em reuniões e palestras do grupo e em forma de enquete, via email.

Dos 70 dançarinos, participantes do projeto, 91% afirmaram não possuir nenhuma experiência com dança antes de ingressar no projeto. Os demais afirmaram ter praticado diversos estilos de dança (Funk, Hip Hop, dança de salão, dança contemporânea e balé).

Quanto aos aspectos positivos e negativos do projeto, constatou-se que o planejamento preliminar do projeto mostrou-se efetivo. As etapas de atividades de dança, alongamento e exercícios localizados tiveram boa aceitação pelos participantes. Os mesmos se comprometeram com tais atividades, como consequência alguns benefícios para a manutenção da saúde corporal e qualidade de vida já estão sendo atingidos. Os participantes também foram provocados a reeducarem sua postura e hábitos alimentares, bem como a praticar atividades físicas paralelas às atividades de dança, a exemplo: caminhadas, corrida, ginástica, dentre outras.

Por meio da roda de conversa e entrevistas individuais, os dançarinos relataram alguns pontos fracos do projeto, a saber: necessidade de criação de um espaço de comunicação mais eficiente entre os participantes; alguns movimentos de dança e músicas não foram aceitos pelos dançarinos(as) de idade mais avançada ou pelos dançarinos praticantes de determinadas religiões; o horário dos encontros de dança não estava atendendo a necessidade dos participantes.

Desse modo, para sanar tais necessidades criou-se uma conta do projeto no Facebook e no WhatsApp, para organizar e melhorar o processo comunicativo do projeto. Portanto, via redes sociais, estão sendo disponibilizadas aos participantes informações necessárias para o bom andamento de suas práticas no projeto. Atualmente, publica-se a agenda de eventos, avisos, galeria de fotos e vídeos, contatos do grupo e um guia de movimentos, alongamentos, ginástica localizada,

coreografias e estilos de dança.

Em relação às restrições de cunho religioso, músicas e movimentos foram pesquisados e selecionados para que possam ser bem aceitas pela ideologia religiosa de cada praticante, bem como sejam capazes de atender as necessidades físicas do corpo. Quanto ao horário, houve uma readequação conforme as necessidades do grupo.

No que diz respeito à competência para ensinar os movimentos da dança, a interação com a turma e a coordenação do projeto, o professor de dança (idealizador e coordenador do projeto e autor desta pesquisa) foi avaliado com nota 10 (numa escala de 0 a 10) por 92% dos participantes.

Ressalta-se que os relatos dos participantes deste projeto reforçam as afirmações dos teóricos que embasam este trabalho, em especial atende as perspectivas de Freire (2001), Marques (2005) e Laban (2001). Visto que, tanto nos questionários quanto nas rodas de conversa, os dançarinos relataram que, por meio das práticas corporais e dos estudos promovidos no projeto, passaram a compreender que a dança não é privilégio de uma determinada classe social e nem está restrita a uma única meta ou objetivo. Em suas falas, a dança é “superação”, “autorrealização”, “conhecimento das culturas dos povos”, “prazer”, “saúde mental e física”, “vida plena”.

A dança foi compreendida pelos participantes como fundamental, tanto na formação artística quanto na social. Em seus relatos, enfatizam que a dança desenvolve estímulos táteis, visuais, auditivos, afetivos, cognitivos e motores. Segundo os relatos, a dança proporcionou um conhecimento mais profundo do corpo: “a beleza dos movimentos”, “a emoção da expressão corporal”, “os limites do corpo”.

Os participantes também apontaram os principais benefícios que o projeto de dança está trazendo para suas vidas: “estou dormindo melhor”, “minha saúde melhorou”, “estou com maior equilíbrio emocional”, “estou com maior coordenação motora”, “estou dançando melhor”, “estou me cansando menos”, “melhorei meu raciocínio”, “minha vida está mais ativa”, “estou me alimentando melhor”, “minha postura corporal melhorou”, “estou mais satisfeita com minha vida”, “estou menos tímida”, “estou interagindo mais com as pessoas”, “estou valorizando mais a dança”, “estou praticando outras atividades físicas”, “minha autoestima melhorou”, “estou gostando mais do meu corpo”.

Os participantes afirmaram que as apresentações dos micro-espetáculos valorizam o trabalho artístico do grupo e contribuem para o aumento da autoestima, autoconfiança e para o desenvolvimento socio-afetivo e socio-cultural de cada sujeito. Até o momento, o grupo realizou oito apresentações artísticas, de sua autoria, em eventos municipais de grande porte. Estas apresentações de dança foram muito bem avaliadas pela comunidade do município de Paraíso do Tocantins. O projeto está ganhando reconhecimento e respeito pelas autoridades e comunidade do município.

Logo, reafirma-se que estes relatos dos participantes reforçam os estudos dos

teóricos que embasam este trabalho. Visto que, com base nas perspectivas de Freire (2001), que concebe a ludicidade e a criatividade como instrumentos pedagógicos essenciais, e de Marques (2005), Saraiva-Kunz (1994) e Soares *et al.* (1998), que adotam o improviso como método educativo para a dança, o projeto “Dançando para Aprender e Educar” propõe a dança na escola como processo formativo entrelaçado às capacidades cognitivas, físico-corporais, afetivas, expressivas e criativas dos envolvidos. Dessa forma, as práticas de dança são planejadas utilizando a ludicidade, a criatividade e o improviso como elementos centrais para a estratégia pedagógica.

Nesta perspectiva, os participantes são provocados a experimentar diversas formas de movimentos e estilos de dança, para assim criarem o seu próprio modo de dançar e atribuir um sentido a sua criação. Dessa forma, envolveram-se em oficinas que exploraram elementos da dança moderna, contemporânea, danças de salão (samba, forró, salsa, tango, valsa, dentre outras), danças urbanas (Hip Hop, Breaking, Popping, Locking, House, dentre outras).

Os participantes são instigados a experimentarem a dança sem preocupar-se com certo ou errado. Procurou-se valorizar os movimentos e expressões próprios de cada sujeito. Desse modo, todas as coreografias são produzidas de forma coletiva, partindo-se, em especial, do repertório cultural, da imaginação criadora e das experiências corporais e sensíveis de cada sujeito. Cada participante torna-se co-autor no processo de criação. Nesta experiência cada um explora, ao seu modo e tempo, suas potencialidades e possibilidades corporais. Vivenciam várias formas de dançar e ressignificam movimentos, transformando-os em novas criações. E assim torna-se possível mesclar estilos específicos de dança com as experiências em dança já trazidas do repertório cultural de cada sujeito. Bem como torna-se possível promover um diálogo entre os saberes de dança do professor e os saberes dos estudantes.

Sob esta ótica, o foco se dá na diversidade e na improvisação de manifestações culturais, sem ater-se a rígidas técnicas de movimentos. O que aponta, segundo Saraiva-Kunz (2003) e Saraiva (2009), para estratégias pedagógicas interativas e criativas entre professores e estudantes. Esta proposta de “dança-improvisação” permite mesclar, no processo de experimentação, diversos estilos de dança das culturas mundiais, ao mesmo tempo que contribui para um processo ensino-aprendizagem que valoriza a sensibilidade, a imaginação e a ressignificação de padrões de movimento.

Logo, constatou-se que, de forma parcial e gradual, o projeto está atingindo os seguintes objetivos: a cultura da dança está incorporando-se à escola e à comunidade, ao mesmo tempo em que está contribuindo para uma maior integração entre estas esferas; os participantes estão mais comprometidos com as ações educativas e sociais de sua comunidade; além disso, estão desenvolvendo suas capacidades corporais e culturais, bem como estão se envolvendo no processo de construção das aulas de dança e das coreografias; estão sendo oportunizadas vivências de dança

que estão provocando a criação pessoal e coletiva de movimentos, a apreciação e o conhecimento da dança de modo a integrar a razão e o sensível, o individual e o coletivo.

Além disso, outras contribuições em relação à saúde e ao social foram constatadas: os dançarinos estão adquirindo maior concentração, memorização, raciocínio, equilíbrio corporal e resistência aeróbica; alguns registraram perda de peso e maior qualidade no sono; está ocorrendo uma maior interação entre os participantes, os quais estão mais motivados a fazer da dança uma ferramenta de auxílio e suporte a sua qualidade de vida diária.

5 | CONCLUSÃO

Os resultados parciais que estão sendo adquiridos neste projeto alimentam a esperança de que é possível que a dança se faça presente nas estratégias educacionais, dialogando com os saberes formais e informais. As experiências desta prática não apontam a dança como única alternativa salvadora, ou a colocam acima de todas as instâncias das linguagens, mas sim evidenciam que é imprescindível repensar o processo educacional no sentido de integrá-lo a vivência da dança e seus valores formativos.

Trata-se de uma formação integral do sujeito, que inclui o corpo e a sensibilidade humana para propor experiências capazes de trazer novos sentidos a existência do sujeito. Assim, a linguagem da dança age como instigadora de ações criativas, criadoras, subjetivas e emancipadas. Visto que o verdadeiro ato de dançar ocorre quando o sujeito se reconhece enquanto corpo-criador em um tempo-espço que é social e coletivo (FREIRE, 2001).

Neste sentido, os resultados de execução do Projeto “Dançando para Aprender e Educar” mostram que os participantes que buscaram de forma intensa a prática das aulas de dança conseguiram estabelecer uma nova relação com seu corpo, bem como na produção de significados na interação com o outro. Também, articularam-se em um trabalho coletivo capaz de contemplar a diversidade de sujeitos sem oprimir, ou excluir.

Logo, esta proposta fomenta uma perspectiva de que é possível produzir valores artístico-culturais de rico valor estético para a formação dos estudantes e de sua comunidade. E com a inserção da dança no contexto escolar e social, almeja-se recuperar a sensibilidade artística do sujeito, de modo que este assuma o seu papel de agente perante a sociedade e ressignifique sua vida como um processo criador.

Em conclusão, ressalta-se que as descobertas e possibilidades descritas neste estudo apontam muitos caminhos para se continuar investigando a incorporação da dança nas ações escolares de extensão à comunidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- BRUHNS, H. e Gutierrez, L. (Orgs.). **O corpo e o lúdico**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FERREIRA, V. **Dança Escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- FIAMONCINI, L. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- FREIRE, I. M. **Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. Campinas: Cadernos Cedes, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.
- KULISZ, B. **Brincadeira e Conhecimento: uma proposta de educação lúdica**. In.: Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2006.
- LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1991.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.
- SARAIVA-KUNZ, M. C. S. Ensinando a Dança através da improvisação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 5, n. 5-7, p. 166-169, dez. 1994.
- SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, 2009.
- SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em Cena**. Campinas: Autores associados, 2006.
- SOARES, A. et al. **Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.
- TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação; o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

DANÇA NO UNIVERSO DIGITAL

José da Silva Romero

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” IA-UNESP
São Paulo – São Paulo

Kathya Maria Ayres de Godoy

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” IA-UNESP
São Paulo – São Paulo

DANCE IN THE DIGITAL UNIVERSE

ABSTRACT: With the perspective of investigating the relationship between dance and cyberculture, this article presents questions about the body in dance with technological mediation. In this sense it proposes some questions: how is the body assembled in the technological dance? The dance with technological mediation reveals other body qualities? Other aesthetic qualities? If so, what are they? How can we identify them? The theoretical basis of this work takes into account authors like Pierre Lévy, Paul Virilio, Francisco Rüdiger, Ivani Santana and Cristiane Wosniak among others. This article is part of a doctoral research in progress of theoretical nature.

KEYWORDS: Dance. Body. Cyberculture

RESUMO: Com a perspectiva de investigar a relação da dança com a cibercultura, este artigo apresenta questionamentos a respeito do corpo na dança com mediação tecnológica. Nesse sentido são propostas indagações: como o corpo se constitui na dança tecnológica? A dança com mediação tecnológica revela outras qualidades corporais? Outras qualidades estéticas? Se sim, quais são? Como podemos identificá-las? A base teórica deste trabalho leva em consideração autores como Pierre Lévy, Paul Virilio, Francisco Rüdiger, Ivani Santana e Cristiane Wosniak entre outros. O presente artigo integra uma pesquisa de doutorado em andamento de cunho teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Corpo. Cibercultura

APRESENTANDO A PESQUISA

Este artigo tem a intenção de apresentar pesquisa de doutorado em andamento submetida ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes (PPGArtes) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* São Paulo. O projeto apresentado, sob a orientação da Profa Dra Kathya Maria Ayres de Godoy, se propõe a provocar questionamentos a respeito da

relação entre dança e cibercultura, e tem como campo de investigação e reflexão o corpo na dança com mediação tecnológica.

No ano 2008 obtive o título de mestre com a dissertação *VIDEODANÇA: O Movimento no Corpo Plural*, realizada no programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Nesse estudo, investiguei a videodança como uma ação artística interdisciplinar que promove o cruzamento de elementos da dança, videoarte, *performance* e tecnologia digital. Naquele momento, a questão central era verticalizar o entendimento da videodança como uma ação artística com pressupostos próprios de linguagem e, para tanto, analisei características estéticas da videodança.

Com a videodança constrói-se um “corpo de imagens” com características estéticas e formais próprias. São imagens instáveis, recortadas, sobrepostas e passíveis de inúmeras intervenções digitais, qualidades estas que atendem aos propósitos contemporâneos em arte e se enquadram nos discursos poéticos de coreógrafos e bailarinos que, em suas pesquisas, tematizam a fragilidade, dor, precariedade, limites e incertezas do corpo. (ROMERO, 2008, p. 63).

Estruturei a dissertação de modo a apresentar, em sua introdução, aspectos gerais da produção de videodança e a metodologia utilizada na pesquisa, além de expor o *corpus* do trabalho organizado em capítulos. O primeiro, que trata dos contextos históricos da dança e do vídeo, contém um relato a respeito da dança no ocidente desde o surgimento do balé até os tempos atuais, com o objetivo de localizar historicamente a dança contemporânea, ambiente criativo em que a videodança se estabeleceu com mais vigor; traz também um breve histórico do vídeo apontando as características formais do audiovisual, as experiências iniciais de dança no cinema, mostrando as primeiras ocorrências no começo do século XX e as experimentações envolvendo a dança e o vídeo nos anos de 1960, indicando o começo do que viria a ser a videodança nos anos seguintes.

No segundo e terceiro capítulos, verso acerca das singularidades estéticas da videodança, abordo as primeiras experiências nos anos de 1970 e o aumento significativo de sua produção a partir dos anos de 1980 até os dias de hoje, momento em que se configura como um meio de pesquisa e criação artística que possui qualidade estética própria e é amplamente utilizada por artistas contemporâneos da dança e vídeo artistas.

Nas considerações finais, trato da necessidade de enfrentar o desafio de pensar dança e corpo na tecnologia digital, e preconizo a videodança como uma possibilidade para isso

Com o intuito de aprofundar a investigação da dança na cibercultura, em 2015 ingressei no curso de doutorado no PPGArtes/UNESP. Neste momento, o interesse da pesquisa se voltou para o corpo na dança mediada pela tecnologia digital, tema que nos leva às seguintes questões norteadoras da tese:

-O que é corpo na relação da dança com a cibercultura? Como o corpo se constitui na dança tecnológica?

-A dança com mediação tecnológica revela outras qualidades corporais? Outras qualidades estéticas? Se sim, quais são? Como podemos identificá-las?

O encaminhamento da pesquisa, que poderá ser ratificada ou descartada ao seu final, parte do pressuposto de que a cibercultura ao transformar as relações sociais e culturais abre um campo de investigação a respeito da humanidade e do conhecimento, sendo assim, uma trilha possível para investigar o corpo na dança mediada pela tecnologia.

A cibercultura pode ser entendida como uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio, mas, também, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação (RÜDIGER, 2011, p.7).

Essa reflexão e seus encaminhamentos podem auxiliar artistas, professores, pesquisadores, grupos de pesquisa e IES (Instituto de Ensino Superior) a decifrar outros códigos da dança e corpo na cibercultura.

A partir da constituição desses conhecimentos é possível favorecer novas discussões científicas em congressos que abrangem a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionadas com dança (por exemplo, a ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança), e a ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), Em periódicos científicos, e em mesas de debate nos centros e polos de cultura.

De igual natureza, a apresentação dos resultados apontados neste estudo irá contribuir em cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança, nas faculdades e universidades do país e instigar a produção artística de dança e outras linguagens que têm no corpo a sua expressão.

Ciente de que os temas propostos são abrangentes e estão em constante transformação, outras relevâncias hão de surgir, assim como novas referências teóricas serão incorporadas durante o processo de trabalho.

A seguir, destaco alguns autores que discutem dança, corpo e cibercultura e que fazem parte da reflexão a ser desenvolvida no projeto de pesquisa.

DANÇA - CORPO - CIBERCULTURA

O que apresento a seguir é um recorte que mostra o ponto de desenvolvimento deste projeto.

Para uma aproximação do conceito de cibercultura, elenco pensadores contemporâneos, sem olvidar, que se trata de um assunto em desenvolvimento, com inúmeros pontos a serem iluminados, face a sua atualidade O conceito de cibercultura refere-se ao advento de novas mídias e como estas influenciam a sociedade, transformando as relações culturais. que engloba o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de praticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se

desenvolvem junto com o crescimento do ambiente digital de comunicação.

Pierre Lévy (1999, 2001 e 2003) ocupa-se em pensar a cibercultura como espaço de aprimoramento das relações humanas, e traz um olhar otimista para os avanços decorrentes das tecnologias digitais.

Meu otimismo, contudo, não promete que a *internet* resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que a mídia clássica nos propõe. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano. (LÉVY, 2001, p. 11).

Para esse autor, trata-se de um aprimoramento humano que se constrói na base de uma inteligência coletiva, que se instaura ao colocar o saber e imaginário humano em circulação no ciberespaço expansão e intercâmbio de conhecimentos para proveito geral e de forma mais igualitária, o que seria uma organização social diferente de todas as outras que o homem já vivenciou.

Suas colocações ajudam a entender como as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais aprimoram as relações culturais humanas, apontando para o fato de que nesse momento estamos dando um salto em direção à construção de melhores modos de estabelecer vínculos, à criação de novas formas de agregar informação e de comunicar, em que a atual estrutura em rede passa a ser um ponto de equilíbrio.

Cabe ressaltar que a proposta acerca de uma inteligência coletiva dentro das relações computacionais é problematizada por outros autores, o que indica a sua importância no campo das discussões teóricas. Certo, estamos longe da vida virtual que muitos haviam teorizado em termos de 'identidade como multiplicidade assim como da utopia de uma inteligência coletiva gerada providencialmente pela rede. "Estamos, em geral, num plano muito mais trivial do aquele que a literatura havia imaginado, e talvez, exatamente por isso, de particular interesse". (MICONI, 2008, p. 150).

Paul Virilio (1996, 1999 e 2008) discute amplamente arquitetura, espaços públicos, a influência das tecnologias da comunicação no modelo socioeconômico atual, e propõe uma reflexão corrosiva sobre a ciência e as tecnologias na configuração mundial. Para esse autor, a ciência atua menos em prol do progresso universal e mais na separação qualitativa que provoca, uma vez que atende à velocidade, às urgências e interesses impostos pelas redes cibernéticas de comunicação com o objetivo de ampliar as vantagens políticas e econômicas de determinados grupos. Virilio ainda nos previne quanto aos caminhos tomados pela humanidade em que há uma tendência a cairmos em uma relação de submissão às máquinas inteligentes que nos circundam, e afirma que vivemos em um momento no qual as

fronteiras geográficas entre nações se dissolvem na medida em que avançamos na interatividade cibernética do mundo contemporâneo, inaugurando, com isso, um espaço *metageofísico*, que coloca em risco o nacional, o social e a relação geopolítica.

Fenômeno trágico de um conhecimento que de repente se tornou cibernética, essa tecnociência se torna então, enquanto tecnocultura de massa, agente não mais da aceleração da História, como outrora, mas da vertigem da *aceleração da realidade*. (VIRILIO, 1999, p. 11).

Estaríamos então, segundo esse autor, caminhando para outra concepção de lugar, em que as divisões geográficas e os espaços físicos serão suplantados pelas máquinas computacionais? A conquista da ubiquidade, que usuários das redes digitais profetizam, se concretizará em transmissões instantâneas e imediatas nos meios de comunicação de massa para promover o interesse de um grupo restrito de pessoas?

Confrontando esses autores, passamos a olhar a cibercultura como algo instigante na sua ambiguidade. Se para Lévy (2001 e 2003) ela protagoniza um futuro melhor para a humanidade junto a uma rebeldia gritante dos jovens, para Virilio (1996, 1999 e 2008) ela repete os modelos hegemônicos e de supremacia entre as nações, aumentando as diferenças econômicas e sociais baseadas em uma cultura de massa que se estabeleceu na consolidação do capitalismo moderno. Posição francamente utilitária na manutenção de um *status quo*.

Os autores apresentam os paradoxos de um tempo que se estende entre uma modernidade ligada às máquinas industriais – espelho de um processo capitalista instaurado nos finais do século XVII, que atingiu seu auge no pós-guerra do século XX – e a pós-modernidade que marcaria um novo modelo social, político, cultural e econômico, no qual as máquinas inteligentes, notadamente os computadores, ajudariam a fomentar uma nova humanidade.

Mirando as problematizações que esses autores nos colocam, podemos dizer que a ideia de cibercultura instaura um diálogo polêmico e plural dentro da contemporaneidade. As previsões lançadas na aurora do século XXI, que indicavam um mundo mais igualitário, dominado por máquinas digitais, estão em curso, mas os benefícios dessa nova ordem mundial aparecem com maior intensidade em alguns centros mundiais, principalmente nas nações mais desenvolvidas. A democratização da tecnologia algo amplamente anunciado e debatido, ainda está por vir, o que torna indiscutivelmente atual, instigante e necessário avançar nas reflexões a cibercultura e agregar conhecimentos, visto o interesse das novas gerações com a tecnologia. “Os últimos dez anos foram marcados por discursos sobre a inovação tecnológica nos quais se acumularam reflexões substancialmente sempre iguais; dez anos nos quais os jornalistas continuaram a fazer perguntas repetitivas” (ABRUZZESE, 2008, p. 65).

Mas como a dança se organiza dentro dos espaços da cibercultura? Quais

corporeidades emergem da dança mediada pelas tecnologias digitais?

Atualmente, enquanto se multiplicam os questionamentos a respeito da relação entre dança e a cibercultura as metáforas acerca do corpo no ambiente digital se pluralizam. Mas nesse contexto em plena transformação, as certezas ainda não são bem-vindas.

Que tipos de (re)configuração se apresentam na proposição de uma (des)corporalização implicada no pensar-fazer *webdança* ou ciberdança, mediadas pelas avançadas tecnologias da comunicação?

(...) então a Revolução Cibernética, durante os séculos XX e XXI, criou a imagem do computador com todas as metáforas dele derivadas: extensões biomaquínicas, homem-máquina, corpo pós-humano-moderno. (WOSNIAK, 2013, p.2).

Cabe ao artista da dança, que opera nesse contexto tecnológico, conviver com essas questões e redefinir seu ponto de atuação e frequência em um mundo interligado em rede. Nessas condições, muitos artistas reconhecem que dentro da cibercultura os novos fluxos sócioeconômicos e socioculturais marcam a sua sobrevivência, não apenas à sobrevivência física cotidiana, mas também a sobrevivência da arte e do fazer artístico como agente constituidor e transformador do tecido social.

Resultado de dados tecnológicos, da experiência criativa e subjetividade artística, a dança com mediação tecnológica pode agregar pensamento e reflexão para o corpo.

A hipótese de que a dança com mediação tecnológica é um constructo do pensamento não se utiliza das dicotomias mente/corpo, natureza/cultura, natural/artificial/ real/virtual, que ainda teimam em existir. Elas desaparecem para dar lugar à compreensão de que os corpos são mídias comunicacionais em constante troca com o ambiente. (SANTANA, 2006, p.31).

De modo singular, nela não podemos nos ater somente à construção coreográfica, desempenho técnico dos interpretes, iluminação, figurino, fruição e outros atributos estéticos conhecidos. É necessário avançar e discutir edição de imagens, programas computacionais, representação, simulação, biomáquinas, corpo supranumerário, ausência do corpo, subjetividade e outras questões que emergem da relação da dança com a cibercultura.

É então, nesse corpo modificado pela tecnologia, no desvanecer dos parâmetros da materialidade física, que a linguagem inova, apresenta aquilo que não tínhamos e abre um leque de possibilidades culturais, políticas e estéticas para pensar a dança e o corpo como mediadores de informações.

Mas, se o ambiente se define como o lugar de troca e diálogo entre os sistemas dança e tecnologia, como se define corpo? Uma das respostas possíveis é que, para a dança tecnologizada, corpo é informação. Não necessariamente comunicação. (WOSNIAK, 2013, p.5).

A dança mediada por tecnologia se concretiza como pensamento e nas inovações técnicas, ruídos, indeterminações e instabilidades que as avançadas tecnologias digitais trazem e, nesse contexto, surgem às informações desse corpo

mediatizado. Dança que não está pautada apenas em equipamentos computacionais e não se restringe ao uso de *laptops*, câmeras, dispositivos robóticos, sensores ou qualquer outro artefato em cena além das projeções. “Uma preocupação atrelada ao entendimento de tecnologia como a ideia de *Robocop*, ou de seres maquímicos de *Matrix*, ou ainda dos robôs maus que irão dominar o mundo previstos pelos tecnoclastas. São apenas ideias superficiais e sensacionalistas.” (SANTANA, 2006, p. 155). São feições de um mundo tecnológico que reverbera no campo da arte da dança.

É possível, então, supor que no encontro entre dança e cibercultura, ampliam-se as configurações estéticas e reflexões a respeito de dança e corpo. Santana (2006) lembra que, no passado, outras tecnologias também interferiram na “configuração do corpo” e, especificamente ao falar de hoje, afirma: “Entretanto, mais uma vez, esta alteração e implicação com o corpo diferirá quando em interação com as novas mídias, porque estas trazem novos pressupostos e, conseqüentemente, novas configurações.” (p.103).

Mas será que podemos decifrar os pressupostos plurais desse corpo da dança mediada pela tecnologia digital?

Mas, e na dança? Quais seriam as considerações acerca do uso de corpo em movimento (ou não) em interação com as avançadas tecnologias da comunicação? Quais fronteiras haveriam de ser borradas ao permitir a interação, acoplamento de interfaces, respostas corporais e diálogo aberto entre o corpo e o ambiente? A dança-tecnologia informa ou comunica? Onde começa e acaba a ‘conversa’ entre dança e tecnologia? (WOSNIAK, 2013, p.2)

OBJETIVOS DE INVESTIGAR O CORPO NA DANÇA TECNOLÓGICA

Em acordo com as argumentações expostas, esta pesquisa busca identificar, analisar e refletir o corpo na dança mediada pela tecnologia digital.

Para tanto, propõe as questões: Qual a experiência de corpo emerge da relação da dança cibercultura? Estamos falando de imagens originais do corpo? Será que pela tecnologia iremos transpor as convenções de “se pensar” e “se ver” a dança?

Esta pesquisa tem caráter teórico e é dedicada a confrontar teorias, conceitos e ideias a respeito de dança na cibercultura e de corpo na dança mediada pela tecnologia digital no sentido de gerar condições para se formular um conhecimento inédito a respeito do tema.

O caminho a ser trilhado prevê três partes:

A primeira parte (1) apresenta um Estado Atual da dança na cibercultura e elenca autores, trabalhos acadêmicos e *sites* da *internet*. A exploração desses conteúdos se dará em teses, dissertações e revistas científicas ligadas às universidades brasileiras e em sites que oferecem conteúdos relacionados à dança na cibercultura, com a

intenção de acessar um grande volume de documentos que tragam os saberes em dança nos domínios tecnológicos. Segundo Andrade (2016) baseada nos estudos de Godoy (2012 e 2013), os *saberes em dança* se constroem a partir da vivência que acontece no corpo do indivíduo. O sujeito dançante se apropria, in-corpora (vive pelo corpo) o acontecimento para transformar a vivência em experiência. “Outro conceito desenvolvido por Godoy (2013), o *conhecimento sensível*, complementa esse pensamento, já que para esta autora o conhecimento é construído a partir dos saberes estabelecido pelo sujeito, que vem da sensibilidade e estesia e em conexão com o contexto que cada um está inserido.” (p.186).

Para a consolidação dessa parte, realizaremos um levantamento bibliográfico dos autores e estudiosos no assunto, e uma pesquisa nos periódicos CAPES, Google Acadêmico, IBCIT (Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnológica), BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), nos repositórios das universidades brasileiras com produção científica e nos anais dos congressos de dança da Associação Nacional de Pesquisadores de Dança – ANDA e Encontro Nacional de Grupos de Pesquisas de Dança – EngrupeDANÇA.

A segunda parte (2) se constitui de um levantamento teórico lastreado por pensadores contemporâneos que escolhem, como campo de atuação, aprofundar discussões a respeito das teorias da cibercultura. São autores ligados à chamada cibercultura, e seus discursos iluminam os caminhos para se compreender a cultura, a arte, e o humano em uma existência estreitamente ligada aos computadores, redes de comunicação e informação, e todo aparato tecnológico recente.

A terceira parte (3) consiste em refletir e conceituar aspectos do corpo na dança mediada por tecnologia digital, e suas configurações na cibercultura. Para isso, promove um enlaçamento entre os conteúdos teóricos levantados na parte 1 (conceitos e teorias acerca da dança na cibercultura) e na parte 2 (conceitos e teorias gerais acerca da cibercultura). Nessa parte, pretendemos fazer as confluências teóricas que possam despertar reflexões, apontar dilemas, e, ainda, contribuir com outros olhares para a dança, em face das implicações socioculturais das novas tecnologias e redes digitais. É o momento de levantar questionamentos sugerindo reflexões para o corpo na dança mediada pelas tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Esta pesquisa surge do interesse em pesquisar a relação entre a dança e a cibercultura, e tem como intento ampliar a reflexão de corpo na dança mediada pela tecnologia digital, propondo questionamentos e confrontando teorias que tratam do assunto.

Dessa maneira, suponho que o conjunto teórico desta pesquisa será de grande valia para os estudos a respeito de Dança, Corpo e Cibercultura. Acredito que esse

conhecimento que se forma se soma a outros produzidos no meio acadêmico por pesquisadores, e na sociedade por meio de artistas, contribuindo para a conceituação da matéria. A comunicação da pesquisa acontecerá de forma sistemática por meio de participações em congressos e debates públicos, sem descartar a possibilidade de publicação dos resultados finais em forma de livro.

Neste artigo, apresentei parte da pesquisa em desenvolvimento e indiquei os caminhos potenciais, sabendo de antemão que, dentro desse processo continuado, outras sendas podem surgir.

REFERÊNCIAS

- ABRUZZESE, Alberto. *Novas mídia: além da política e da arte*. In: DI FELICI, Massimo. **Do público para as redes**. A comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008.
- ANDRADE, Carolina Romano. **Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil**. Tese, Doutorado em Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2016.
- DE KERCKHOVE, Derrick. *Da Democracia à Ciberdemocracia*. In: DI FELICI, Massimo. **Do público para as redes**. A comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008.
- FARIA, Ítalo Rodrigues. **A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea**. Dissertação, Mestrado em Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2011.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de (org.). *O desafio em formar plateia para dança*. In: **Experiências Compartilhadas em Dança: Formação de plateia**. São Paulo: Instituto de Artes de Unesp, 2013.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- MICONI, Andrea. *Ponto de Virada: a teoria da sociedade em rede*. In: DI FELICI, Massimo. **Do público para as redes**. A comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008.
- ROMERO, José da Silva. **Videodança: O Movimento no Corpo Plural**. Dissertação, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.
- RÜDIGER, Francisco. **As teorias da Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- _____. **Cibercultura e Pós Humanismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- SANTANA, Ivani. **Dança na Cultura Digital**. Salvador: Edufba, 2006.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. São Paulo: Editora 34, 4ª reimpressão, 2008.

_____. **A Bomba Informática**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. **A Arte do Motor**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. **O Corpo e as Midi(ações) Tecnológicas na Emergência de Novas Subjetividades para a Dança em Ambientes Digitais**. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 2013, Santa Cruz do Sul. **XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. 2013.

<<http://www.williamgibsonbooks.com/source/source.asp>> acesso em 24 abr 2016.

<<http://www.portalanda.org.br>>. Acesso em 18 jan 2016.

<<http://www.cooperacdanca.org/engrupe-apresentacao/historico-engrupe/>>. Acesso em 18 jan 2016.

<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>Acesso em 15 fev 2016.

<<http://www.ibict.br/search?dan%cultura+digital>> Acesso em 24 fev 2016.

DORIVAL CAYMMI E LUIZ GONZAGA PARA CONJUNTO DE VIOLÕES: UM EXPERIMENTO DO ENSINO COLETIVO COM ARRANJOS AUTORAIS PARA MÚSICA BRASILEIRA

Judith Eny Paes Leite

Centro Estadual de Educação Profissional em
Música

Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Salvador, Bahia.

DORIVAL CAYMMI AND LUIZ GONZAGA
FOR SET OF GUITARS: AN EXPERIMENT
OF COLLECTIVE TEACHING WITH OWN
MADE DIDACTIC ARRANGEMENTS FOR
BRAZILIAN MUSIC

RESUMO: Este trabalho relata e discute o projeto do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), no Centro Estadual de Educação Profissional em Música, escola da Rede Pública do Estado da Bahia que oferta cursos técnicos de nível médio para Salvador (BA) e Região Metropolitana. A proposta utiliza a música popular brasileira dos compositores Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga através da elaboração de material didático organizado em partituras para conjunto de violões, tocadas por naipes. Com a inclusão da música brasileira no programa do curso técnico de música, fez-se necessária a reorganização das metodologias e métodos de ensino e aprendizagem para que fossem priorizados todos os níveis do aprendizado musical, incluindo alunos iniciantes no estudo do violão. Contemplamos também a ampliação e formação de repertório violonístico com música brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino coletivo. Música brasileira. Educação profissional.

ABSTRACT: This work reports and discusses the Collective Teaching of Musical Instrument (ECIM) project at the State Center for Professional Education in Music, a public school in the State of Bahia, offering medium level technical courses for Salvador (BA) and Metropolitan Region. The proposal uses the Brazilian popular music of the composers Dorival Caymmi and Luiz Gonzaga through the elaboration of didactic material organized in scores for set of guitars, played by naipes. With the inclusion of Brazilian music in the technical music program, a reorganization of teaching and learning methodologies and methods was necessary to prioritize all levels of musical learning, including students who are new to the study of guitar. We also contemplate the amplification and formation of a repertoire with Brazilian music

KEYWORDS: Collective education. Brazilian music. Professional education.

INTRODUÇÃO

Em minha prática docente no ensino técnico de música desde o ano de 2005, sempre senti falta da música brasileira nos estudos de violão dos alunos iniciantes. Sou professora de Flauta doce e Violão das quatro séries do Ensino Técnico e cursos subsequente ao ensino médio, modalidade também ofertada pelo CEEP Música. Acredito que tocar uma melodia conhecida e familiar aos nossos ouvidos brasileiros pode proporcionar resultados mais efetivos e internalizados, objetivando o desenvolvimento de uma aprendizagem musical vivenciada nas músicas da nossa própria cultura. Conforme Penna (2012, p.31),

[...] a compreensão da música tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente aprendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização-, embora também possa ser aprendido na escola.

Considero que a utilização do processo de ensino e aprendizagem com música brasileira possibilita ao aluno ampliar sua escuta fora das ofertas midiáticas. Com esta proposta, tocamos e ouvimos uma música brasileira que muitos não têm conhecimento da existência, porque não estão nos programas de TV, nem nas propagandas midiáticas que invadem os celulares e as redes sociais. Apesar do acesso à internet ser livre e estar ao alcance de quase todos, o bombardeamento de informações direcionadas pela indústria do entretenimento, influencia e inibe acesso ao conhecimento sobre obras e artistas que estão fora dos padrões de sucesso atualmente estabelecidos

Então, para ressignificar a formação técnica em Música e ofertar um estudo contextualizado e atualizado, utilizando a música brasileira como repertório e dialogando com as expectativas e necessidades da formação técnica ofertada pelo CEEP Música, nós docentes e equipe gestora, discutimos uma reorganização das aulas práticas e teóricas, buscando o desenvolvimento prático contextualizado na cultura regional, na formação dos estudantes do curso de Instrumento Musical. Para isso, tínhamos que reformular a metodologia de ensino que estávamos utilizando. Precisávamos replanejar nossa prática para além da leitura das partituras e do repertório pronto e consolidado. Azevedo, Grossi e Montandon (*apud* Mateiro e Souza, 2009, p.67) discutem a formação docente na graduação em Música, sinalizando a importância do professor reflexivo e prático, não desvalorizando a teoria, mas articulando uma equivalência entre teoria e prática. Conforme o texto das autoras, “[...] integração que amalgama a atividade profissional do professor.” Azevedo, Grossi e Montandon (*apud* Mateiro e Souza, 2009, p.68).

Assim, busquei proporcionar a experimentação da música brasileira instrumental, inclusive para os alunos iniciantes, e dentro das aulas práticas abordar assuntos teóricos estudados nas aulas de Percepção e Teoria Musical, fazendo a conexão com a peça executada. Teoria e prática completamente relacionadas. Penna (2012,

p. 33) diz que o indivíduo aprende uma música pelo que é primeiramente perceptível — a letra —, enquanto a instrumentação e os arranjos não o são inicialmente, pois o “verbal oferece um sentido facilmente detectável com base na comunicação cotidiana”, por isso se torna mais fácil sua compreensão. Para que os alunos desenvolvam a percepção da música, compreendendo todos os seus aspectos instrumentais, harmônicos e, também, interpretando o texto através da letra, é preciso musicalizá-los, porque,

na perspectiva abordada [...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. (PENNA, 2012, p.33)

Além de incluirmos a música brasileira no ensino técnico de Música, precisávamos também reformular a metodologia das aulas práticas de Instrumento Musical, buscando uma forma que pudesse proporcionar ao aluno um aprendizado gradativo, de forma coletiva, com troca de experiências e diálogo com outros alunos do mesmo nível técnico ou de níveis técnicos diferenciados. Todos os alunos de cada turma específica frequentam a mesma aula do instrumento musical escolhido, podendo ter níveis instrumentais diferentes.

Desde a década de 1990, os professores da UFBA, Cristina Tourinho (1995), Joel Barbosa (2004), Alda Oliveira (1998), utilizam o ensino coletivo do instrumento musical como metodologia de ensino. Esta metodologia tem alcançado resultados positivos de aproveitamento e desenvolvimento do estudante de Instrumento Musical de tal forma que, para discuti-la mais sistematicamente, foi criado o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, em 2004, ENECIM, uma iniciativa que vem se firmando a cada ano, para que os educadores musicais tenham a oportunidade de discutir sobre esse tema e partilhar suas experiências e pesquisas na área do ensino coletivo de Instrumento Musical. Para Cruvinel (2003, p. 1),

[...] através de uma educação musical transformadora, os alunos poderão vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto no coletivo, procurando conhecer seus mundos interiores e exteriores, uma vez que o processo de socialização musical é uma importante ferramenta para que os alunos entendam de maneira mais sensível e crítica a realidade no qual estão inseridos.

Mesmo contando com iniciativas específicas para discussões sobre o ensino coletivo do Instrumento Musical, ainda temos, como professores de instrumento, várias questões que precisam ser mais aprofundadas, além de estimular a produção de material didático, a fim de que o ensino para conjunto atinja um número maior de educadores e que seja mais praticado em escolas de música e conservatórios distribuídos pelo país. Os questionamentos sobre o tipo de música que se deve trabalhar no ensino coletivo, o número de alunos por turma, qual forma iniciar o aluno no instrumento musical seja por partitura, por tablatura, por cifra, como explicar mais facilmente as notas no instrumento musical e como relacionar os assuntos teóricos na prática instrumental, são perguntas que fazem parte das estratégias diferenciadas

que cada professor elege para trabalhar com determinada turma de alunos.

Por serem inúmeras as abordagens diferenciadas a cada turma que se inicia, é que as estratégias utilizadas em cada grupo de alunos tendem a se modificar. Por isso é preciso que se discuta e se pesquise cada vez mais, para que a troca de experiências nos possa auxiliar como professores e pesquisadores. Para Tourinho (2007), o ensino tutorial de música nas escolas especializadas privilegia poucos. Após um severo teste de seleção, quase sempre se excluem iniciantes que não tiveram a oportunidade de ter qualquer contato com o instrumento que gostariam de aprender, além de abordar, em sua grande maioria, um repertório de música de origem europeia. Vivencio situações como essas na escola em que atuo como professora, utilizando um repertório que não tem relação de similaridade ou associação com nossa cultura ou com nossas tradições.

Portanto, esta proposta pedagógica formulou as seguintes perguntas: se utilizarmos a música popular e regional brasileira em arranjos para conjunto de violão, desde o início do aprendizado do aluno de forma coletiva, poderemos estimular a construção da identidade musical desse estudante e promover uma aproximação das características culturais aos conteúdos teóricos abordados em sala de aula? Isso tornaria o aprendizado mais internalizado, construído através da percepção de um material sonoro significativo, visto que foi constatado que os alunos, em sua maioria, não conhecem as melodias estudadas? E onde buscar material didático com música brasileira para alunos iniciantes?

Para respondê-las, selecionei músicas dos compositores nacionais que, na minha opinião, mais retrataram as suas regionalidades: Dorival Caymmi que retrata a Bahia e suas singularidades em sua obra, e Luiz Gonzaga que nos mostra a região Nordeste com seus ritmos de baião, xote e xaxado. Confirmando Tavares e Cit (2008, p.76) “obviamente qualquer professor faz o primeiro recorte levando em conta a sua vivência e seu conhecimento musical”, e foi isso que eu fiz. Quis dar aos alunos a oportunidade de ampliar seus repertórios, uma vez que os dois compositores não são muito tocados nos meios de comunicação atualmente e tampouco encontro peças instrumentais dessas músicas para conjunto de violões, apesar de serem compositores que fizeram e fazem parte do meu capital musical/cultural desde a infância. Eles foram importantes na minha formação musical e “Este é um fator que influenciará o trabalho, e que, talvez garanta mais segurança e qualidade para o desenvolvimento das atividades de apreciação e produção musical ativas”. (TAVARES e CIT, 2008, p. 76)

Continuei a utilizar o estudo da música de outras nacionalidades e períodos de forma concomitante ao estudo da música brasileira, mesmo porque a proposta é que se amplie o repertório e a percepção dos estudantes em relação à nossa música brasileira e à música do mundo, para que se percebam as diferenças e as similaridades culturais. Além disso, essa vivência musical ampla pode contribuir para a construção da identidade musical de cada um.

Todas essas reflexões serão detalhadas a seguir, desde o início da proposta do ensino coletivo de violão com músicas de Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga para conjunto de violões até a elaboração de uma metodologia que possibilite a superação das dificuldades de cada estudante ou grupo de estudante do curso de Instrumento Musical do CEEP Música.

DESENVOLVENDO PENSAMENTOS...

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão, sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos e para a comunidade a qual fazemos parte e que estamos construindo. (RIOS, 2010, p.46-7)

Mesmo após a aprovação de alguns alunos no curso de Licenciatura e Bacharelado em Música, da UFBA, observamos que as conexões musicais referentes ao aprendizado do aluno no CEEP Música, no que se refere ao ensino do instrumento musical, ainda não estavam consolidadas. Ao ingressarem na escola, os alunos trazem consigo suas vivências e experimentações, e quando iniciam seus estudos musicais formais são convidados a, simplesmente, abandonarem tudo aquilo que conhecem e a “reaprender” o que é música, qual música se estuda normativamente, as notações musicais que se aplicam às peças estudadas no instrumento e a mergulharem em um mundo que desconhecem completa ou parcialmente, sem referências nem identificação cultural.

Segundo Rios (2010, p.44), “O conceito de compreensão guarda em seu interior uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva.” O método e o repertório que todo aluno executa para tocar bem e apreender a música que estamos ensinando, nem sempre tem alguma relação de afetividade com suas histórias de vida e experiências. Seguindo ainda o pensamento da autora, “Há uma capacidade de conhecimento, uma argúcia da inteligência que lê dentro ou nas entrelinhas da realidade. A esse aspecto cognoscitivo se conjuga uma perspectiva de afeto.”

Então, para se aprender música de forma significativa, não basta apenas trabalhar os aspectos que a constroem, se não utilizarmos músicas com ritmos e elementos melódicos reconhecidamente familiares aos ouvidos dos alunos. Portanto, que música ensinar diante das várias músicas que podem ser escolhidas? “A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela” (Bourdieu e Darbel *apud* Penna, 2012). Já Rios (2010, p.47), considera que

A resposta as questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós.

Ao me questionar sobre o ensino da música da forma tradicional e conservatorial que estava proporcionando aos alunos, busquei uma forma de oportunizar, além das aulas práticas coletivas, o estudo em conjunto, para que tocar em conjunto levasse também a crescer em conjunto. Meu objetivo também foi vencer as dificuldades através do crescimento coletivo, buscando associar os elementos e conteúdos teóricos estudados em sala de aula ao desenvolvimento de uma prática instrumental reflexiva e internalizada, incluindo a música brasileira. A hipótese inicial anterior à investigação científica realizada, e que se confirmou, é que tocando juntos os alunos se apoiam, observam-se uns aos outros, vencem a timidez de tocar sozinhos e, conseqüentemente, de se apresentarem em público. Enfim, são inúmeros pontos positivos.

Apesar de Anjos (2005) refletir sobre a cultura movente, não estática e renovável, existe uma base cultural que define e conceitua nossa música brasileira e, mais especificamente, a música nordestina com suas características próprias. Mesmo sendo a cultura adaptada ao tempo, a movimentação da sociedade e aos acontecimentos e tecnologias da atualidade, acredito que as composições de Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga deram uma importante contribuição para a música brasileira. Nessa perspectiva,

não se pensa o ensino desconectado de um contexto. A consideração do ensino como uma prática educacional, historicamente situada, impõe à didática a necessidade de compreender seu funcionamento e suas implicações estruturais, buscando ao mesmo tempo olhar para si mesma. (RIOS, 2010, p.55)

Silva (2015, p. 85) nos diz que o currículo é construído de forma inseparável das questões de poder. Ainda para o mesmo autor, os currículos passam por uma cultura comum, a cultura do grupo social e culturalmente dominante. É fácil compreender por que estudamos música europeia até os dias atuais com modelos conservatoriais preservados por décadas. Para Santos (2015, p.42), a música diz respeito a mundos diversos, a uma prática de todas as culturas, povos, tempos e lugares.

AMPLIANDO OS REPERTÓRIOS ...

Para desenvolver alunos iniciantes em seus estudos musicais, utilizei a percepção e os elementos da teoria musical para que pudessem compreender a estrutura da música, sua organização instrumental e o caminho harmônico utilizado. Esse é um processo referente ao aprendizado que o estudante instrumentista deve, efetivamente, desenvolver para aprender a pensar música. Segundo Leão e Sá (2015), observa-se que os materiais didáticos elaborados para o ensino coletivo de violão são poucos. A dificuldade encontrada pelos professores que aderem a essa metodologia faz com que se tenha várias abordagens diferentes, além de se utilizarem métodos para violão solo em aulas coletivas. Toda uma concepção e classificação de método também faz parte da construção e diálogo sobre o ensino

coletivo de violão, “visto que se concebe como *método*, o caminho traçado passo a passo para se atingir os objetivos”, conforme os mesmos autores.

Ao propor Luiz Gonzaga e Dorival Caymmi, busquei retratar, nas músicas selecionadas, toda a afetividade dos autores pelas suas regionalidades e a minha afetividade também pela identificação pessoal com a obra de ambos. Todos os alunos desconheciam a obra desses dois compositores. Para Tourinho (1995), existe uma motivação por parte do aluno quando se estuda um repertório de seu interesse. Mas como conseguir esse mesmo interesse ao propor uma música brasileira que o aluno não conhece e que, certamente, acrescentaria diversidade ao repertório e conhecimento à sua formação como instrumentista?

A obra de Caymmi tem em sua poesia uma descrição e detalhamento da cultura caracteristicamente baiana. Lugares, cheiros, costumes e tradições que descrevem espaços frequentados até hoje. Esse sentimento de pertencimento através da letra da obra de Caymmi foi fator importante para aproximar meus alunos desta música. Conforme Penna (2012, p.33), a letra é “o foco de atenção numa música popular de sucesso [...]”, então, busquei primeiro cantar a música para meus alunos e tocá-la, para que ouvindo sua poesia se identificassem com ela. O mesmo método foi utilizado com a obra de Luiz Gonzaga.

Os textos de Silva (2015) sobre identidade me permitiram refletir sobre o tema escolhido para este trabalho: a identidade cultural dos dois compositores, as questões de gênero e as narrativas étnico-raciais presentes nas duas obras. Caymmi e Gonzaga nos permitem passear por este contexto social e humano. São obras vivas que retrataram a realidade do País. Há uma grande importância em estudarmos sobre o compositor, entender sua obra, e como estou introduzindo o estudo da música brasileira no conjunto de violões, nada mais facilitador do que buscar o que nos é próximo, o que retrata a nossa cultura.

Iniciei o trabalho de composição produzindo os arranjos para grupo de violões a três e quatro vozes, com o *software* de edição de partituras *Musescore*, que é gratuito, disponível para que meus próprios alunos também pudessem acessá-lo e utilizá-lo se tivessem interesse. Isso foi completamente inovador visto que, durante minha experiência como docente, nunca havia feito qualquer arranjo instrumental. Ampliei meu repertório como professora de violão. Acredito que na docência nenhum aprendizado é unilateral. Todos nós, professores e alunos, estamos aprendendo juntos. Durante o período de composição dos arranjos e escolha do repertório, pensei em utilizar, dentro da vasta obra desses dois artistas, as músicas que tivessem a melodia mais simples e ritmos que não fossem sincopados ou em graus de habilidade técnica acima da possibilidade de cada aluno, individualmente. Mesmo tocando em conjunto, preciso planejar o que cada um pode fazer, conforme nos ensina Tourinho (2007). O trecho abaixo é o primeiro sistema da peça “A mãe d’água e a menina” com o arranjo para três violões.



Fig 1. Trecho da partitura “A Mãe d’água e a Menina” - Dorival Caymmi; arranjo: Judith Leite, Salvador BA.

Compus um arranjo simples para que pudessem tocar sem dificuldades técnicas, já que se tratava da primeira música brasileira que estávamos estudando. Como estava vivenciando também pela primeira vez a experiência de escrever arranjos, procurei enfatizar, nas melodias criadas, uma forma didática na digitação utilizada para que, associadas ao ritmo, as melodias não estivessem acima do nível técnico de cada aluno. Todos os arranjos foram feitos e pensados especialmente com essa intenção, individualmente. Apesar de ter iniciado com as músicas de Dorival Caymmi, quando começamos a tocar Luiz Gonzaga o resultado foi mais rápido e melhor compreendido. Consegui este resultado porque o ritmo nordestino da obra de Gonzaga vive através das manifestações culturais nordestinas das festas de junho. E com os outros compositores da música brasileira que não são tocados atualmente? Não se escuta, não se toca, não se conhece.

Abaixo está um trecho do arranjo de Asa Branca de Luiz Gonzaga, que compus para quatro violões. Inicialmente, fiz o arranjo para três violões, mas recebemos uma turma de primeiro ano que era totalmente de iniciantes e não tocavam o instrumento, resolvi incluir mais uma voz, só com figuras de tempo. Apenas semínimas para preencher a harmonia e proporcionar a esses alunos iniciantes a oportunidade de tocar junto com outros alunos dos anos subsequentes, com mais experiência e mais tempo de estudo, porém, executando juntos a mesma peça musical. O resultado foi excelente.



Fig 2. Trecho da partitura “Asa Branca” - Luiz Gonzaga; arranjo: Judith Leite, Salvador BA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após três semestres de aulas coletivas que se iniciaram em agosto de 2016 e foram finalizadas em fevereiro de 2018, trabalhamos peças dos dois compositores propostos para conjunto de violões e dessa experiência nasceu a Orquestra de Violões e outras Cordas, com página nas redes sociais, as quais divulgam as apresentações agendadas em eventos oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e em variados espaços culturais da cidade de Salvador. Nossa proposta é a profissionalização do grupo, sempre agregando novos alunos que ingressarem no CEEP Música. Somos um dos grupos instrumentais oficiais da escola.

Incluir a música brasileira ao ensinar violão de forma coletiva, com compositores nordestinos, foi uma forma de ampliar horizontes musicais dos estudantes, trazer para a sala de aula de violão visões poéticas nordestinas e, mesmo assim, diferenciadas de uma mesma região, aproximando os estudantes da música local não comercial, à qual se tem pouco acesso, foi proposta concretizada desse trabalho. Trabalhar com o ensino coletivo de violão também proporcionou a construção de laços de cooperação mútua entre os instrumentistas, do estudo em conjunto além dos horários de aula, do fortalecimento do estudo compartilhado entre eles e da troca de informações e técnicas de execução musical. Os horizontes se ampliaram. É importante ressaltar que todos os autores que nortearam este trabalho trouxeram contribuições inestimáveis para isso.

Repensar minhas aulas práticas de violão de forma coletiva foi um grande desafio. Ensinar alguém a tocar um instrumento é uma experiência única. Como começar, como adequar uma aula coletiva para tantos, diversos e distintos alunos? Que música propor? Com certeza, brasileira. O método é como a cultura: movente! Para esse grupo específico trabalhei com Dorival Caymmi e Luiz Gonzaga e fui bem-sucedida. Com outros grupos, em outras turmas que ingressarem na escola, terei que elaborar e experimentar outras maneiras, outras músicas brasileiras, outros compositores, outros métodos de ensino coletivo, respeitando o tempo de aprendizagem e a característica de cada grupo de alunos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.**

LEÃO, Eliane e SÁ, Fábio Amaral da Silva. Materiais Didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamento sobre métodos. *Revista Música Hodie*, Goiânia- V.15, 273p, n.2, 2015. <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39770>

MATEIRO, Terezinha Rios e SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar- Por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3ª Ed. 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TAVARES, Isis Moura e CIT, Simone. **Metodologia do Ensino das Artes – linguagem da música**. Curitiba: Ibpex, 2008

TOURINHO, Ana Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história**. Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007>. Acesso em 13/04/2017

_____. **Desenvolvimento Musical e Aprendizagem no ensino coletivo de violão**. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Musica. Argentina, Ciudad de La Plata, 2016.

_____. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Universidade Federal da Bahia, 1995. Disponível em <www.abemeducacaomusical.com.br> Acesso em 20/04/2017.

ECLIPSE DA SUPERLUA: ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS LINGUÍSTICOS-DISCURSIVOS EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Denise de Souza Assis

Universidade Federal de Viçosa

Viçosa-Minas Gerais

Rainhany Karolina Fialho Souza

Universidade Federal de Viçosa

Viçosa – Minas Gerais

RESUMO: O presente artigo trata-se de uma análise acerca da divulgação científica feita por dois jornais impressos, de Minas Gerais, a respeito do Eclipse da Superlua, que pode ser visto no Brasil, no dia 27 de setembro de 2015. Pautamos-nos em perceber quais procedimentos e estratégias linguísticos-discursivas os jornalistas utilizaram para recontextualizar o texto científico e fazê-lo compreensível ao público leigo. Os textos foram analisados através dos pressupostos teóricos da Análise da Divulgação científica. Foi possível perceber que pela análise do primeiro texto, noticiado pelo jornal *O Tempo*, o foco foi divulgar e convidar o público para acompanhar o fenômeno, mas sem esquecer a cientificidade que envolve-o. Já na segunda notícia, do *O Estado de Minas*, o objetivo maior foi apresentar o fenômeno como um espetáculo, pautando-se em uma romantização do tema, sendo que a cientificidade do fenômeno foi abordada, mas não foi o foco.

PALAVRAS-CHAVE: Divulgação Científica,

Eclipse da SuperLua, Recontextualização.

1 | INTRODUÇÃO

Como forma de alcançar uma democratização do conhecimento, sabe-se a importância de uma aproximação entre a comunidade científica e o público leigo, e para isso é necessário a ação de um mediador capaz de reformular e reorganizar o discurso científico, que, por apresentar uma linguagem técnica e especializada, necessita de uma adaptação para ser transmitido ao público geral. Desse modo, é possível perceber a amplitude da Análise do Discurso da Divulgação Científica, que vem cada vez mais ganhando espaço e estudiosos, visando essa dita democratização, a partir da reformulação do discurso da ciência.

O presente trabalho se propõe a analisar dois textos de divulgação científica sobre o “Eclipse da Super Lua”, fenômeno que ocorreu no dia 27 de setembro de 2015, causando grande comoção e expectativa da população em geral, devido ao fato de terem sido raras vezes em que os dois fenômenos aconteceram juntos, sendo vistos no Brasil, costa oeste da África, Europa, e costa leste dos EUA, mesmo que parcialmente. A última vez foi há 30 anos

e a próxima será apenas em 2033. É importante dizer que a Superlua se dá quando a lua atinge a fase de cheia a menos de 24 horas do seu ponto mais próximo da Terra em sua órbita, ponto esse conhecido por perigeu. Ao ocorrer nesse ponto, o satélite natural da Terra surge com o tamanho aparente maior, até 14% e até 30% mais brilhante, características que despertam ainda mais a curiosidade e interesse do público pelo evento.

Os textos escolhidos foram retirados de dois jornais impressos de Minas Gerais, sendo eles, *O Tempo* e *O Estado de Minas*. O objetivo é analisar os procedimentos e as estratégias linguísticas- discursivas que foram utilizadas pelos jornalistas dos ditos jornais como forma de divulgar o fato científico retratado. É importante dizer que por se tratar de um fenômeno ligado à astronomia, esse tipo de acontecimento é de grande interesse da população em geral. Entretanto, muitas vezes, a cientificidade do assunto se perde diante do interesse do público na beleza do fenômeno. Assim, é crucial perceber se os jornalistas se preocuparam em trabalhar o Eclipse da Superlua como um fenômeno científico ou apenas cuidaram em noticiar o fato como um espetáculo. Nossos objetivos específicos são identificar e analisar exemplos que se encaixem nos processos de expansão, redução e variação; identificar e interpretar as estratégias discursivas utilizadas pelos jornais nesse processo de recontextualização; analisar as notícias a partir de um viés interpretativo e, por fim, fazer uma análise das informações iconográficas que cada jornal evidenciou.

A metodologia da nossa pesquisa é de caráter qualitativo e empírico- dedutiva, já que nos pautamos primeiramente na seleção do tema e posteriormente na escolha dos jornais e das notícias. Em seguida, faremos as análises usando como base teórica os estudos da Análise da Divulgação Científica preocupando- nos em identificar os procedimentos e as estratégias utilizados pelos jornalistas com o intuito de recontextualizar o texto científico, de forma que o mesmo fique compreensível à população, tendo em vista que, segundo Casalmiglia (1997), o discurso da ciência não tem sentido se não chega ao conhecimento do cidadão. Logo, essa democratização é necessária e precisa acontecer.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A divulgação científica: Uma breve contextualização

Visando uma democratização do conhecimento, sabe-se que a divulgação científica tem se tornado uma área amplamente estudada e de grande visibilidade, visto que os textos de divulgação científica levam ao conhecimento da população aquilo que é designado por conhecimento científico.

Pode-se dizer que a divulgação científica é um processo que necessita de um mediador que consiga aproximar as realidades científica e midiática, reformulando o conhecimento científico a partir de variáveis sociais, políticas, ideológicas e culturais.

Assim, segundo Cataldi (2007)

O conhecimento técnico e científico, por um lado, e o conhecimento social e cotidiano, por outro- requer o surgimento de um comunicador que seja capaz de compreender, analisar e explicar o discurso das ciências, destacando algumas particularidades do mundo científico, isto é, selecionando e transmitindo aqueles conhecimentos que respondam às necessidades cognitivas e sociais do público em geral. (p.15)

É importante destacar que o mediador dessa transformação do discurso científico em discurso divulgativo, no caso, o jornalista, precisa se atentar que trata-se de uma tarefa complexa, visto que o mesmo necessita de recursos e procedimentos linguísticos- discursivos, já que os textos precisarão ser reformulados para que o público leigo possa ter acesso e compreender o que está sendo dito. Segundo Cassany et al (2000), a divulgação permite que um público heterogêneo e leigo, que não é exposto ao discurso científico especializado, reconheça informações que só existem dentro deste contexto. Desse modo, a divulgação científica se torna uma ampla fonte de democratização do saber.

O processo da divulgação científica é extremamente relevante, visto que, segundo Van Dijk (2011), o fato de os cientistas e o público geral pertencerem a comunidades distintas faz com que a população não tenha acesso ao conhecimento científico, que muitas vezes, está restrito às universidades e aos centros de pesquisa e também não possuem conhecimento que possa ajudar na compreensão desse discurso. Desse modo, para Casalmiglia (1997), a ciência precisa chegar até a população, por isso, é extremamente importante que haja uma mediação na transformação do conhecimento científico em um conhecimento inteligível para o público comum, sendo que, segundo essa autora, quem realiza essa mediação pode ser considerado um crítico, já que ele precisa saber escolher as informações relevantes e interessantes ao leitor, filtrando-as e trazendo somente aquilo que é necessário ao público leigo. Casalmiglia (1997) também ressalta que o avanço científico chega ao conhecimento do público através da palavra e do discurso. Assim, essa autora destaca que é relevante fazer uma seleção dos termos que vão transformar o conhecimento restrito em um conhecimento geral.

A divulgação científica é extremamente relevante, pois permite aos cidadãos participar ativamente de discussões sociais e do cotidiano ligadas às descobertas científicas, que na maioria das vezes, estão relacionadas intimamente ao dia-a-dia do cidadão comum. Assim, assuntos relacionados às descobertas na área da saúde, na área tecnológica, área acadêmica, entre outras, e que são importantes ao contexto do público leigo, podem ser entendidas e debatidas por eles.

2.2 A importância da recontextualização no discurso científico

O discurso científico se caracteriza por ser hermético e de difícil compreensão, entretanto, retrata assuntos extremamente importantes ligados ao cotidiano do

cidadão, por isso, precisa ser divulgado de forma a atingir o público leigo. Assim, espera-se que o jornalista faça uso de uma série de procedimentos e estratégias linguísticas- discursivas com o intuito de recontextualizar o texto científico transformando-o em texto divulgativo, já que segundo Cataldi (2007), os saberes científicos são representados em textos e estes são reformulados de acordo com os circuitos de difusão de cada conhecimento científico. Assim, pode-se dizer que

A divulgação de informações de caráter científico na mídia impressa apresenta-se a partir de uma variedade de estratégias comunicativas que abarcam questões de seleção da informação, da organização desta, da reformulação discursiva, que permitem observar o tratamento dado pelo jornalista à informação científica que está sendo enfocada. (CATALDI, 2007, p. 158).

É possível dizer que a recontextualização permite mudanças no texto de forma que o discurso científico fique inteligível ao público leigo. Assim, o jornalista deve fazer uma seleção de palavras e termos comuns que deixem o discurso menos técnico e mais compreensível ao leitor leigo; pode suscitar uma troca da ordem das palavras com o intuito de dar ênfase ao que está sendo expresso; pode optar pela permanência de termos científicos que devem ser explicados e contextualizados; deve trabalhar o tema do texto associado à imagens, desenhos, fotografias, infográficos e tabelas. Dessa forma, é relevante dizer que a recontextualização está intimamente ligada à re-criação de um texto, que deve ser adequado aos destinatários, ao contexto e ao conteúdo expresso.

Nesse processo de recontextualização, o mediador conta com estratégias e procedimentos linguísticos- discursivos que fornecem recursos para que possa haver essa recriação do texto, a partir de uma linguagem simples e acessível ao público leigo. Assim, segundo Cassany e Martí (1998), esses recursos, chamados de estratégias divulgativas

abarcam questões de seleção de informações ,organização da mesma, formulação discursiva, seleção lexical, tratamento tipográfico, etc. Por limitações metodológicas, a análise prescinde de recursos infográficos (esquemas, desenhos) e dos retóricos (metáfora, hipérboles) e de adaptação dos tradicionais gêneros do âmbito específico da divulgação. (CASSANY e MARTÍ, 1998, p. 60. Tradução nossa¹)

As estratégias divulgativas estão ligadas intimamente aos procedimentos linguísticos – discursivos e podem ser vistas em forma de explicação, definição, sequências narrativas, metáforas, argumentos de autoridade, modalização, analogias, aclarações discursivas. Todas essas estratégias se tornam recursos extremamente relevantes para que o jornalista consiga atingir seu objetivo final que é fazer com que o leitor leigo compreenda as informações científicas e consiga compreender o discurso da ciência.

1. “abarca cuestiones de selección de la información, organización de la misma, formulación discursiva, selección léxica, tratamiento tipográfico, etc. Por limitaciones metodológicas, el análisis prescinde de los recursos infográficos (metáfora, hipérboles) o de la adaptación de los tradicionales géneros periodísticos al ámbito específico de la divulgación”.

2.3 Os procedimentos de expansão, redução e variação

Sabe-se que o processo de recontextualização das informações científicas na mídia impressa está intimamente ligado aos procedimentos de expansão, redução e variação. Segundo Cataldi (2007), esses procedimentos, que são utilizados pelo jornalista, a partir da linguagem escrita, podem sofrer variação de acordo com parâmetros como a situação comunicativa, os propósitos e intenções do discurso e as características dos destinatários.

Também conhecido como *inclusão*, o procedimento de expansão é utilizado pelo comunicador de forma a proporcionar uma significação conceitual para que o leitor consiga compreender efetivamente o discurso enunciado. É interessante dizer que, segundo Cataldi (2007), a expansão garante a efetiva participação cognitiva e comunicativa do leitor, já que traz para o texto conhecimentos extras que contribuem para uma melhor compreensão do que está sendo dito. Pode-se dizer que há expansão, no momento em que o autor traz para o texto explicações, definições, metáforas, sequências narrativas, analogias, argumentos de autoridade, que servem de apoio para que o público faça relações com o conhecimento científico abordado.

Como o próprio nome sugere, no processo de *redução*, há a supressão ou eliminação de uma informação científica que o jornalista acredita que não seja importante para que o leitor compreenda o conteúdo do texto divulgativo. Há nesse processo também, a condensação, que é acontece quando “os conteúdos, que frequentemente ocupam grande extensão nas fontes especializadas, se condensam e se sintetizam no texto divulgativo”. (CIASPUCIO, 1977 apud CATALDI, 2007). É importante destacar que na redução há uma seleção do que pode ou não ser considerado relevante, para que o entendimento do leitor não seja prejudicado.

O processo de variação, segundo Cataldi (2007), está relacionado à apresentação da informação, à escolha dos léxicos utilizados, à modalidade enunciativa. A variação denominativa é um processo amplamente utilizado nos textos de divulgação, já que caracteriza a dinâmica discursiva do conhecimento científico na mídia impressa e ajuda no processo de referenciação, além de evitar repetições durante os textos. Esse procedimento é importante também, pois sabe-se que segundo Gomes (2007), a escolha lexical nunca é aleatória, sempre tem-se embutida a ela uma imagem que o autor faz do seu público ou destinatário.

3 | DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

3.1 Uma análise interpretativa das notícias

A primeira notícia escolhida para a nossa análise foi encontrada no Jornal *O Tempo* e tem como título “Superlua com eclipse raro vai transformar o céu amanhã”. Essa notícia foi divulgada no dia 25 de setembro de 2015, um dia antes do Eclipse

da Superlua ocorrer. Com essa informação já é possível se ter uma breve noção acerca do intuito principal do jornal ao divulgar essa notícia, já que é possível dizer que o objetivo central do jornalista (que não foi divulgado, visto que a notícia não tem autor) é noticiar o fato que ocorreria no dia seguinte e, conseqüentemente, convidar a população para assistir ao fenômeno e para isso, o jornal utiliza um título chamativo em letras garrafais sobreposto a uma imagem grande e colorida de um eclipse. O próprio título se torna uma forma ampla de divulgação do fenômeno, visto que são utilizados léxicos e expressões que remetem à beleza e raridade do espetáculo como “raro, transformar o céu” com o intuito de convencer o leitor que vale a pena apreciar o eclipse.

Antes do título há uma pequena chamada com o seguinte dizer “Imperdível-Fenômeno foi visto pela última vez em 1982 e só voltará a ocorrer em 2033.”. Isso nos permite, mais uma vez, ressaltar o foco do jornal em divulgar o eclipse, já que colocando o evento como imperdível e denominando-o como fenômeno, o jornalista vem novamente reforçar o convite ao público. É importante dizer que há a preocupação do jornal em focar na informação que este fenômeno demorará muito a acontecer novamente, o que seria mais um motivo para que a população se interessasse em acompanhá-lo. No decorrer do texto, essa vontade do jornal em despertar no leitor o desejo e a curiosidade em assistir o evento se confirma, visto que, o jornalista resalta as características do fenômeno, trabalhando com léxicos que ressaltam sua beleza e importância. Assim, ele foca no tamanho e no brilho da lua, já que antes de iniciar o texto, há uma pequena nota com o seguinte dizer: “satélite nos parecerá cerca de 14% maior e 30% mais iluminado”. É possível dizer que essas informações instigam ainda mais a curiosidade e a vontade do leitor em apreciar o fato. Ao denominar o eclipse como fenômeno e espetáculo, o jornal também está querendo ressaltar o fenômeno e despertar o interesse do público.

Mesmo que o jornal tenha se pautado em noticiar o fenômeno ressaltando suas características e enfatizando sua beleza, pode-se dizer que houve uma preocupação em mostrar ao leitor o caráter científico do mesmo, visto que durante o texto, o jornalista se preocupou em explicar o que era o eclipse da Superlua e qual o motivo do mesmo acontecer, além de mostrar por que a lua aparece com a coloração vermelha durante este espetáculo.

Logo após o corpo da notícia, o jornal utiliza um infográfico em um tamanho considerável e com cores chamativas como forma de explicar o fenômeno do Eclipse da Superlua. Nessa imagem explicativa, o jornal retoma informações que já foram divulgadas dentro da notícia, mas ela é feita em forma de esquema e com ilustrações mais didáticas, de forma que a compreensão do evento pelo leitor se dê de forma efetiva. No infográfico, além de explicar separadamente o que é um eclipse e o que é uma Superlua, o jornal se preocupa em mostrar o intervalo de tempo em que cada momento do eclipse irá acontecer, além de mostrar as datas dos próximos eclipses.

A segunda notícia do nosso *corpus* de análise foi divulgada no dia 28 de

setembro de 2015, pelo jornal *O Estado de Minas*. A notícia foi divulgada na seção astronomia e traz o seguinte dizer antes do título: “Associação entre superlua e eclipse total produz espetáculo no céu. Em BH, locais como a Praça do Papa viraram observatórios para curtir fenômeno, que só se repetirá em 2033”. Essa chamada já nos direciona para o objetivo central da notícia, escrita por Paulo Henrique Lobato, que é mostrar como foi o Eclipse da Superlua e como a população recebeu e acompanhou o fenômeno. Após essa chamada, há a presença de duas imagens de locais, em Belo Horizonte, que foram escolhidos pela população para acompanhar o espetáculo. Abaixo da imagem segue o título da notícia que é “Noite de apaixonados pela lua” que vem como forma de nortear o leitor acerca da intenção principal do jornal que limita-se em trazer uma romantização do tema, já que trabalha ao decorrer do texto com expressões como “apaixonados pela lua, suspiro de apaixonados”.

O jornal também se preocupa em enfatizar informações como a data do próximo eclipse, mostrando que ele só voltará a acontecer em 2033. Essa informação também revela uma intenção do jornal em ressaltar a importância e a raridade do evento, além da utilização de léxicos como “espetáculo, show e fenômeno” para se referirem a ele.

É crucial ressaltar também que o jornalista não deixou de lado as informações científicas que norteiam o fato e explicou como se dá os dois fenômenos retratados. Depois da notícia, há um infográfico com o seguinte título “De olho no céu”, que traz um esquema ilustrativo com dados que já apareceram no corpo do texto, mas que servem para explicar de forma didática os fenômenos.

3.2 Analisando os procedimentos e as estratégias linguísticas- discursivas da Divulgação Científica.

No texto 1, publicado pelo jornal *O Tempo*, foi ampla a presença da expansão como procedimento de recontextualização do texto científico. Esse recurso foi encontrado a partir das estratégias divulgativas de explicação, definição, analogia, sequências narrativas e argumentos de autoridades.

A explicação foi a estratégia mais utilizada pelo jornalista como forma de proporcionar a compreensão e o entendimento do leitor através da adição de uma informação nova. É interessante pensar que por se tratar de um fenômeno científico amplamente interessante aos olhos do público, essas explicações fazem com que a população reconheça a cientificidade do fenômeno e não o veja apenas como um espetáculo, já que os exemplos encontrados servem para esclarecer os dois fenômenos estudados, a Superlua e o Eclipse.

Para falar do termo “perigeu”, conceito extremamente relevante quando o assunto é o eclipse total da lua, o autor optou por trabalhar com uma definição para que o leitor compreendesse de forma mais efetiva o conceito e conseqüentemente o processo que estava sendo descrito.

Como a lua estará em seu ponto mais próximo do nosso planeta, posição conhecida como perigeu, ficará maior do que de costume e mais brilhante no céu.

Outra estratégia divulgativa utilizada pelo comunicador nessa notícia foram as sequências narrativas encontradas em dois momentos no texto. No primeiro momento, ao serem utilizadas no início da notícia, o jornalista recorre a essa estratégia como forma de contextualizar e deixar o leitor a par do assunto a ser debatido. É perceptível que o autor constrói uma pequena história para contar como se dá a formação do eclipse, colocando a lua como agente e explicitando uma localização espaço-temporal do fenômeno.

Em seu ponto mais próximo da Terra, a Lua, que estará grande e luminosa, se vestirá de vermelho no fim da noite de amanhã em um eclipse total, um fenômeno magnífico, que só voltará a acontecer em 2033.

A outra ocorrência de sequência narrativa no texto se deu ao final da notícia quando há a apresentação de uma seção denominada Sinais, já que o comunicador pretende mostrar ao público que antigamente o eclipse era constantemente ligado às interpretações simbólicas, mitológicas ou religiosas, o que levava as pessoas associarem-no a coisas negativas. Assim, o jornalista apresenta uma história que evidencia essas crenças, narrando que Cristóvão Colombo utilizou delas como forma de se beneficiar em relação aos jamaicanos. Como se pode ver em:

Cristóvão Colombo, que tinha um calendário de eclipses, se aproveitou dessas crenças para persuadir os habitantes da Jamaica. Para conseguir mais comida, ameaçou os indígenas dizendo que faria a lua desaparecer durante a noite de 29 de fevereiro de 1504. Quando os jamaicanos pediram a ele para que a Lua voltasse, pediu mais comida em troca e conseguiu.

O texto do jornal *O Tempo* apresentou vários argumentos de autoridade, que também são estratégias de expansão e servem para conferir legitimidade e credibilidade ao discurso. Segundo Charaudeau (2011), isso é o que podemos chamar de citação de um saber, já que emanam de pessoas que representam autoridade no assunto. Assim, o uso de argumentos de autoridade trazem um diálogo ao texto, já que insere o outro no discurso.

Todos os argumentos de autoridade encontrados no texto do jornal *O Tempo* servem como uma forma de o jornalista mostrar que acredita na credibilidade das pessoas que estão falando e por isso confere autoridade a elas para opinarem sobre o assunto. É interessante ressaltar que todos os argumentos encontrados foram expressos em citação direta seguidos pelo verbo *discendi*, que também acabam sendo escolhidos pelo jornalista como uma forma de legitimar o que está sendo exposto pelo autor dos argumentos.

Na notícia 2, divulgada pelo Jornal *Estado de Minas*, também foi possível encontrar o procedimento de expansão, visto que não houve nenhuma ocorrência da estratégia divulgativa de definição, encontramos alguns poucos casos de explicação. Como pode ser observado abaixo:

A Superlua ocorre quando a distância entre a Terra e o astro é a menor possível. Especialistas explicam que a órbita da Lua dura 27, 32 dias e, por ser elíptica ou oval, em algum momento o satélite se encontra mais próximo da Terra. É o chamado Perigeu.

A diferença do fenômeno de ontem é que ele foi acompanhado do eclipse total da Lua. Isso ocorre quando o astro, a Terra e o sol estão alinhados e a Lua atravessa, total ou parcialmente, a sombra que a Terra projeta no espaço.

Para introduzir e contextualizar o leitor acerca do assunto que seria discutido na notícia, o jornal optou por trabalhar com uma sequência narrativa e utilizou os dois primeiros parágrafos para apresentar, em forma de narração, o fenômeno que seria discutido, focando no objetivo do jornal, que foi divulgar os locais que se transformaram em palco para que o leitor pudesse acompanhar o espetáculo. Pelas sequências narrativas também é possível perceber a romantização do tema através do uso de léxicos e expressões como “suspiros de apaixonados e astrônomos”, “o espetáculo”, “o fenômeno” e “show no céu”.

No que diz respeito aos argumentos de autoridade, a notícia 2 foi bem concisa ao utilizar essa estratégia, visto que trabalhou somente com dois argumentos desse tipo. Eles não foram apresentados em forma de citação direta e nem tiveram especificados quem havia proferido a fala, já que os dois são utilizados de forma geral. Pode-se dizer que ao apresentar os argumentos dessa forma, o jornal acredita que traz mais legitimidade ao discurso, já que não confere a apenas uma pessoa a autoridade, mas há um grupo maior que entende sobre esse assunto. Entretanto, não especificar quem são os especialistas pode deixar o público confuso acerca da legitimidade da informação, visto que não se sabe em que especificamente essas pessoas são especializadas.

A redução, outro procedimento linguístico- discursivo, que já foi contextualizado na seção do referencial teórico, também foi utilizado pelos dois jornais para recontextualização da informação científica trazida nos textos. Entretanto, esse procedimento teve pouca ocorrência sendo encontrado três vezes na notícia do jornal *O Tempo* e apenas duas vezes, no *O Estado De Minas*.

É interessante dizer que nos dois jornais ao se referirem à lua, utilizaram apenas a palavra satélite, e sabe-se que a lua é o satélite natural da Terra, assim, nas duas notícias essa informação foi suprimida, o que também é caracterizado como um exemplo de redução, já que o autor julgou desnecessário explicar a qual tipo de satélite estava se referindo.

No que diz respeito ao procedimento de variação, pode-se dizer que os dois jornais não apresentaram muitas divergências quanto às denominações utilizadas durante o texto, sendo que utilizaram as variações denominativas quando estavam referindo-se, especificamente, à lua e ao Eclipse da SuperLua. Assim, as variações encontradas para lua foram idênticas nos textos, já que ambos utilizaram “satélite” e “astro” para se referirem a ela, e para o Eclipse da Superlua, os dois jornais se

valeram das denominações de “espetáculo” e “fenômeno”, sendo que o jornal *O Estado de Minas* também utilizou a expressão “show no céu” para designar o eclipse descrito.

No jornal *O Tempo* também foi possível encontrar uma metáfora que foi utilizada como forma de denominação da lua após o encontro com o Eclipse, o que se configura o Eclipse da Superlua, e faz com que o satélite natural da Terra tenha uma colocação avermelhada, sendo chamada popularmente de Lua sangrenta. Assim, o jornal traz essa metáfora para referir-se ao fenômeno. Isso pode ser observado em:

A lua vai desaparecer do nosso campo de visão privada dos raios solares, e reaparecerá pintada de vermelho- o que justifica ser chamada de “lua sangrenta” ou “lua de sangue.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que para o discurso científico ser compreendido pela população leiga é extremamente necessário um mediador que faça adaptações coerentes nesse texto para que ele se torne acessível ao público. Desse modo, os procedimentos e as estratégias linguísticos-discursivas são utilizadas pelos jornalistas com esse fim, o que foi verificado nas duas notícias analisadas no presente trabalho, visto que o procedimento de redução foi encontrada em menor proporção nos dois textos.

Na notícia 1, do jornal *O Tempo*, que teve como foco apresentar o fenômeno antes do ocorrido, e conseqüentemente, convidar a população para conferi-lo, foi ampla a divulgação do Eclipse como algo bonito, ressaltando sua atratividade e aguçando a curiosidade da população. Há uma ampla presença de argumentos de autoridade que reforçam a importância do fenômeno e ressaltam a beleza e o valor do espetáculo, além de serem utilizados também como forma de explicar cientificamente como se dá o Eclipse. O jornal também traz um infográfico que explica as informações que já foram divulgadas durante a notícia, mas dessa vez, de uma forma esquemática e mais didática, o que revela a intenção do autor de que o leitor compreenda com mais eficácia o processo científico que está sendo descrito. Assim, mesmo que ressalte a beleza do espetáculo, o jornal também se preocupa em trazer ao conhecimento do público informações científicas acerca do fenômeno.

Pela notícia 2, do jornal *O Estado de Minas*, que retrata o acontecimento um dia após ter ocorrido, há um foco em apresentar o tema de uma forma romantizada, apelando pela beleza e atratividade do fenômeno. Isso pode ser percebido no momento em que o jornal preocupa-se em mostrar os locais que serviram de ponto para a população conferir o Eclipse, o que leva o leitor a entender o fenômeno com um grande espetáculo. O fato de apresentarem apenas dois argumentos de autoridade, sendo que um foi designado apenas por especialistas, e no lugar disso, apresentarem trechos de entrevistas com as mulheres que estavam presentes nos

locais abordados, confirma esse desejo do jornal em explicitar a atratividade e beleza do fenômeno em detrimento de sua cientificidade. Porém, há a presença também de algumas informações científicas, mesmo que não tenha sido o foco maior, para isso, o jornal também utilizou um infográfico que trouxe explicações acerca do fenômeno, de forma mais dinâmica e concisa.

REFERÊNCIAS

CASSANY, D.; LÓPEZ, C.; MARTÍ, J. La transformación divulgativa de redes conceptuales y científicas. Hipótesis, modelos y estrategias. In: **Discurso y Sociedad**, Barcelona: Editorial Gedisa, vol. 2, n. 2, 2000, 73-103.

CASSANY, D.; MARTÍ, J. **Estrategias divulgativas del concepto prión. *Quark*, Barcelona: Observatorio de La Comunicación Científica**, Universitat Pompeu Fabra, n. 12, 1998, p.56-66.

CATALDI, C. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Orgs.). **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2007a, p.155-164.

CATALDI, C. Análise discursiva da denominação utilizada na mídia impressa para representar e divulgar o conhecimento. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Orgs.). **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2007b, p.193-2009.

CIAPUSCIO, G. **Linguística y divulgación de ciencia. *Quark***, Barcelona: Observatorio de La Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, 1997, p. 19-28.

FERRERO, C. L. A mescla de vozes em artigos jornalísticos: o caso da “vaca loca”. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. (Orgs.). **Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2011, p. 93-110.

GOMES, I. M. A. M. O texto e o discurso na revista *Ciência Hoje*. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Orgs.). **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2007a, p.165-191.

VAN DIJK, T. A. Por uma teoria da comunicação científica: discurso, conhecimento, contexto e compreensão da sociedade. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. (Orgs.). **Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2011, p. 19-40.

Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/blog/observatorio/post/eclipse-da-super-lua.html>. Acesso: 03 de novembro de 2015.

Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/09/superlua-e-eclipse-total-ocorrem-ao-mesmo-tempo-na-noite-deste-domingo.html>. Acesso 03 de novembro de 2015.

EDUCAÇÃO E ÉTICA: RUMO À CONVIVÊNCIA SAUDÁVEL NO ESPAÇO FAMILIAR E SOCIAL

Rosineide Rodrigues Monteiro

Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST-
Universidade do Estado do Amazonas-UEA
Tefé-Amazonas

Bruna Marjory Monteiro Mota

Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST-
Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Karine Vanessa Monteiro Mota

Instituto de Pós-graduação e Graduação - IPOG –
Manaus Amazonas

RESUMO: Educação e Ética têm sido temas constantes em diversos debates que envolvem todos os níveis de ensino e fazem parte do diálogo familiar, escolar e social dos que primam por um mundo mais justo, igual e saudável tanto na antiguidade como na posteridade. Mas nem sempre esse diálogo é possível nos distintos contextos, o que se configura como um problema. Assim, o objetivo geral é mostrar que através da educação o sujeito conquista sonhos e alcança êxito em sua vida sempre considerando o campo ético, sem ultrapassar o direito dos demais ao seu redor. Para que seja efetivada uma política de proteção às crianças, jovens e adolescentes em processo de formação, tanto o Estado quanto à família e escola devem promover estratégias eficazes mostrando que a educação é fundamental para a aquisição e ampliação do conhecimento e, a ética, para

as mudanças comportamentais e respeito aos valores necessários e essenciais à convivência benéfica. A literatura foi embasada em Cortella (2015), Chalita (2014), Saraiva e Souza (2012), Morin (2011), Boff (2009), Figueiredo (2008) e Lakatos (2014). A metodologia norteou-se pela pesquisa de campo, levantamento bibliográfico, observação *in loco* em uma escola Estadual de Tefé/AM os envolvidos foram 01 professor de língua portuguesa e 30 alunos. Os resultados revelam a necessidade de uma prática mais efetiva nos aspectos comportamentais e éticos em sala de aula. Pelo exposto, ressaltamos que o trabalho serviu para mostrarmos a importância da ética na educação como um caminho para a conquista de uma vida melhor na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ética. Contextos familiar, escolar e social.

ABSTRACT: Education and Ethics have been constant themes in various debates that involve all levels of education and are part of the family, school and social dialogue of those who stand for a more just, equal and healthy world in both antiquity and posterity. But this dialogue is not always possible in different contexts, which is a problem. Thus, the general objective is to show that through education the subject conquers dreams and achieves success in his life always considering the ethical field, without surpassing the right of the others around him. In order for

a policy to protect children, youth and adolescents in the process of formation, both the State and the family and school must promote effective strategies showing that education is fundamental for the acquisition and expansion of knowledge and ethics for behavioral changes and respect for the values necessary and essential to beneficial coexistence. The literature was based on Cortella (2015), Chalita (2014), Saraiva e Souza (2012), Morin (2011), Boff (2009), Figueiredo (2008) and Lakatos (2014). The methodology was guided by the field research, bibliographical survey, observation in loco in a State school of Tefé / AM the involved ones were 01 professor of Portuguese language and 30 students. The results reveal the need for a more effective practice in the behavioral and ethical aspects of the classroom. From the above, we emphasize that the work served to show the importance of ethics in education as a way to achieve a better life in society.

KEYWORDS: Education. Ethic. Family, school and social contexts.

1 | INTRODUÇÃO

A Ética sempre esteve presente nas reflexões de educadores preocupados com o bem comum de uma sociedade que visa o melhor para sua população e, por conseguinte, para os discentes da escola pública. No entanto nem sempre essa preocupação docente alcança a meta desejada, o que contribui para a construção dos espaços de desigualdade nos contextos familiar, escolar e social.

Sob essa perspectiva, o artigo almeja mostrar que através da educação o sujeito conquista sonhos e alcança êxito em sua vida, mas sempre considerando o campo ético, sem ultrapassar o direito das demais pessoas a seu redor. Neste caso, é primordial que os filhos aprendam a respeitar, desde cedo, o espaço que lhes convém não só em casa, mas também na escola, por ser um local destinado ao convívio com outras pessoas.

Nesse sentido, ele se configura como o resultado das atividades realizadas no ano de 2018 no projeto de extensão aprovado pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA intitulado O uso dos gêneros textuais diversos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual de Tefé/AM cuja justificativa faz referência à Produtividade Acadêmica.

Pelo exposto, lembramos que a temática em questão, precisa fazer parte de todas as aulas como um tema transversal pertinente e necessário para a formação pessoal do ser humano, desde a mais tenra idade, até ele chegar à escola onde terá também noções de educação ética. Nesse aspecto, enfatizamos que se os valores éticos forem ensinados pelos pais e professores, certamente, a convivência será mais saudável nos espaços familiar, escolar e social.

2 | EDUCAÇÃO E ÉTICA - UMA RESPONSABILIDADE DE TODOS OS ENVOLVIDOS NO CONTEXTO EDUCATIVO

Na prática docente, o campo ético deve ser permeado por ações e pensamentos voltados à formação dos discentes para que eles sigam no caminho do bem, sem se envolverem em situações inadequadas ou complicadas. Então, “faz parte da competência docente a capacidade de não só fazer bem aquilo que se faz, mas fazer o bem com aquilo que se faz” (CORTELLA, 2015, p.9). O educador tem muitas responsabilidades ao trabalhar em prol da educação e, uma delas, diz respeito às boas ações que ele pratica na sala de aula acerca da formação ética dos alunos preparando-os para a vida extraescolar.

A boa escola preocupa-se com as noções de cidadania, respeito ao próximo e à diversidade cultural envolvendo sexo, etnia e religião. Sobre essa questão, Antunes (2016, p. 34) argumenta:

Uma boa escola preocupa-se com a aprendizagem eficiente dos conteúdos escolares e com a capacidade de seus alunos em contextualizar o que aprendem em seu cotidiano, percebendo a matemática no uso do dinheiro e compreensão do troco, na ampliação progressiva no vocabulário, no interesse espontâneo pela leitura, na identificação da aprendizagem de estudos sociais quando o aluno conversa e opina sobre a comunidade em que vive.

Cabe à família conhecer as ações da escola e apoiá-la em todos os sentidos, principalmente, na educação dos filhos, pois uma escola de qualidade se faz com a participação de todos os envolvidos no processo social e político. Assim, quando a família apoia as ações da escola, certamente, ambas as instituições só têm a ganhar no fortalecimento da educação do aluno.

A educação escolar deve possibilitar aos educandos o entendimento dos valores e o fortalecimento dos laços de solidariedade para que todos possam conviver em harmonia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 na Seção III - Do Ensino Fundamental em seu Art. 32º reforça também:

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 1997, p.27).

O respeito aos valores é relevante na escola pública em que os filhos encontram-se matriculados. Esta forma de ensino, com duração de nove anos, deve iniciar-se aos seis anos de idade, e visará a formação básica do cidadão em todos os aspectos, o que envolve também o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A responsabilidade maior é da família e, em segundo, dos educadores que ficam encarregados do repasse do conhecimento, mas em geral a responsabilidade é de todos que estão envolvidos na educação, pois somente assim poderemos ter um ensino de qualidade e sem sair do campo ético e moral, pois mostra que estamos

construindo um futuro melhor. Assim como fala Souza que diz:

Assumir o papel de educador em uma sociedade que exige de nós que resolvamos todos os problemas das crianças e dos jovens é um grande desafio que se põe a nossa frente. E porque aceitamos tamanho desafio? Estaremos/somos loucos? Creio que a resposta a este questionamento seja simples: somos apaixonados por gente e todos apaixonados por gente é meio louco. Por isso nos dedicamos e nos preocupamos além do que deveríamos (2012, p. 21).

A autora mostra que devemos ter esse amor não somente uns pelos outros, mas principalmente pela educação e que muitas vezes vão nos chamar de loucos, mas é uma loucura que faz bem para nossa sociedade, ressaltando a responsabilidade que todos devemos ter com quem está ao nosso lado.

Não precisamos que as escolas sejam luxuosas e de muita mordomia, claro que um pouco não é demais, só que não devemos nos esquecer do que é realmente importante na vida, que é ter um bom acolhimento e que as pessoas que estão ao nosso redor tenham responsabilidade com o que é importante, ou seja, se importem com a educação transmitida e tenham uma boa convivência com quem queremos educar. Assim como Chalita nos profere:

Não há necessidade de se construir escolas faraônicas. Uma escola deve ser simples, mas funcional. O aluno precisa sentir-se bem. Espaços de convivência como teatro, bibliotecas, área esportiva ou laboratório de tecnologias, podem promover uma relação contínua de aprendizagem (2014, p. 106).

O importante realmente é o aluno se sentir acolhido pelos professores e demais pessoas pertencentes ao âmbito escolar, pois lá vão passar um bom tempo ao seu lado. Além disso, não devemos nos esquecer de que essa responsabilidade não é somente da escola ou mesmo da instituição, mas tudo isso começa com os pais, e a escola é somente uma continuação desse processo educativo.

Tudo é uma etapa para transformação da moral dos alunos, para que sejam pessoas mais responsáveis com seus futuros na nossa sociedade, pois todos têm seu papel a desenvolver sabendo o início e o término de cada situação para não haver conflito.

Também não podemos deixar de lembrar que devemos ter tolerância com as pessoas, mesmo que não gostemos das opiniões que elas têm, mas devemos respeitá-las, somente assim poderemos conviver com as que estão do nosso lado, para não termos conflitos de ambas as partes. Assim como Morin (2011, p. 88-89) afirma:

A verdadeira tolerância não é indiferente às ideias ou ao ceticismo generalizados. Supõe convicção, fé, escolha ética e, ao mesmo tempo, aceitação da expressão de ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas. A tolerância supõe sofrimento, ao suportar a expressão de ideias negativas ou, segundo nossa opinião, nefastas, e a vontade de assumir este sofrimento.

Nesse sentido, é necessário sermos tolerantes às ideias dos outros e, principalmente, dos que estão ao nosso redor. Somente assim poderemos ter um convívio de qualidade e sem esquecer o respeito, de um para o outro, pois nossa

sociedade precisa ter essa interação, mostrando que podemos fazer algo não somente por nós mesmos, mas pela nossa educação e por um mundo melhor.

3 | POR UMA ÉTICA MAIS HUMANA E SAUDÁVEL NOS ESPAÇOS FAMILIAR, ESCOLAR E SOCIAL

Uma vida saudável é o que todos nós buscamos em casa, na escola e na sociedade, porque isto nos faz bem. Todavia, a vida benéfica que procuramos nem sempre a encontramos. Ela está distante de nossas vidas, principalmente, nos dias de crise mental, de estresse que nos atormenta diariamente em virtude dos problemas diários e da vida corrida que levamos.

Nesse sentido, Boff (1999, p. 27) ressalta:

Importa construir um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da humanidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.

É preciso analisar como estamos nos comportando com nossos pares, e isso deve ser feito por meio de reflexão interna acerca das relações que mantemos com eles no cotidiano. Será que temos um relacionamento saudável para com nosso semelhante?

De acordo com Boff (1999, p. 27), o termo *ethos* significa em seu sentido originário “a toca do animal ou casa humana, vale dizer, que aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer o nosso habitat”. O *ethos* está ligado ao sentido de sabermos zelar pelas coisas materiais tais como nosso planeta, trabalho, lar e filhos e também imateriais como o cuidado, o respeito, a amizade, a justiça que temos em relação ao outro.

Isso diz respeito à modelação da casa humana e “ganhará corpo em morais concretas (nos aspectos valores, atitudes e comportamentos práticos) consoante as várias tradições culturais e espirituais” (BOFF, 1999, p. 27). Esse *ethos* deve emergir do cerne do próprio ser humano para que sirva de referência e dê frutos sadios aos demais, caso contrário, não dará sustentabilidade à posteridade, pois o que a humanidade precisa é de cuidado ético nas ações e na consciência de seu povo.

Em relação às ações devemos sempre respeitar uns aos outros, não importa onde estejamos, pois isso é alusivo aos ensinamentos que vieram dos nossos pais, entretanto muitas vezes, não é isso que acontece. Em determinados casos, nosso modo de agir é totalmente ao contrário do que se passa em nossos lares, pois o que realmente importa é a nossa moral e integridade. Assim, Cortella (2015, p. 17) salienta:

O grande questionamento é: como está a nossa possibilidade de sustentar a nossa integridade? A integridade da vida individual e coletiva. A integridade daquilo que é mais importante, porque uma casa, *ethos*, é aquela que precisa

ficar inteira, que precisa ser preservada.

Dessa forma, o autor mostra que não importa, onde estejamos, mas o importante é nossa casa ficar íntegra e que devemos seguir essa integridade e respeito. Sendo assim, poderemos conviver em qualquer lugar em que estivermos e nossa integridade será a mesma. Desse jeito, podemos continuar com a conservação desses valores no ambiente escolar e até mesmo nas empresas, pois todos esses lugares têm suas regras e condutas que devemos respeitar.

Hoje em dia, muitas dessas instituições têm regras que são muito antigas e que procuram a todo o custo continuar com elas, para isso devemos saber usar nosso comportamento e respeito, principalmente, por passarmos pouco tempo nesses lugares, e o maior tempo é em nossos lares e com nossas famílias. Não podemos viver do jeito que queremos, pelo contrário, devemos está em um convívio social saudável. Cortella (2015, p. 19) enfatiza:

Toda instituição social (família, escola, mídia, empresas, igrejas etc.) tem uma ação que é simultaneamente inovadora e conservadora; em outras palavras, conserva condutas e valores e, ao mesmo tempo, é capaz de inovar atitudes e percepções. É exatamente esse movimento que evita rupturas bruscas na convivência, sem deixar de alterar essa mesma convivência.

Toda essa convivência é importante para a vida social de tais instituições, para a construção de valores formando pessoas mais adeptas ao respeito e à vivência em harmonia e, ao mesmo tempo, para que tenham uma vida saudável e possam estar em qualquer lugar sem terem nenhum problema.

Uma das indagações sobre os valores e à ética é que essas são ideias racionais humanas, mas tudo é apenas uma necessidade sensitiva que precisamos para nos interagir no meio social, pois esses passam a ser vitais para alguns e, para outros relativos. Ou seja, tudo depende do nosso caráter como pessoa para que saibamos viver na escola e em qualquer lugar. Nesse sentido, o autor indaga:

Quais são as fontes dos valores? São as necessidades humanas, umas racionais e outras sensitivas. Aos valores que nascem das necessidades humanas racionais chamamos valores racionais. Aos valores que nascem das necessidades humanas sensitivas chamamos valores vitais. Só os primeiros podem aspirar à universalidade. Os restantes são produtos dos contextos e das condições. São, portanto, relativos (MARQUES, 2001, p. 44).

Todos esses valores são formados a partir das necessidades humanas. E, no decorrer do nosso crescimento são construídos e ficando ainda mais fortes nas relações com nossas famílias e na escola. Dessa forma, o convívio social fica muito saudável, mas tudo depende de nós quereremos os valores racionais e vitais para o nosso futuro.

De acordo com Valls (1994, p.7), a “ética pode ser o estudo das ações ou dos costumes, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento”. Compreendemos que a ética está relacionada às ações humanas, ou seja, ao comportamento ou aos costumes do indivíduo ao longo de sua vida.

O autor enfatiza ainda que:

A *ética* é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar, quando alguém pergunta. Tradicionalmente ela é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos (VALLS, 1994, p.7).

A ética é alusiva às reflexões sobre as ações dos humanos na sociedade. Todos os costumes considerados corretos estão relacionados ao respeito à ética. E, o que é ético é bom, e se é bom, significa o bem de todos sem distinção de classe social.

De acordo com Valls (1994, p. 48),

Falar de ética significa falar da liberdade. Num primeiro momento, a ética nos lembra as normas e a responsabilidade. Mas não tem sentido falar de norma ou de responsabilidade se a gente não parte da suposição de que o homem é realmente livre, ou pode sê-lo. Pois a norma nos diz como *devemos* agir. E se devemos agir de tal modo, é porque (ao menos teoricamente) também *podemos não agir* deste modo.

Nesse sentido, ao tratarmos de ética o pensamento se volta para a liberdade. Liberdade de expressão, liberdade de escolha com responsabilidade, pois todo àquele que tem consciência dos seus atos age pensando no bem comum e é esse o pensamento máximo sobre as questões éticas, agir segundo a consciência e a vontade desde que não afete aos outros.

Valls (1994, p. 52- 53), diz que “a liberdade aumenta com a consciência que se tem dela, embora a simples ‘consciência da liberdade’ ainda não seja a liberdade efetiva, isto é, real”. No campo ético, é necessário ressaltar que o sentimento de liberdade se desenvolve na consciência dos sujeitos, então, se ele tem essa consciência, sabe discernir o que é certo do que é errado.

A ética sempre foi e será tema de debate na educação. Embora o assunto esteja relacionado ao comportamento dos indivíduos, em uma determinada época da história da humanidade, ele é, às vezes, esquecido e desrespeitado nas ações humanas. Nesse aspecto, enfatizamos a necessidade de uma ética mais humana e saudável nos espaços familiar, escolar e social.

No espaço familiar é onde deveriam acontecer os primeiros ensinamentos, pois a família é a base, é o caminho para uma vida saudável conduzida pela responsabilidade e zelo dos filhos pelas coisas e pessoas. Todavia “hoje tem família que soterra a criança de coisas e ela não valoriza. Começa a cultivar a ideia de desperdício, e não de zelo” (CORTELLA, 2015, p.96). Alertamos que as famílias sejam as primeiras a evitar o consumismo exagerado e que não façam todas as vontades dos filhos, quando esses estiverem exigindo que os pais façam o que eles querem. Nesse aspecto, é bom enfatizarmos que não devemos aceitar que uma criança, um adolescente confunda desejos com direitos.

O autor afirma que “a escola e a família, evidentemente, têm uma responsabilidade em relação a isso” (CORTELLA, 2015, p.96). Assim, ressaltamos que escola e

família devem ser parceiras na educação das gerações do presente e do futuro para que elas assumam também compromisso consigo mesmas e com suas ações relacionadas ao consenso de determinados valores éticos como o respeito entre os pares, por exemplo, mas nem sempre é isso que acontece.

No contexto escolar, todos os educadores deveriam se preocupar com a educação individual e grupal dos alunos. E, se a criança não aprende, deveria haver a avaliação da aprendizagem dela através da práxis reflexiva do profissional no intuito de ajudá-la.

Seguindo o pensamento de Cortella “quando é com uma criança específica, às vezes temos, sim, o desejo de deixá-la de lado. Porém, temos o dever de não fazê-lo. Nessa hora, o conteúdo ético vem à tona” (2015, p. 106). E, nesse sentido, isso também diz respeito à ética do professor em relação aos discípulos, pois a ética visa o bem comum de todos.

Logo, é primordial que ele enfrente essa questão e cumpra com o seu dever de ensinar a quem precisa de auxílio. É preciso que tanto famílias quanto escolas estejam imbuídas em benefício da educação de todos, e também do respeito à ética como um meio de elevar à dignidade humana nos espaços interativos e sociais.

4 | METODOLOGIA DA PESQUISA

O projeto de extensão foi desenvolvido no âmbito de uma Escola Estadual localizada no município de Tefé/Amazonas, com alunos de ambos os sexos correspondendo a 10 e 12 anos de idade, e, com um professor formado em Licenciatura em Letras e ministrante da disciplina Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental.

A metodologia norteou-se pelo levantamento bibliográfico que visa “colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (LAKATOS, 2014, p.44). Ele serve como um meio que permite a aquisição de informações e análise do estudo realizado pelo pesquisador.

O trabalho de campo foi de grande importância para adquirirmos com mais precisão os dados pretendidos na pesquisa. Para Figueiredo (2008, p. 105), o estudo de campo “tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interpretação”. Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, visualizamos como ocorrem as relações humanas entre os protagonistas da educação.

Isso se aplica também para a compreensão da abordagem qualitativa que de acordo com Figueiredo (2008, p.96), é aquela “direcionada para a investigação dos significados das relações humanas, em que suas ações são influenciadas pelas emoções e/ou sentimentos aflorados diante das situações vivenciadas no dia-a-dia”. Essa abordagem almeja relacionar as situações ocorridas na sala de aula por meio da técnica da observação sobre as atividades da práxis do professor e dos alunos.

Assim, enfatizamos que esse estudo foi fundamental por permitir essa

observação das relações sociais ocorridas no contexto da sala de aula na relação aluno x aluno e professor x aluno alusivo ao campo ético e propor sugestões para mudança no primeiro tipo de relação que, sem dúvida, é a mais presente e inadequada ao que é considerado como admissível no campo ético.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desse trabalho estão no plano de concepção das ideias pertinentes a um tema que nunca finda, nunca se esgota, pois apesar de ser antigo, torna-se contemporâneo por fazer parte da vivência das pessoas, por fazer parte das relações interpessoais nos contextos familiar, escolar e social.

O tema sobre a questão ética deve fazer parte da convivência familiar fundamentada nas relações de respeito entre pais, irmãos, tios e avós, já que são eles que compõem as famílias, o que se aplica também à escola e professores que devem manter relações harmoniosas com os pais e filhos e vice versa. A esse respeito, enfatizamos que boa parte dos lares não mantêm essas relações nem possuem uma base sólida de sustentabilidade entre seus pares, o que contribui para dificultar o entrelaçamento de sentimentos, de união, de afetividade e de amor.

Hoje, o que percebemos é a presença de muitas famílias esfaceladas, endividadas, sem perspectivas, e outras num ritmo acelerado de trabalho, sem terem tempo para cuidar dos filhos e para ensinar-lhes boas maneiras. E, a desculpa que dão é porque estão trabalhando para manter a casa, com isso se esquecem do bem mais precioso que é a família. Boa parte dos pais não educam os filhos e a responsabilidade fica para a escola que além de ser a mediadora de conhecimentos, também é intercessora da educação em valores éticos.

Todavia, a escola precisa cumprir muito bem sua missão de ensinar o discente na aquisição de conhecimentos sistematizados, na intenção de ele cumprir, no futuro, seu papel de cidadão para atuar na sociedade. A educação formal baseada em valores dever vir, portanto, da família, base fundamental para a apropriação de sentimentos para que todos tenham uma convivência saudável.

Para Marques (2001), “os valores que nascem das necessidades humanas racionais chamamos valores racionais. Aos valores que nascem das necessidades humanas sensitivas chamamos valores vitais. Só os primeiros podem aspirar à universidade” (p. 44). Os valores são formados a partir das necessidades humanas e, no decorrer do crescimento do ser humano eles são construídos e ficando mais fortes nas relações amigáveis que mantemos com nossas famílias e na escola à medida que queremos tanto os valores racionais quanto os vitais para a vida futura.

Na sociedade, por exemplo, o cidadão que não está preparado para atuar com paciência e sabedoria, com educação e respeito, com justiça e honestidade, com discernimento e moderação, perecerá e ficará à margem do âmbito social padrão

exigido nos dias atuais. Com base, nessa afirmação, aproveitamos para enfatizar que a sociedade não perdoa pessoas de má índole, mas ela as pune com firmeza, considerando as leis vigentes no país, e, certamente, todas, ou quase todas, sofrerão, por não terem feito a escolha certa rumo à educação ética.

Na escola investigada, notamos poucos casos de desrespeito entre alunos, mesmo assim nada impede que sejam realizadas palestras sobre a temática em questão, para que eles percebam que é primordial o respeito entre ambos os protagonistas do processo de ensino e, conseqüentemente, mudem seus comportamentos.

Cortella (2015) diz que “faz parte da competência docente a capacidade de não só fazer bem aquilo que se faz, mas fazer o bem com aquilo que se faz” (p.9). Ao trabalhar em benefício da educação, o professor tem muitas responsabilidades e, uma delas está associada às boas ações que ele desenvolve na sala de aula sobre a formação ética dos pupilos preparando-os para a vida em sociedade.

Assim, salientamos que a figura do professor educador, neste percurso, é relevante, pois esperamos que ele seja não apenas um mero transmissor de informações, mas uma pessoa que possa fazer a diferença na educação de valores éticos e sentimentos de solidariedade, de justiça, de amizade de uns para com outros a caminho da sociedade aprendente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o trabalho é pertinente no contexto da educação fundamentada em valores e importante para a educação formal dos alunos que ainda estão em processo de desenvolvimento.

O tema em estudo ocupa lugar de destaque entre estudiosos preocupados com a formação ética dos discentes para que eles tenham consciência de suas ações, de seus comportamentos e tornem-se sujeitos seguidores de uma vida harmoniosa, feliz e saudável. Sugerimos que a escola seja mais reflexiva no debate ético e inclua em sua prática metodologias voltadas para a inclusão de palestras e diálogos entre os protagonistas da educação enfatizando com veemência o assunto.

Portanto, salientamos que, hoje, mais do que nunca, os laços de amor na família e na escola precisam de uma base mais forte para resistir às intempéries da vida para que os envolvidos possam ultrapassá-los à proporção que eles se fazem presentes nesses contextos.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHALITA, Gabriel. **A escola dos nossos sonhos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação e convivência ética**: audácia e esperança. São Paulo: Cortez, 2015.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Métodos e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. **São Paulo: Atlas, 2014**.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1997.

MARQUES, Ramiro. **O livro das virtudes de sempre**: ética para professores. São Paulo: Landy, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. **São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011**.

SARAIVA, Emerson; SOUZA, Kelly Christiane de. **Eu, tu, nós**: olhares sobre a educação. 2. ed. Manaus: Valer, 2012.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

EDUCAÇÃO E PODER: O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS NAS DISPUTAS SIMBÓLICAS PELA DEFINIÇÃO DE SURDEZ

Elder Freitas Cunha

Universidade Federal do Pará
Belém – Pará

RESUMO: Na visão de Pierre Bourdieu, a escola é um instrumento excludente de perpetuação das diferenças e reprodução de desigualdades, através do poder simbólico: a capacidade de constituir pela enunciação, de fazer ver e fazer crer. Esta pesquisa pretende analisar o papel do tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) nas disputas simbólicas sobre a definição de surdez que ocorrem no âmbito educacional. O trabalho foi baseado nas obras de Arroyo(2012), Bourdieu (1975, 1989), Foucault (2013), Hauser et al. (2010), Perlin (2006), Sá (2006), Sasaki (1997), Skliar (1997), Strobel (2006) e Wrigley (1996). A concepção acerca da surdez - clínico-patológica ou socioantropológica - determina a forma com que surgem e são efetivadas as metodologias de ensino. A forma com que o tradutor entende, eticamente, seu trabalho, irá influenciar no ato da tradução. Portanto, o intérprete é mediador da cultura, língua, políticas e identidade surda. Neste sentido, a função do TILS vai além da mera transcrição de palavras, adentrando o campo das relações poder e disputas simbólicas. Na visão de Pierre Bourdieu, a sociedade legitima a exclusão e o fracasso escolar com base em

um falso discurso de meritocracia da educação. Conclui-se que, para o surdo, a disputa simbólica consiste em exigir o respeito da sua cultura e lutar por uma educação adequada. O intérprete precisa ser neutro no ato da tradução, mas não em relação aos embates simbólicos e disputas de poder, devendo agir em prol da real inclusão de pessoas Surdas.

PALAVRAS-CHAVE: poder simbólico, educação, surdez, intérprete de LIBRAS.

EDUCATION AND POWER: THE ROLE OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE INTERPRETER IN THE SYMBOLIC CONTEST FOR THE DEFINITION OF DEAFNESS

ABSTRACT: In Pierre Bourdieu's view, school is an excluding instrument of perpetuating differences and reproducing inequalities through symbolic power: the ability to constitute by enunciation, to make see and to make believe. This research intends to analyze the role of the sign language translator (TILS) in the symbolic contest about the definition of deafness that occur in the educational scope. The research was based on the works of Arroyo (2012), Bourdieu (1975, 1989), Foucault (2013), Hauser et al. (2006), Sá (2006), Sasaki (1997), Skliar (1997), Strobel (2006) and Wrigley (1996). The conception about deafness - clinical-pathological

or socioanthropological - determines the way in which the teaching methodologies arise and are take effect. The way in which the translator ethically understands his work will influence the act of translation. Therefore, the interpreter is a mediator of culture, language, politics and deaf identity. In this sense, the function of TILS goes beyond the mere transcription of words, entering the field of power relations and symbolic contests. In Pierre Bourdie's view, society legitimizes school exclusion and failure on the basis of a false merit of education. It is concluded that, for the deaf, the symbolic contest consists in demanding respect for their culture and striving for an adequate education. The interpreter must be neutral in the act of translation, but not in relation to the symbolic clashes and disputes of power, and must act for the real inclusion of Deaf people.

KEYWORDS: symbolic power, education, deafness, sign language interpreter

1 | INTRODUÇÃO

Na visão de Pierre Bourdie (1989) a escola é um instrumento excludente de perpetuação das diferenças e reprodução de desigualdades, através do poder simbólico: a capacidade de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer.

O sistema educativo está condicionado a um padrão arbitrário de normalidade, pensado do ponto de vista hegemônico, que ignora a diferença. Aqueles que não se encaixam são considerados inadequados. (ARROYO, 2015; BOURDIEU, 1975)

Esta padronização atingiu os surdos na forma do *ouvintismo*: perspectiva pela qual o Surdo é inferiorizado e obrigado a viver como se ouvinte fosse, e a submeter-se a um sistema educacional projetado da perspectiva dos ouvintes (STROBEL, 2006; SKLIAR, 1998; SÁ, 2006; CAPOVILLA, 2000)

Diante do exposto, o escopo desta pesquisa é investigar qual a função dos TILS no contexto das disputas simbólicas acerca da concepção de surdez. Este trabalho pretende aprofundar o estudo sobre a natureza da Surdez e sua relação com os processos de inclusão/exclusão de Surdos.

Faz-se necessário estimular a reflexão e desconstruir a imagem neutra e igualitária do sistema educacional que habita o imaginário dos profissionais da educação. Essa ruptura é imprescindível para a construção de ferramentas conceituais e pragmáticas aptas a produzir profissionais eticamente responsáveis e processos educativos verdadeiramente inclusivos e justos para surdos e ouvintes.

2 | METODOLOGIA

Foi realizado levantamento bibliográfico dos autores Arroyo(2012), Bourdieu (1975, 1989) e Foucault (2013), que esclarecem sobre as relações de poder na sociedade; Gesser (2008), Skliar (1998), Sasaki (1997), Wilcox (1994) e Wrigley

(1996), que tratam sobre as concepções sobre o sujeito surdo; Hauser et al. (2010), Sá (2006) e Strobel (2006) que abordam o impacto das perspectivas sobre surdez no campo educacional; e Lima (2005), Perlin (2006), Rosa (2005), que nos apresentam o papel do TILS em âmbito educacional.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Concepções de surdez

A problemática da educação inclusiva de Surdos está ligada à duas óticas sobre a Surdez. Na perspectiva patológica, o surdo é classificado como um ouvinte deficiente. O objetivo da educação seria corrigir o Surdo para adequá-lo à sociedade ouvinte. (WILCOX, 1994, p. 109-110)

Na visão sociocultural, o Surdo não é deficiente, mas diferente. O problema é a sociedade ser incapaz de incluí-lo adequadamente. De acordo com essa ótica, o objetivo da educação seria modificar suas estruturas para se tornar apta a receber esse indivíduo em suas peculiaridades. (WILCOX, 1994, p. 109-110)

Conforme afirma Wrigley (1996, p. 13), a maioria dos indivíduos define a surdez como um impedimento auditivo, porém as pessoas Surdas se definem culturalmente e linguisticamente.

Diante disto, podemos afirmar que o surdo é socialmente definido de duas formas: como deficiente incapaz, não-ouvinte e digno de pena, ou como indivíduo pleno, membro de uma comunidade que possui língua e cultura própria.

3.2 Concepções de surdez e educação

Conforme Pierre Bourdieu (1989, p. 18), o poder simbólico a capacidade de “constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer”. Nesse contexto, existe uma luta simbólica para afirmar a cultura Surda, onde está em jogo a forma com que o Surdo será tratado pela sociedade.

De acordo com Sá (2006, p. 92), “as concepções acerca da surdez determinam a forma com que surgem e são efetivadas as metodologias de ensino.” Nas palavras de Hauser et al. (2010), a forma como as pessoas ouvintes interagem com pessoas Surdas, molda o aprendizado e a forma que Surdos adquirem conhecimento.

Na esteira desse pensamento, a escola seria um instrumento de violência simbólica ao reproduzir as desigualdades sociais. O sistema educacional convence a sociedade em geral, e até mesmo o próprio Surdo, de sua incapacidade. Isso faz com que a culpa da exclusão recaia sobre o próprio excluído, por meio de um falso discurso de meritocracia. (Bourdieu, 1989) Esse sistema escolar legitima a ordem social vigente ao substituir a hierarquia social por uma hierarquia escolar, apresentando um sistema que teria por base os dons e competências de cada um. Esse sistema, na verdade, tanto produz quanto dissimula a desigualdade

(BOURDIEU, 1975).

Por muitos anos, a abordagem pedagógica que orientava o ensino de surdos era o Oralismo, tendo por objetivo promover a integração social através da adequação do Surdo aos moldes do considerado “normal”. Esse método consistia em ensinar a pessoa surda a ler lábios e reproduzir sons (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

No entanto, essa filosofia de ensino acabou se revelando como uma forma de “imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística”. O predomínio do Oralismo sobre as línguas de sinais fez com que o surdo acabasse não participando do processo de integração social (SKLIAR, 1998, p. 256).

Essa repressão social foi denominada Ouvintismo, que segundo Skliar (1998, p.15) seria “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Essa perspectiva, além de gerar a falência educacional, sufocou a cultura Surda.

Segundo leciona Strobel (2006, p. 250), esse fracasso ocorreu por que o discurso da educação dos surdos estava fora do contexto, pois eram “muitas vezes vistos como ‘retardados’, sendo poupados dos conteúdos escolares mais complexos, ‘empurrados’ de um série para outra, e também foram proibidos de compartilhar uma língua cultural do povo surdo.

Se não houver uma reflexão profunda sobre as lutas simbólicas que ocorrem no âmbito educacional, os profissionais que nele atuam correm o risco de reproduzir um pensamento estereotipado e opressivo sem ao menos perceberem. Considerando a realidade da educação inclusiva dos Surdos, de que forma o intérprete deve agir diante das relações de poder simbólico, que moldam a educação de surdos?

3.3 O papel do intérprete nas disputas simbólicas

É seguro admitir, que o intérprete de língua de sinais é mediador não apenas da comunicação, mas das disputas simbólicas relacionadas com a educação inclusiva. As práticas do tradutor influenciam no produto final da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à busca do Surdo por afirmação linguística e cultural (PERLIN, 2006; ROSA, 2005)

Pode-se entender a cultura em um contexto de conflituoso, no qual toda diferença é produto de embates por poderes e significados. Neste sentido, a cultura surda é considerada um campo de luta de grupos sociais a respeito do significado de surdez.(SÁ, 2006, p. 105-107).

Foucault (2001) leciona que a hierarquia do poder “constrói a verdade sobre o indivíduo, o qual não tem participação na construção da verdade sobre si mesmo”. A sala de aula inclusiva é permeada de relações de poder, onde os indivíduos tomam decisões, conscientes ou não, com vistas a obter o poder de definição da verdade.

Essa verdade, uma vez posta e entendida como universal, gera repercussões no ambiente educacional, pois influencia todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, inclusive nos intérpretes de língua de sinais. Wilcox (1994, p. 109)

nos ensina que podemos entender a surdez de duas formas: como uma deficiência ou como uma forma única de perceber e entender o mundo. Dependendo de qual entendimento prevalecer em sala de aula, mudam os métodos e objetivos da educação de Surdos.

Segundo ROSA (2005, p.123-124), o modo como o intérprete compreende, eticamente, o seu próprio papel influencia no ato de interpretar e na fidelidade da transmissão do discurso. Para o tradutor de língua de sinais, obter clareza acerca do papel dos sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e construção do mundo, servirá para que evite reproduzir através de suas ações o padrão imposto pela hegemonia ouvinte.

Michel Foucault bem afirma que não existe uma relação de poder sem uma relação de resistência correspondente. Onde há poder há resistência. (FOUCAULT, 2001). No caso em questão o movimento Surdo “reivindica o senso de comunidade, considera-se um subgrupo linguístico convivendo com outras minorias linguísticas (...) que tem que ser respeitada” (ORTEGA, 2006).

Perlin (2006, p. 145) afirma que o papel dos tradutores de libras não está limitado à aspectos linguísticos, uma vez que “são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda”.

Bourdieu nos aponta que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes”. (BOURDIEU, 1998, p. 11).

Na sala de aula inclusiva o intérprete também se depara com a luta simbólica em que as diversas classes estão engajadas buscando impor sua própria “definição do mundo social conforme seus interesses” (BOURDIEU, 1998, p. 11). Para o Surdo, como grupo inferiorizado, essa luta simbólica consiste em exigir o respeito da sua cultura surda.

É importante ressaltar que, em meio a esse embate simbólico do ambiente educacional, o intérprete não pode ser neutro em relação às diversas

estratégias que os agentes sociais empregam para exercer o poder simbólico.

A capacidade de definir a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. (FOUCAULT, 2001, p. 133). Por estar inserido nestes sistemas de poder, é preciso que o intérprete seja consciente, atuante e eticamente responsável para que possa exercer seu trabalho de forma satisfatória com o fim de promover a real inclusão dos Surdos.

Na área da educação, o poder não está nas mãos somente do professor, mas da família, do governo e também do Intérprete. O poder circula, não está em um lugar específico. Cada indivíduo, em certa medida, exerce poder e sofre seus efeitos (FOUCAULT, 2001).

Os embates pelas definições do mundo social e pela “verdade” ocorrem

também em âmbito educacional. A ação pedagógica tem o poder de reproduzir as desigualdades sociais, condenando o Surdo a permanecer às margens da sociedade. De acordo com Bourdieu:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU, 1975, p. 27).

O tradutor de LIBRAS também deve estar apto a reconhecer as relações de poder existentes em sala de aula para que possa tomar decisões conscientes em relação a elas e se posicionar quanto as “verdades” estabelecidas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, podemos depreender que existem relações de poder atuantes na sociedade, disputando os conceitos de “verdade” legítimos, inclusive no âmbito educacional. Esses embates, por vezes sutis, influenciam na perspectiva acerca do surdo, o que podem conduzir à exclusão desses indivíduos.

A educação não é neutra e tende a reproduzir as desigualdades sociais. Existem paradigmas a respeito do surdo que desvalorizam sua cultura e o definem como incapaz e deficiente, enquanto outras perspectivas respeitam o povo surdo e seu modo de vida.

Como participante da ação pedagógica, o tradutor-intérprete de língua de sinais não deve se limitar aos aspectos gramaticais, linguísticos e técnicos da profissão, mas também deve estar atento às lutas simbólicas, para evitar reproduzir um pensamento excludente em sua atuação profissional.

O ato de tradução irá mudar de acordo com o paradigma pelo qual o intérprete entende o sujeito surdo. A forma como o intérprete entende sua própria função influenciará no resultado e produto do seu trabalho.

Diante disso, faz-se necessário que o intérprete de língua de sinais, enquanto profissional da educação, questione suas atitudes e tenha clareza quanto as suas práticas ético-profissionais. Ciente dos embates simbólicos que ocorrem em sala de aula, o tradutor poderá buscar soluções com os demais agentes de poder e exercer sua função estrategicamente em prol da inclusão.

Na condição de mediador da comunicação, o intérprete de LIBRAS deve se preocupar em equacionar soluções em parceria com os demais participantes da relação de poder que se circunscreve dentro de sala de aula, sempre agindo de forma deliberada e racional acerca dos aspectos socioculturais que envolvem o surdo e sua educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes Limitada, 2017

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino**. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

_____. **O poder simbólico**. Trad Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, 1989.

CAPOVILLA, C. Carlos. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

HAUSER, Peter C. et al. **Deaf epistemology: Deafhood and deafness**. American annals of the deaf, v. 154, n. 5, p. 486-492, 2010.

LIMA, Elcivanni Santos. **Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de Libras na Educação Superior**. Universidade de Brasília. 2006. Tese de Doutorado. dissertação de mestrado (inédita).

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência & Saúde Coletiva 14.1 (2009): 67-77.

PERLIN, Gladis. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais**. ETD – Educação Temática Digital, v.7 (2): 135-146, 2006.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Paulinas, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos, **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD: educação temática digital, v.7, n. 2, p. 245-254, 2006.

WILCOX, Sherman. **Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in Deaf education**. In: Vera John-Steiner et al. (eds.) *Sociocultural Approaches to Language and Literacy*. pp. 109-138. [Online]. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. Available from: Cambridge Books Online

ENCENAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA - UM FRAGMENTO A PARTIR DE UM OLHAR FEMININO

Júlia Sant'Anna dos Santos Veras

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP);
Mestranda; juliaveras.01@gmail.com; projeto em andamento, Artes Cênicas; Orientação - Letícia Mendes de Oliveira; bacharel em Direção Teatral, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no ano de 2013, Licenciada em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Ouro Preto no ano de 2014; Artista-pesquisadora, arte-educadora, dramaturga e diretora teatral da Companhia Crase.

RESUMO: A presente pesquisa pretende articular conceitos da encenação teatral com a obra *E se elas fossem para Moscou?* da encenadora Christiane Jatahy. A obra é uma peça-filme, na qual metade dos espectadores assistem a parte teatral enquanto a outra metade assiste a parte cinematográfica, ao fim da sessão, os espectadores trocam de lugar e quem foi espectador teatral passa a ser espectador cinematográfico e vice e versa. Jatahy demonstra ser um exemplo potente de teatralidade contemporânea que favorecem ao espectador um território ambíguo de construção. A encenadora tem resistido artisticamente com obras que não se revelam em oposição à formalização, mas traçam aspectos de um tipo de teatralidade permeada pela performatividade. Obras que transitam entre limiares da teatralidade e a performatividade,

entre o ficcional e o real, entre performance e teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Encenação contemporânea, Christiane Jatahy, Performatividade.

CHRISTIANE JATAHY - UMA INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende lançar um olhar sobre a contemporaneidade, com o objetivo de apresentar a construção da história da encenação teatral, fazendo um recorte na encenação brasileira, mais especificamente na encenadora Christiane Jatahy e na obra *E se elas fossem para Moscou?*, da cia Vértice.

Christiane Jatahy é autora, diretora de teatro e cineasta. Seus trabalhos desde 2003 dialogam com distintas áreas artísticas. Em teatro escreveu e dirigiu algumas peças que transitavam entre as fronteiras da realidade e da ficção, do ator e do personagem, do teatro e do audiovisual. Entre as obras que dirigiu estão *Conjugado*, uma performance/vídeo-instalação, baseada em entrevistas sobre a solidão nos grandes centros urbanos. A performance acontecia dentro de um cubo vista pelo público através de persianas; *A Falta que nos move ou Todas as histórias são ficção*, sobre a geração criada no período

da ditadura brasileira; *Corte Seco*, uma peça-mosaico, montada com um filme ao vivo na presença do público. Em 2011 estreou *Julia*, adaptação da obra *Senhorita Julia* de August Strindberg. Por esse trabalho ganhou o Prêmio Shell de Melhor Direção em 2013. Em 2012, foi a diretora artística do projeto Rio Occupation London, residência com 30 artistas de diferentes áreas. Em 2013 desenvolveu o projeto de instalação audiovisual e documentário *Utopia.doc* em Paris, Frankfurt e São Paulo. Estreou em 2014 *E se elas fossem para Moscou?* a partir da obra *As três irmãs* de Anton Tchekhov, uma peça e um filme simultâneos mostrados em dois espaços diferentes. No teatro o filme é captado, editado e mixado enquanto é projetado no mesmo momento na sala de cinema. Ganhou em 2015 os Prêmios Shell, APRT e Questão de crítica de melhor direção e melhor espetáculo¹.

A encenadora se destaca em meio a uma geração de mulheres brasileiras artistas, com sua produção expressiva na contemporaneidade, conquistando lugar na cena teatral nacional e internacional ao longo da segunda década deste início de século, de forma mais consistente.

Fazer um registro do fomento de novos debates sobre os sentidos e rumos da nossa história, é um exercício para pensar o teatro hoje. A teatralidade brasileira assume formas e expressões tão variantes quanto o próprio ser humano. Ao mesmo tempo em que o teatro vive suas transformações no que se refere ao espaço da cena, à dramaturgia, à criação e à recepção do público, a teatralidade se alarga e atravessa muitas dimensões da vida e da arte contemporânea.

Refletir sobre a diversidade estética que atravessa a realidade brasileira nos dias de hoje, construindo um novo panorama sobre os aspectos mais importantes do nosso teatro na contemporaneidade e propondo discussões sobre os modos atuais de construção da cena, alarga as propostas poéticas de construções de narrativas possíveis. Esta pesquisa surge da necessidade em reafirmar a importância de manter a crônica do nosso cotidiano produtivo, contribuindo para a construção do retrato artístico de uma época.

Além de fazer um recorte específico pela investigação da cena teatral brasileira do início do século XXI, este artigo opta por construir essa narrativa a partir de uma encenadora mulher e uma de suas obras. Segundo a pesquisadora Ana Lúcia Vieira de Andrade (2008, p.11) em “*A mulher segundo o teatro brasileiro*” desde após a Independência do Brasil, desde que o país teve a inauguração do chamado teatro nacional, a presença e contribuição das mulheres, com o decorrer dos anos foi aumentando e se tornando uma força. No entanto, na história da encenação brasileira alguns nomes femininos surgiram em tal função, porém o patriarcado, não só restrito à cena teatral, mas também em múltiplas funções de liderança, não evidencia um registro das mesmas tanto quanto à história dos encenadores.

1. Informações fornecidas pelo site oficial da encenadora. <http://christianejatahy.com.br/about>

ENCENAÇÃO

A palavra encenação existe há muitos anos, há mais de cem anos, porém, a sua significância se alterou (e ainda se altera) ao longo dos tempos, concomitante às alterações nas formas de assistir e assim como a forma de fazer e assistir teatro. O encenador é um profissional que teve sua atividade constituída a partir da função do diretor teatral - profissional responsável pela função de gerar uma dinâmica criativa do processo de criação cênica teatral, ele também media as relações entre os demais criadores da obra e suas criações sendo um gerador de unidade dos envolvidos na montagem do espetáculo.

Historicamente as formas de organização e gestão da cena teatral passaram por um processo de transformação, de modo que se desencadeou a chegada de uma figura responsável por esta função: o diretor.

No teatro grego, o *didascalo* (de *didaskalos*, instrutor) era às vezes o próprio autor: ele cumpria a função de organizador. Na Idade Média, o *meneur de jeu* 'condutor do jogo' tinha a responsabilidade ao mesmo tempo ideológica e estética dos mistérios. Na época do Renascimento e do Barroco, muitas vezes é o arquiteto ou o cenógrafo que organiza o espetáculo de acordo com sua própria perspectiva. No século XVIII, passa-se o bastão a grandes atores: IFFLAND, SCHRÖDER serão, na Alemanha, os primeiros grandes 'ensaiadores'. Mas será preciso esperar o naturalismo – em particular o duque Jorge II DE MEININGEN, A. ANTOINE e K. STANISLAVSKI – para que a função se torne uma disciplina e uma arte em si. (PAVIS, 2008, p. 128).

O panorama seguido por Pavis (2008) revela que a presença dos responsáveis pela cena se consolida ao longo do século XX, no entanto, a instauração da concepção de encenação está mais associada ao diretor teatral moderno. Segundo Jean-Jacques Roubine (1998), pode-se considerar Antoine como o primeiro encenador moderno, foi quem inaugurou uma assinatura de um espetáculo teatral, no qual a obra continha características críticas, onde a dramaturgia era colocada em diálogo crítico com a cena. E pensar uma postura crítica de criação para além da somente reprodução do texto dramático, diferencia o diretor de um simples ensaiador.

Constantin Stanislavski, Edward Gordon Craig, Vsévolod Meyerhold, Adolph Appia e André Antoine são nomes considerados pioneiros na função da experiência da direção teatral.

A direção não é mais (ou não é mais apenas) a arte de fazer com que um texto admirável (que é preciso admirar) emita coloridos reflexos, como uma pedra preciosa; mas é a arte de colocar esse texto numa determinada perspectiva; dizer a respeito dele algo que ele não diz, pelo menos explicitamente; de expô-lo não mais apenas à admiração, mas também à reflexão do espectador (Roubine, 1998, p.41).

O diretor teatral tornou-se um maestro dos elementos cênicos, para muitas gerações passou a ser um espécie de mestre, mentor de companhias teatrais, àquele que treinava os corpos e criava a atmosfera ficcional das dramaturgias.

No entanto, as artes da cena sofreram interferência direta e indireta de outras

áreas de conhecimento artístico e sociocultural, da hibridização de saberes na modernidade, dos próprios questionamentos do ser humano sobre si e seu lugar no mundo, tudo influenciou na forma de se pensar e produzir teatro. O pano de fundo desta investigação são as determinações e conflitos em voga na contemporaneidade, período controverso e difícil de definir de forma unívoca, devido às múltiplas e rápidas alterações ocorridas no século XX, que apagaram e modificaram as definições e as estruturas da “modernidade” (BAUMAN, 1998), que não deixam de ter, por extensão, reflexos na teoria estética e na prática teatral. Isso que alguns teóricos consideram como crise da modernidade ou “pós-modernidade” e suas repercussões na compreensão do fenômeno estético hoje é um tema que, dentro do universo teatral, mostra inúmeras conexões com as assim chamadas “estéticas pós-dramáticas”. (LEHMAN, 2007).

Partindo da evolução terminológica e do papel do diretor no contexto artístico, é possível dizer que durante o século XX e até a contemporaneidade, diversos termos têm sido utilizados para denominar esta função e esta arte. Além de possibilitar o entendimento do papel do diretor e suas múltiplas atividades nos processos de criação de espetáculos, interessa também a esta pesquisa, promover por meio da análise de uma companhia teatral brasileira, uma reflexão sobre o universo do diretor na cena teatral atual. Destacando a importância do diretor teatral para o teatro brasileiro e a significação deste sujeito nos processos cênicos, tanto em um âmbito tradicional quanto em um âmbito contemporâneo.

O TEATRO PERFORMATIVO

Partindo das premissas em torno da função do diretor, este artigo opta por uma diretora, que não somente tem por característica ser uma mulher e ser uma brasileira atuante na contemporaneidade, mas que também alarga em suas obras conceitos inerentes ao pensamento cênico contemporâneo, como por exemplo a presença de uma performatividade em sua obra.

Josette Féral aproxima conceitos da performance e da performatividade para descrever o teatro performativo. Para ela, o teatro agregou aquisições da performance, que transformaram o personagem em persona e o texto em ação. O acontecimento revela-se presente, noutras linguagens artísticas que elevam ao texto, favorecendo a trama uma construção colaborativa.

Uma parte significativa desse teatro, é reconhecida pelo envolvimento em longos projetos de pesquisa que, ainda visem, em última instância, à construção de um texto e de um espetáculo, parecem distender-se na produção de uma série de eventos pontuais. Talvez se pudessem caracterizar essas breves criações apresentadas em ensaios públicos ou produzidas em workshops internos como teatralidade contaminadas de performatividade, cujo caráter instável explicita-se no traçado processual e na recusa à formalização. Essas experiências em geral aparecem de modo mais urgente que o desejo de finalização num objeto/teatro

– a produção de uma dramaturgia e de um espetáculo, em geral se processam numa relação corpo a corpo com o real, entendido como a investigação sociais do outro e a interrogação dos muitos territórios da alteridade e da exclusão social no país. [...] os próprios processos que se desdobram em mecanismos recidivos de intervenção direta na realidade e funcionam como micro-criações dentro de um projeto maior de trabalho. Essas intervenções performativas sinalizam a multiplicação de práticas criativas pouco ortodoxas, cuja potência de envolvimento no território da experiência social, tende a superar a força da experimentação estética (FERNANDES, 2011, p.19).

É importante destacar que o trabalho da artista escolhida representa um território vigoroso para a reflexão, pois suas criações artísticas estão inseridas no contexto da linguagem contemporânea, uma proposta nacional de reconhecimento atual, dentro e fora do país, sendo elas inovadoras e provocativas. Trata-se do campo teatral aberto à novas formas de dramaturgia, carregadas de ruptura, dissonância e heterogeneidade. Essa artista adquire a função de autora, passando a administrar cortes, deslocamentos e edições, construindo ou interferindo na matéria textual, e se relacionando com uma obra em toda a sua amplitude.

Para apresentar as relações que esta pesquisa pretende estabelecer com o estado atual dos estudos nesse campo, é necessário destacar inicialmente que esse tipo de experimentação “pós-dramática” também pode acontecer a partir de inspirações “dramáticas”, como é o caso do objeto de estudo escolhido. Espetáculo este que faz parte de um conjunto de práticas empreendidas pela arte teatral para ultrapassar os limites impostos historicamente pela tradição dramática. Essa perspectiva deu início a um novo entendimento acerca do texto no teatro, atribuindo-lhe uma condição de instabilidade.

Para o pesquisador Luiz Fernando Ramos, a condição de instabilidade pode ser denominada por *margem de invenção possível*, na qual os espectadores não se deparam com uma mimesis compreendida como uma simples imitação, mas como a “apresentação de algo que anteriormente inexistia, ou que só havia em potência, e agora (...) materializa diante dos nossos olhos como se fosse a própria natureza a fazê-lo” (RAMOS, 2009, p.84). Aquele que testemunha o acontecimento também tem por responsabilidade a produção de sentido deste, não é mais um lugar passivo de quem apenas assiste à algo, mas quem também constrói ao assistir.

Nota-se ao longo da história que a instabilidade imposta ao texto deriva, principalmente, da radicalidade do pensamento de Antonin Artaud, que investiu questionando a supremacia do texto e seu autor, reivindicando que o teatro precisa ser a encenação, muito além da peça escrita. Para ele, o sentido do espetáculo deriva de um emergir do acontecimento teatral, sustentado nas práticas ritualísticas que o fundam.

A questão não é fazer aparecer em cena, diretamente, ideias metafísicas, mas criar espécies de tentações, de atmosferas propícias em torno dessas ideias. E o humor com sua anarquia, a poesia com seu simbolismo e suas imagens fornecem como que uma primeira noção dos meios para canalizar a tentação dessas ideias (ARTAUD, 1993, p.86).

A aceitação de um novo lugar de instabilidade do texto levou o teatro contemporâneo a enveredar por formas de experimentação tão diversas que suas criações passaram a projetar-se para aquilo que Hans-Thies Lehmann denomina de poéticas da perturbação. Não se trata mais de excluir o texto do teatro, mas de apropriar-se dele como presença de linguagem, que pode interromper a passagem do visual. O teórico alemão explica que: “justamente porque o teatro amplia cada vez mais seus limites com o recurso a truques ópticos e à combinação de vídeo, projeções e presença ao vivo, não pode se perder na contínua auto tematização da ópsis [visão], de forma que precisa se referir ao texto como qualidade de resistência”. (LEHMANN, 2007, p. 248).

A encenação escolhida não se revela em oposição à formalização, mas traça aspectos de um tipo de teatralidade permeada pela performatividade. A obra transita entre os limiares da teatralidade e da performatividade.

E se elas fossem para Moscou? destaca-se por evidenciar os *efeitos de real*, dispositivo característicos ao teatro performativo. A peça se desenrola no tempo presente, mas fricciona o ficcional com o real. Os espectadores são uma justificativa dramaturgica. A companhia Vértice também expõe suas câmeras e divide sua plateia em público de teatro e público de cinema, que ao final de cada sessão se invertem.

O fato de colocar hoje o real em cena surge para provocar o espectador, suscitá-lo a ver o espetáculo de outro jeito, a reagir de outra forma. Para resumir, diria que se a performance dos anos 1960 estava centrada no performer, o teatro hoje está voltado para o espectador. Em descobrir como acordar um espectador que está dormindo a toda hora. Não é apenas o intuito de fazê-lo reagir só pelo prazer, mas fazê-lo reagir de forma inteligente, não só pela provocação (FÉRAL, 2011, p. 182).

Mesmo diante de dispositivos/efeitos do real, as escolhas que trazem dados, vivências e biografias à cena, já sugerem uma ficcionalização desta. Por outro lado, uma conexão viva, uma apresentação, desprendida de teatralidade, uma *antiteatralidade*, influências da performance arte, uma exposição extrema do maquinário teatral, sugerem um lugar que esbarra com a vida cotidiana, construindo assim, uma realidade própria, não datada no contexto histórico da cena, mas uma história que se constrói no encontro com o espectador. Uma cena que não é só teatro, nem somente performance arte, mas também sem descartá-las: um teatro performativo.

Segundo a teatróloga Josette Féral, o teatro performativo consiste em uma prática que coexiste entre a teatralidade e a performance. Para ela, a teatralidade cria um outro espaço, no qual dá lugar à alteridade dos sujeitos e à emergência da ficção. Já a performance arte perpassaria por uma autoralidade, na qual os limites entre o artista e sua obra se embaçariam de maneira mais turva.

A arte contemporânea se interessa pelo arquivo do cotidiano, não somente pessoal do artista, mas também através da incorporação de histórias de outras pessoas, ou inventáveis. Por outro lado, a inserção de novas tecnologias tem sido cada vez mais presente na vida humana, e por consequência parte das obras de

arte.

Quando existe uma fricção entre teatro e cinema na cena contemporânea, posso afirmar que o olhar construído pelo cinema possui uma definição, um recorte criado pelo cineasta, ele edita esse olhar e o *unidireciona*. O pedaço que o público não ver na cena, pode ser chamado de *extra campo*, o que propicia uma intuição ao espectador sobre algo que ele não vê, e esse enquadramento é também dramaturgia.

Em *E se elas fossem para Moscou?* Se percebe que quanto mais potente a cena teatral acontece, mais essa se potencializa quanto cinema. A questão não está no tamanho dos gestos, no volume da fala, na profundidade do palco, mas na relação que se constrói entre ator e espectador. Os espectadores se incomodam com a presença das câmeras, pois elas têm uma justificativa dramaturgicamente, de forma que as câmeras aparecem tanto que são assimiladas enquanto ficção. Já para o cinema, o público é parte da cena, como convidados para a festa da dramaturgia do teatro.

Nesta encenação a poética se revela no entre - teatro e cinema - uma exploração do hibridismo das linguagens indissociáveis, por consequência o desdobramento de uma terceira zona, não somente a do ser teatro ou cinema, mas sim a do ser teatro e cinema, uma dinâmica múltipla de interações.

“E se Moscou pudesse ser o que quiséssemos imaginar?” O espetáculo da encenadora Christiane Jatahy tira o espectador de um lugar passivo receptivo e o convida a construir sua própria dramaturgia. Cada obra é inevitavelmente decodificada por aquele que a recebe. No entanto, nessa obra em especial, não é possível uma constante relação entre real e ficcional, personagem e ator, a própria dramaturgia se revela no trânsito entre as fronteiras. O espetáculo pode também ser o que o público queira imaginar, de maneira mais radical, sua própria construção permite uma margem de invenção possível.

[...] a violência real traz uma sensação diferente porque a sentimos no próprio corpo. Talvez seja a manifestação do nosso individualismo engrandecido. Porque ela nos faz reagir por intermédio do nosso corpo e não do nosso intelecto. E o corpo é o que a gente tem de mais individual, de mais pessoal. A violência simbólica cria uma ligação coletiva, mas a violência real manifestada na cena entra na gente. Ela não se divide, nós a recebemos individualmente. (FÉRAL, 2011, p. 181)

A *transcrição* de *A três irmãs* (Anton Pavlovitch Tchekhov) é uma possibilidade de pensar na atualidade da cena contemporânea uma inspiração dramaturgicamente clássica. O teatro se dá como teatro, o espectador tem uma presença de um lugar que não se acessa, que para as personagens é Moscou. O cinema se dá a partir do teatro filmado e editado ao vivo em cada sessão, o filme reproduzido em cada sessão, tem seu ineditismo diante do que se realiza na cena teatral. A recepção completa da obra teatral acontece somente diante de ambas experiências. Um se torna utopia do outro, o teatro sabe que faz para o cinema e o cinema sabe que o teatro se faz para ele, mas só é possível imaginar o outro. O cinema é o Moscou do teatro e o teatro é o Moscou do cinema.

CONCLUSÃO

Portanto, trago à luz desta análise Christiane Jatahy e *E se elas fossem para Moscou?*. caracterizando a artista como a demonstração exponents de um exemplo potente de teatralidade contemporânea, pois favorece ao espectador um território plural de construção de sentidos.

A própria presença das câmeras expostas em cena, sintetiza um aspecto híbrido da obra, na qual, ficção e realidade coabitam. Podemos observá-las como elementos evidenciadores da ficção, pois revelam para nós um set de filmagem, no qual as atrizes muitas vezes se relacionam diretamente com elas, dialogando assim, diretamente com o público cinematográfico. No entanto, a artesanaria do próprio set de filmagem, revela algo em construção, em processo de criação, um certo bastidor, evidencia a realidade do próprio construir poético.

Trazer o caráter processual para a própria cena, permite que o produto revele sua vida própria de construção. A obra de arte que toca no cotidiano e constrói um terceiro lugar, no entre vida e criação. No qual não existe a anulação da “cultura de sentido” pela predominância da “cultura de presença”, mas a inter-relação entre elas (Gumbrecht, 2010, p. 10). E certamente na cultura de presença encontra-se uma inter-relação paradigmática com a razão sensível.

No início da peça a atriz se dirige ao público com a seguinte fala:

Talvez isso não seja uma peça, talvez não seja um filme também

Ou talvez sejam as duas coisas ao mesmo tempo

E é nesse espaço, nesse entre, que a gente vai tentar se reinventar[...]

Somos dois espaços virtuais e reais ao mesmo tempo

Um é utopia do outro

Nós somos o futuro deles

Mas quando eles nos veem nós já somos o passado

E é nessa linha tênue chamada presente que a gente vai tentar dar o salto (E SE ELAS FOSSEM PARA MOSCOU? 2014)

Jatahy constrói uma ficção partindo de elementos da própria realidade, o que para o espectador pode parecer caótico, pela constante movimentação de cenários e câmeras, gera uma poética escolhida pela própria encenadora. E o próprio caos desestabiliza o que desde o início da peça-filme é apresentado a consciência. Os sentidos do espectador fica suscetível à um trânsito de sensações entre o ser

observador, cúmplice ou parte da história.

Quem assiste este trabalho de Jatahy perpassa por um possível surgimento do próprio ser, pois esta obra favorece um estado de concentração, no qual a consciência possui abertura ao próprio nada. E o que surge desse nada, é um lugar que não está preenchido pela cultura e pelo sentido.

Para Fischer-Lichte “Basta dizer que estamos diante de uma forma de emergência, pois não podemos invocar uma razão precisa que possa explicar tal alternância de percepção(2013, p.19).”

A encenação teatral do século XX fornece dispositivos que desejam embaralhar a percepção do espectador. Mas cada pessoa ainda vivencia a experiência cênica de maneira particular. E a encenação contemporânea permeada pela performatividade evidencia cada vez mais essa experiência quase que exclusiva. Pois os fragmentos e a margem de invenção possível ocasionados pela própria obra de arte alargam as possibilidades de percepção e produção de sentido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Lúcia Vieira de, EDELWEISS, Ana Maria de B. Carvalho (org.). **A mulher e o teatro brasileiro do século XX**. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: Capes, 2008.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e o seu Duplo**. Tradução Teixeira Coelho; revisão da tradução Monica Stahel. - 2ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

DA COSTA, José. **Teatro Contemporâneo no Brasil: criações partilhadas e diferença diferida**. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2009.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. Sala Preta, São Paulo: v. 8, p. 197-210, 2008.

_____. **Além dos limites**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Teatralidade e performatividade na cena contemporânea** In: Repertório: Teatro & Dança, nº 16 (2011.1). Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: UFBA/PPGAC

FISCHER-LICHTE, Erika. **Realidade e ficção no teatro contemporâneo**. In: *Revista Sala Preta*, São Paulo, v.13, n.1, jun 2013, pp. 14-32.

GUMBRECHT, H.U. **Epifânia / Presentificação / Dêixis: futuros para as Humanidades e as Artes**. In: *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004, pp.119-163

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema**. Tradução Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A Encenação Contemporânea: origens, tendências, perspectivas.** Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Dicionário de Teatro.** São Paulo – Perspectiva, 2008.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático.** Trad. Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007

RAMOS, Luiz Fernando. **Mimesis espetacular: a margem de invenção possível.** Tese de livre docência. Universidade de São Paulo, USP. Brasil, 2012

_____. **Por uma teoria do espetáculo:mimesis e desempenho.** In: Revista Urdimento.Santa Catarina, nº12. p.71-84, 2009.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral.** Trad. Yan Michalski. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ESCUITA E ANÁLISE FUNCIONAL COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA EM MÚSICA ELETROACÚSTICA MISTA

Ronan Gil de Moraes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG / Câmpus Goiânia)

Goiânia – Goiás

RESUMO: O desenvolvimento de metodologias e ferramentas para a construção interpretativa em performances musicais é importante para ampliar o escopo de oportunidades e a paleta sonora disponíveis para o intérprete em sua prática artística. O presente capítulo trata da análise da música eletroacústica mista a partir da audição, bem como de uma ferramenta específica passível de ser empregada para este gênero, a análise funcional concebida por Stéphane Roy. Toda a abordagem aqui proposta está orientada para o desenvolvimento de ferramentas de auxílio a escolhas interpretativas e construções performativas diretamente relacionadas com unidades sonoras reconhecíveis e elementos analisados através da escuta dentro do conjunto de sons fixados pela eletrônica. São abordados elementos específicos deste modelo teórico analítico e sua aplicabilidade em práticas interpretativas. Ouvir é uma forma de se acessar diferentes informações enquanto se analisa a eletrônica fixada (como tape ou outro meio de registro em tempo diferido) e se prepara a versão performativa. Este ato é também a ligação importante entre

o intérprete e os sons eletroacústicos durante a performance ao vivo, bem como entre o público e o resultado performativo como um todo. Sendo ato fundamental na apreensão da realidade artístico-musical de modo amplo, ele pode conduzir, através de procedimentos coerentes, a relações sensíveis entre artistas, público e fenômenos sonoros.

PALAVRAS-CHAVE: análise funcional, música eletroacústica, construção performativa.

ABSTRACT: The development of methodologies and tools for interpretative construction in musical performances is important to broaden the scope of opportunities and sound palette available to the performer in his artistic practice. This chapter deals with the analysis of mixed electroacoustic music from listening, as well as a specific tool that can be employed for this genre, the functional analysis conceived by Stéphane Roy. The whole approach proposed here is oriented to the development of a tool to assist interpretative choices and performance constructions directly related to recognizable sound units and elements analyzed through listening within the set of sounds fixed by electronics. Specific elements of this theoretical analytical model and its applicability in music practice are addressed. Listening is a way of accessing different information while analyzing the fixed electronics (such as tape or other

means of recording in a deferred time) and preparing the performance version. This act is also the important link between the interpreter and the electroacoustic sounds during the live performance, as well as between the audience and the performance result as a whole. Being a fundamental act in apprehending the artistic-musical reality in a broad way, it can lead, through coherent procedures, to sensitive relationships between artists, audience and sound phenomena.

KEYWORDS: functional analysis, electroacoustic music, performative construction.

1 | INTRODUÇÃO

O primeiro de todos os mandamentos é: trabalhe o seu instrumento [...]

e o segundo é semelhante ao primeiro: trabalhe o seu ouvido como o seu instrumento...

Pierre Schaeffer (CHION, 1995, p.12).

A abordagem eletroacústica tem uma importância primordial na caracterização da música dos sécs. XX e XXI. Ela foi a fonte de novos pensamentos musicais e estéticos e o estímulo a novas formas de percepção e processamento do som, com especial atenção às suas qualidades intrínsecas e constituintes. Como afirma Roy (2003), “Se o fluxo elétrico não tivesse ativado uma membrana de alto-falante, se a ranhura não tivesse fechado em si mesmo, o ambiente musical contemporâneo teria sido muito diferente” (ROY, 2003, p.21). O autor expõe ainda a importância desta música que estimulou igualmente o desenvolvimento de novas texturas e formas musicais em relação ao tratamento de sons acústicos estritos, vocais e/ou instrumentais.

Com relação à composição musical, as pesquisas eletroacústicas e o ambiente computacional contribuíram para uma infinidade de possibilidades sonoras e ferramentas para o design e o trabalho dos materiais. Como afirmado por Tristan Murail em sua entrevista com Cohen-Levinas (1992, p.19-20) “O ambiente de processamento de dados nos proporciona um universo sonoro sem limites visíveis, sem restrições. Este ponto me parece novo, fundamental e fascinante.”

Compreender o fenômeno sonoro e seus aspectos constituintes foi base do trabalho inicial de Pierre Schaeffer que resultou em um marco importante na história do séc. XX. A partir de suas atividades, várias mudanças foram ocorrendo e novas correntes estéticas e orientações artísticas foram sendo criadas. Foi assim, “através de um verdadeiro trabalho de restauração da escuta que Schaeffer tentou devolver o ‘sonoro’ à música para restabelecer a comunicação entre compositor e ouvinte.” (ROY, 2003, p.51).

A música eletroacústica foi, portanto, caracterizada desde o seu início por uma abordagem sonora guiada pelo ouvido, pela audição, escuta e consciência deste

ato. Schaeffer (1977) foi extremamente sensível a este assunto e isto é bastante perceptível em seu Tratado de Objetos Musicais (Traité des objets musicaux, ou TOM), onde um livro inteiro é dedicado especialmente à ação humana de perceber os sons (Livro II, chamado “Audição”, contendo 4 capítulos). Como disse o próprio Schaeffer, “O Tratado dos objetos musicais é, em primeiro lugar, um Tratado de escuta” (ROY, 2003, p.51) e é bastante significativo que a sua abordagem tenha evoluído gradualmente e tenha misturado a arte de fazer os sons com a arte de ouvir os sons.

Como afirma Guertin (1988):

Ouvir música nunca é um ato simples e talvez, como tal, uma das lições da música contemporânea seria confrontar-nos com os nossos limites de ouvinte – limites da nossa audição, da nossa inteligência, da nossa sensibilidade, da nossa curiosidade – e mostrar-nos que o significado nunca é concedido. (GUERTIN, 1988, p.83).

Mas esses “limites do ouvinte” como afirma o autor podem ser confrontados com a análise e, portanto, ampliados consciente e constantemente. A escuta e a análise podem influenciar-se mutuamente e assim estimular uma construção musical relacionando prática interpretativa e música eletroacústica no gênero misto (em que há uma parte instrumental ou vocal a ser associada aos sons eletroacústicos). Para Stéphane Roy, a análise eletroacústica ainda é um “empreendimento à margem” e ele diz:

Os musicólogos não se alongam muito sobre isso, muitas vezes por falta de afinidades estéticas, às vezes por falta de espírito aventureiro. É significativo a este respeito que os principais livros gerais dedicados à análise musical, como os de Brent, Cook e Dunsby/Whitall, não façam referência, mesmo que sumária, à análise de música concreta, eletrônica, eletroacústica, acusmática ou mesmo de música computacional. (ROY, 2003, p.43).

Para ele, a análise da música eletroacústica poderia trazer benefícios a “nosso conhecimento global do fenômeno musical e dos seus universais” (ROY, 2003, p.45). Se até agora esta área tem contribuído para o desenvolvimento de novos conceitos musicais e para o refinamento da compreensão do mundo dos sons, deveria se dedicar mais estudos para a sua compreensão. Alguns argumentos podem explicar por que existe uma certa lacuna entre as análises e a música eletroacústica. Para Gubernikoff (2007, p.1):

Se a música eletroacústica aparece como um desafio para a análise musical é porque a análise tem se baseado na notação, num texto escrito, e não na música efetivamente sendo tocada ou escutada. O que a análise musical tem observado é a partitura e não o resultado sonoro ou a experiência da escuta.

É possível demonstrar que partituras podem acompanhar certas composições eletroacústicas (p.ex. Studie I e Studie II de K. Stockhausen, ou a partitura visual feita a posteriori por Rainer Wehinger de Artikulation de G. Ligeti) mas os exemplos são em geral muito mais restritos que o quantitativo de obras do gênero. Mais ainda, o compositor não é obrigado a fazer uma partitura prévia para ser interpretada ou

algo escrito para ser posteriormente sonorizado. Ele constrói de certa maneira o seu trabalho numa interação constante com o material sonoro que escolhe, cria, desenvolve e/ou transforma. Há, portanto, um certo aspecto “empírico” guiado por uma escuta dificilmente redutível a qualquer tipo de notação musical, embora muitos compositores tenham tentado, cada um a sua maneira pessoal.

É evidente que o desenvolvimento do conceito de timbre e a procura de novos sons têm desempenhado um papel fundamental nesta procura por uma nova abordagem composicional eletroacústica, tal como o fato do compositor trabalhar diretamente nos sons “fabricando o material de alguma forma no sentido de um artista visual e contornando um código de escrita” (DURIEUX, 1992, p.93). A partir do momento que o compositor passou a ter acesso direto à fabricação de sons, síntese e transformação de suas propriedades intrínsecas (sendo que a escrita e a composição de partituras não passaram mais a ser modelos essenciais a priori), uma abordagem direta entre este e o seu trabalho foi claramente conectada através do ato de se ouvir e de se perceber os sons. Para Gubernikoff (2007) há portanto ao longo da história da música eletroacústica, um questionamento de elementos importantes sobre a natureza da audição e sobre a criação de uma postura próxima à “tradição oral” e “não escrita”, o que seria um possível motivo de dificuldade e uma recusa de análise entre alguns pesquisadores (GUBERNIKOFF, 2007, p.3.). Fica assim evidente que muitos aspectos da escuta podem auxiliar os procedimentos analíticos da música eletroacústica.

A escuta, por ser a relação estabelecida entre o organismo humano e o ambiente através dos seus sons, é a apropriação do mundo em forma de sons. É também a relação entre compositor e obra, entre compositor e intérprete, entre intérprete e obra, entre múltiplos intérpretes em música de câmara e, é claro, entre público e obra. Esta relação é então traduzida em música com base no conhecimento pessoal e nas condições materiais disponíveis, sendo a audição o fulcro responsável pela ligação destes diferentes elementos. Guertin (1988) oferece várias questões pertinentes sobre a audição da música contemporânea a partir da perspectiva do espectador:

Qual é o significado do que ouço? Como esses eventos de um universo sonoro que é pouco ou nada familiar para mim fazem sentido? Como isto se mantém interconectado? Como organizá-lo? (GUERTIN, 1988, p.75).

A partir dessas perguntas, é interessante propor-se outros questionamentos mais ligados ao intérprete e performer, que será usado aqui em paralelo à música eletroacústica: Qual a relação entre escuta e análise para fins interpretativos em obras de música eletroacústica mista? Qual o significado do que se ouve na eletrônica fixa em tempo diferido e como utilizar esses elementos para a construção da interpretação? Como apropriar-se desses elementos e familiarizar-se com eles para que a interpretação seja a mais refinada entre eletrônica e performer? Que aspectos da escuta podem, portanto, auxiliar a análise do trabalho para ajudar a construir o significado interpretativo? Como organizar o que é perceptível através da

escuta em ato interpretativo e conectá-lo como informação para o público durante o ato performativo?

Tudo o que foi discutido até agora pode ser resumido em três elementos: música eletroacústica, escuta e análise. É a partir da conexão desses três elementos que o ato interpretativo será identificado e discutido com o objetivo de se possibilitar uma construção musical orientada.

2 | ESCUTA: POR UMA BUSCA DE DEFINIÇÃO?

Se a música eletroacústica está diretamente relacionada com o desenvolvimento tecnológico, de procedimentos e utensílios computacionais, ela acabou contudo implicando novos desafios à escuta humana. Como Battier (2003, p.527) explica com muita precisão, a música eletroacústica nasceu da gravação e da audição e foi servida por todo um equipamento eletroacústico .

A escuta não é um fenômeno que pode ser resumido em poucas palavras, muito pelo contrário. Casanova (2009), por exemplo, caracteriza a definição de escuta em diferentes períodos históricos, ele menciona a origem da palavra no final do séc. IX com o termo *ascultare* do latim e percorre o fio do tempo para abordar os termos mais diferentes que foram então surgindo. Ele afirma ainda:

A palavra que hoje utilizamos tem, de fato, sentido no início do séc. XX em relação à radiodifusão e ao telefone e – será isto uma coincidência? – é contemporânea do nascimento da psicanálise que tem sido – para certos usos, não intrinsecamente – usada para estabelecer leis nas relações humanas. (CASANOVA, 2009, p.14).

É possível perceber assim como a criação e o desenvolvimento de sons de rádio, telefone, gravação e a transmissão deste mudaram tudo. A discussão de Casanova (2009) destaca este aspecto do início do séc. XX que – “será isto uma coincidência?” – está igualmente em conexão direta com o nascimento da música eletroacústica e fenômeno musical de sons fixos. Delalande (2003) compara a relação entre atividade e passividade no ato de se escutar no decurso histórico; ele expõe assim manifestações de escuta ao longo do tempo em relação às práticas dos sujeitos (enquanto sujeitos ativos ou passivos auditivamente). Sobre isto ele afirma que:

A partir do final do séc. XVI – quando as situações musicais mais específicas (deixando de lado as festas e espetáculos em que a música se integra numa ação que a mascara em parte) consistiram principalmente em “fazer” música – passamos, no final do séc. XX, para uma sociedade musical onde a “escuta” é a prática dominante. No final deste desenvolvimento, a escuta “acústica”, uma espécie de escuta pura, representa um caso limite. (DELALANDE, 2003, p.538).

O autor ainda afirma que:

o surgimento da radiodifusão e do disco [...] faz da escuta da música de longe a prática musical mais difundida. Não só o ato de tocar música não é mais a consequência primeira de uma partitura, mas ele desaparece da vista. Em última

análise, a performance instrumental, retransmitida no caso do disco, por técnicas de estúdio de sucessivos “takes” e edição, não é mais do que um trabalho burocrático de que o ouvinte nem sequer é informado. (DELALANDE, 2003, p.538).

O processo histórico da música sofreu assim claramente uma grande mudança no início do séc. XX, o que desencadeou uma mudança nas habilidades de escuta e relacionamento do ser humano com sua paisagem sonora. Esta mudança também tem sido conscientemente percebida desde o início da história da música eletroacústica, evidência que pode ser encontrada nos escritos de Schaeffer e que também está presente em todo o debate alemão sobre síntese sonora. Schaeffer questionou-se muito sobre o seu próprio ato de ouvir, e a música concreta foi uma consequência deste processo. Assim, para Battier (2003, p.560), Schaeffer, fiel à sua intuição, afirmou que o poder criativo do ouvido e a música concreta não nasce da máquina, é gerada pela escuta e pelo gesto do músico.

Para Menezes (2006), o novo fator de escuta está também relacionado com o aparecimento da dimensão espacial do som. Para ele, o potencial aberto pela música eletroacústica, que permeia o ar pelos fenômenos dos movimentos, mudanças de velocidade, cruzamento estéreo ou multifonia espacial, reverte a situação de escuta: os sons, devido à sua extrema mobilidade espacial, acabam fazendo com que o ouvinte se perceba no meio do espaço em que a escuta acontece (MENEZES, 2006, p.365-366). Assim, se o ouvinte encontra a origem dos sons instrumentais por meio de gestos diretos e muitas vezes com o suporte da visão, é a dinâmica espacial dos sons eletrônicos que permite que o indivíduo se localize no meio do espaço sonoro em que a obra se manifesta.

Clarke (2005, p.4-5) descreve então o que seria a escuta após todo este processo histórico e que ele denomina de “escuta contemporânea”, definindo-a como a experiência dos ouvintes do início do séc. XXI. Ele acrescenta ainda que as atitudes e práticas de escuta não aparecem apenas do nada, mas têm a sua própria história, surgindo através de processos históricos que continuam a exercer suas influências (CLARKE, 2005, p.9). Se, para ele, há de se considerar este aspecto histórico e comunitário, há também aspectos relacionados com a percepção individual a prefigurar o ato de escuta pessoal: o que os ouvintes ouviram mais recentemente, diferenças em como eles se concentram nos sons, sua experiência prévia ou treinamento, o que ouvem com mais frequência, “em suma, toda uma variedade de diferenças de “tratamento” baseadas em grande parte em representações mentais ou processos de memória de um tipo ou outro” (CLARCKE, 2005, p.11).

A música eletroacústica de maneira geral é consequência da consciência de um novo fator na audição humana, mas é também um agente dessa transformação,. Ela contribuiu igualmente para a discussão como um todo desde o plano teórico, estético e de composição até o plano prático, sonoro, musical e performativo.

3 | SCHAEFFER: ESCUTA REDUZIDA E OBJETO SONORO

Junto com o termo ‘*écouter*’ (escutar), Schaeffer pormenorizou também conceitos com os quais quis realçar diferenças à luz de sua discussão, como ‘*ouïr*’, ‘*entendre*’ e ‘*comprendre*’ (SCHAEFFER, 1977, p.104). Infelizmente estes termos em português não possuem as mesmas sutilezas quando de sua tradução. Assim, além das considerações epistemológicas e conceituais sobre esses termos, Schaeffer é responsável pela criação de dois termos ligados aos seus eixos de pesquisa e consideração sobre a audição humana: escuta reduzida e objeto sonoro.

Schaeffer tinha preocupações profundas sobre o tema da escuta humana e tentou criar uma metodologia apropriada para a separação entre o som individualizado com suas características intrínsecas e peculiaridades, chamado então de objeto sonoro, e sua fonte de origem. Para ele, essa separação poderia dar ao objeto sonoro a oportunidade de ser melhor percebido e compreendido, e ele chamou esse ato de “escuta reduzida”. Para alcançar uma parametrização dessa escuta reduzida, ele deu grande importância à descrição, caracterização e tipologia dos objetos sonoros. A definição de objeto sonoro é raramente encontrada em seu tratado (TOM); na página 95 p.ex., ele define o que não é um objeto sonoro (este não é o “instrumento que tocou” nem “parte da fita de gravação” ou “um estado de espírito” – SCHAEFFER, 1977, p.95) e afirma em outro trecho ainda:

Há o objeto sonoro quando eu consigo, tanto material quanto espiritualmente, uma redução ainda mais rigorosa do que a acústica: não só eu fico com a informação fornecida pelo meu ouvido [...]; mas essa informação diz respeito apenas ao próprio evento sonoro: eu não tento, através dela, descobrir outra coisa (o interlocutor ou o seu pensamento). (SCHAEFFER, 1977, p.268).

É então claro que a definição de objeto sonoro está diretamente relacionada com o ato de redução deste objeto, uma vez que “O objeto sonoro está na confluência de uma ação acústica e de uma intenção de escuta” (SCHAEFFER, 1977, p.271). Para Schaeffer então o objeto sonoro é o que pode ser percebido quando a intenção de escuta enfrenta o próprio som, sendo esta um ato específico de redução que nos permite alcançá-lo. Por isso, “devemos renunciar a qualquer intenção de apontar para a origem ou para a causa de um objeto que é escrutinado por si próprio” (ARBO, 2010, p.228).

Para Chion (1995), a escuta reduzida é a atitude de se apropriar do som para si próprio, como um objeto sonoro, ignorando a sua origem (real ou percebida) e o significado que poderia levar, para ele, a escuta reduzida e o objeto sonoro estão assim correlacionados entre si; eles definem um ao outro mutuamente e respectivamente como uma atividade perceptiva, e como um objeto de percepção (CHION, 1995, p.33). Esta “atividade perceptiva” visava emancipar o som das suas possibilidades denotativas, da atribuição de significados estranhos e da associação direta com outros sons ou com algum objeto específico, o que para Schaeffer correspondia à sua procura de um pensamento fenomenológico no ato de ouvir e de compreender o

significado do fenômeno sonoro.

Se Schaeffer parece ter criado uma visão completa, exaustiva e persuasiva da escuta, muitas críticas foram dirigidas às suas definições e conceitos, com muitas das suas propostas colocadas em discussão e revisão. A pesquisa de Schaeffer sobre estas “verdades universais” e “verdades intemporais” que representariam as definições sobre um som pode ser vista como um primeiro problema. Mesmo construindo argumentos abrangentes, ele fez uso de definições que acreditava serem aplicáveis a tudo e todos, independentes de contexto histórico, social e individual. Outra crítica está relacionada com a despersonalização implicada por uma escuta reduzida como a que ele vinha propagando. Ao rejeitar o envolvimento pessoal, a imaginação, as referências anteriores do indivíduo, as relações sócio culturais estabelecidas com a música, a interferência dos humores pessoais na escuta e a peculiar realidade individual, esse ato acabou por mostrar-se um exercício contra a realidade humana.

Arbo (2010) discute especificamente o objeto sonoro e critica ainda a priori o termo ‘objeto’ para implicações sonoras e musicais. Para ele, concebê-las como objetos (e não como um processo ou uma expressão de uma atividade), significa moldar unidades de tempo a partir da aceitação de uma experiência visual, o que não é o caso dos sons. Ele diz:

Por um lado, é compreensível que Schaeffer tenha recorrido para se afastar de um discurso tradicionalmente focado nas notas e acordes; mas, por outro lado, deve-se notar que, em um nível fenomenológico, este conceito envolve uma coexistência de elementos ou partes no espaço que fica desconfortável com a forma como os sons existem. Estes são normalmente vistos como eventos, ou por vezes como processos, e não como objetos. Isto não é apenas uma questão de precisão lexical: tal conceito parece de fato perturbar o discurso, escondendo o lado constitutivamente dinâmico dos sons e a sua percepção. (ARBO, 2010, p.229).

Através de uma discussão relacionada ao termo objeto, Arbo (2010) trará sua definição de objeto musical mas em suas conclusões, afirma:

O que poderia nos trazer a noção de objeto? Acho que isso nos ajudaria a focar nossa atenção em um ponto crucial, a idéia de entender a música [...] do ponto de vista de um intérprete ou de um ouvinte (nada impede, embora seja claro, que este seja ao mesmo tempo um compositor). (ARBO, 2010, p.245).

Assim, esta “ideia de entender a música” poderia estimular a definição de uma noção de escuta musical, ainda que isto se mostre um caminho longo e extremamente ramificado de sentidos possíveis e na prática com tendência ao infinito. Porém, como afirma Clarke, ouvir música é envolver-se com o sentido da música (CLARKE, 2005, p.188) e, se o ato de ouvir está ligado ao significado da música e a busca de suas acepções, é através de ferramentas analíticas auditivas que estes elementos poderão ser esclarecidos e realçados.

4 | ANÁLISE MUSICAL E ESCUTA

Para Dunsby (2004), os círculos da teoria musical parecem cada vez mais conscientes de que a relação entre a análise da música e da performance merece mais estudos. Para o autor, os analistas musicais “não se surpreendem ao ver a interpretação num lugar importante e evidente” (DUNSBY, 2004, p.1040). Por outro lado, com relação especificamente à análise da música eletroacústica, Delalande (1996) afirma:

Principalmente sem partitura, ou no caso de uma música eletroacústica mista, com uma notação prescritiva que torna difícil ter-se uma ideia da realização sonora. Além disso, um uso muito exploratório de seus recursos para o qual todo modelo analítico “ensaiado” em um repertório anterior é geralmente inutilizável. (DELALANDE, 1996, p.7).

Assim, pode-se perceber em seus argumentos a dificuldade do ato analítico na música eletroacústica, mesmo que haja uma partitura dada em repertório misto. Uma abordagem analítica pode levantar várias novas questões em torno da relação entre o instrumentista, a partitura que ele deve tocar e a gravação eletroacústica que ele deve “acompanhar” ou pela qual ele deve ser “acompanhado”. O elemento constitutivo desta relação e que permite ligar os diferentes constituintes pode ser o da escuta. Como se disse Aranda (2006):

Questionar a música eletroacústica, e fazê-lo da posição de ouvinte, estimula processos que vão além do mero som. Desta forma, a análise da música a partir da sua escuta envolve implicações e ressonâncias semióticas devido à sua capacidade como sinal de uma referência a algo estranho ao próprio fato sonoro, e implicações psicológicas uma vez que isto requer um input sensorial a partir do qual a nossa mente pode rearticular o que percebeu. Em ambos os casos, o indivíduo organiza o que ouviu e dá-lhe coerência e significado para além dos quadros analíticos tradicionais. (ARANDA, 2006, p.21).

É nessa perspectiva que se mostra premente o desenvolvimento de ferramentas analíticas específicas para o repertório eletroacústico misto. É através da escuta que a construção interpretativa pode ser feita e deve trazer elementos importantes ao performer e, por consequência, ao público. A análise específica para o repertório eletroacústico também é uma ferramenta essencial neste caso e deve ser realizada através de uma metodologia clara que possa estabelecer ligações entre os vários componentes para esclarecer a relação entre sons eletrônicos e sons instrumentais no repertório para o gênero eletroacústico misto. Sobre isso, Rocha (2008, p.2) afirma que:

A relação com o dispositivo eletrônico e com as características específicas desse novo repertório apresenta novos desafios para o intérprete e requer novas habilidades, incluindo a aprendizagem de novos gestos musicais e um conhecimento básico da tecnologia musical.

Assim, a compreensão do processo de criação eletroacústica e dos resultados desejados pelo compositor podem afetar as decisões de execução. A análise do material sonoro eletroacústico é, portanto, um importante ponto de referência para a

interpretação e pode representar um desafio interessante e construtivo, ou mesmo essencial, para as capacidades interpretativas do músico.

5 | ANÁLISE FUNCIONAL NA MÚSICA ELETROACÚSTICA E PRÁTICAS INTERPRETATIVAS

Para Roy (2003), a análise da música eletroacústica através da percepção auditiva requer dois níveis de abordagem, um “por cima” (“*par le haut*”) e outro “por baixo” (“*par le bas*”), onde são observáveis dois aspectos respectivamente classificados aqui como em nível macro e micro. O nível macro (por cima, “*par le haut*”) deve estar ligado a um método que permita identificar e avaliar o papel e as relações das unidades em função do contexto de aparência e desenvolvimento. O nível micro (por baixo, “*par le bas*”) pode ser elucidado por meio de uma metodologia que identifique as unidades morfológicas específicas e individuais.

Para Roy, a abordagem semiótica adotada para uma análise funcional é o produto de uma estética indutiva que coloca o ouvinte de uma obra eletroacústica em contato com sua percepção espontânea. Assim, para ele, o ouvinte não só reconhece as unidades ouvidas por suas características morfológicas, mas também pela função que elas têm e desempenham na obra.

Para Roy, uma unidade carrega uma função se tiver duas características essenciais: 1 - apresenta um mínimo de saliência para a percepção e possui limites morfológicos bem definidos (para se diferenciar de outras unidades); 2 - desempenha um papel dentro de um grupo (às vezes, a unidade também apresenta vários papéis funcionais dentro da estrutura analisada, sendo caracterizada como multifuncional). Para cumprir uma função, a unidade deve expressar dois critérios: morfológico e contextual. O primeiro está relacionado com as características individuais, constitutivas e próprias da unidade, e seus papéis funcionais dependem da presença de alguns “traços morfológicos e característicos” que determinarão suas propriedades e individualidades. O segundo está ligado às suas relações com outras unidades no tempo e no espaço acústico; segundo o autor, ele “toma forma graças à rede de relações que se tece entre as unidades tanto em um contexto local como em um contexto global de uma obra” (ROY, 2003, p.344).

As propostas advindas da análise funcional parecem assim importantes para sua aplicação à criação interpretativa e para fornecer recursos de comparabilidade, e estabelecimento de princípios e possibilidades de escolha performativa. Em sua descrição de análise funcional, Roy apresenta uma grade de quarenta e quatro funções, divididas em quatro categorias principais (Fig. 1): orientação, estratificação, processos e retórica.

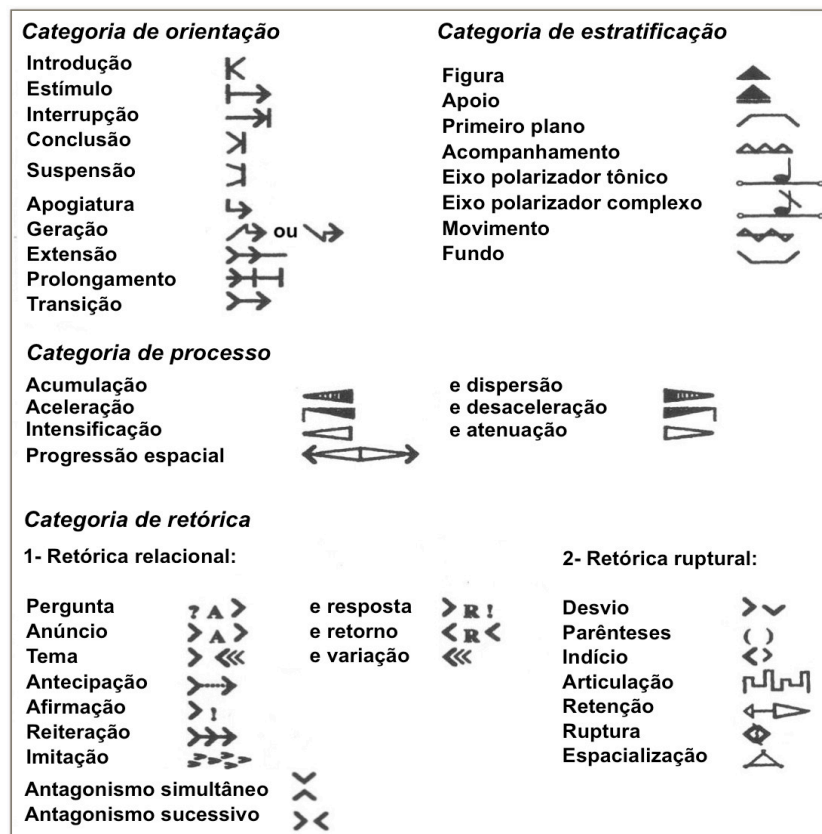


Figura 1: Grade funcional de Stéphane Roy com 4 categorias (orientação, estratificação, retórica e processos) e 44 unidades específicas de classificação .

A Figura 1 mostra a grade funcional com as quatro categorias de classificação (orientação, estratificação, processos e retórica) e as unidades específicas para cada uma delas (44 no total) estabelecidas por Roy . Para o autor, as funções da categoria orientação (com 10 tipos de unidades) têm em comum seu papel de operador, cujo propósito é iniciar, esticar, contrair, agitar, “mover-se para” e alcançar, muitas vezes inesperadamente, progressões no tecido musical local (ROY, 2003, p.344). É evidente que esse critério terá elementos que estão conectados e que ocorrem em uma estrutura horizontal e o autor descreverá as unidades de acordo com suas posições como antecedentes ou consequentes em relação ao espaço temporal. Pensando-se nas possibilidades de interação interpretativa com a eletrônica, pode-se perceber a relação entre os elementos da classe de orientação com os elementos musicais da fraseologia. As diretrizes fraseológicas podem ser guiadas por referências de escuta analisadas nesta categoria. As frases podem ter sua orientação de dinâmica, articulação e/ou velocidade desenhadas a partir do material sugerido por esta categoria. Tanto para se buscar uma similaridade quanto para se obter uma disparidade total com sons eletrônicos, este conjunto de elementos áudiomorgológicos poderia guiar recursos fraseológicos e de manifestação eminentemente temporal. Assim, os elementos da categoria orientação contribuem para a criação de percursos musicais discursivos em contexto horizontal, nos aspectos direcionais da frase e de seqüências de notas.

Por outro lado, as funções de estratificação (com 8 tipos de unidades)

correspondem antes a uma estrutura vertical com relações simultâneas, cujas unidades são organizadas em uma hierarquia perceptiva de textura estratificada. Para Roy (2003, p.345), “essas funções são pouco dependentes do critério temporal; poderiam ser definidas resumidamente como participando da formação de uma “sintaxe” de relações “verticais” organizando o eixo de simultaneidade em que a obra se desdobra.”

Em eletroacústica mista já existe um certo tipo de estratificação. Entre os sons do músico e os da mídia eletrônica já existe uma espécie de destaque à estratificação e organização de camadas de tipo e natureza diferentes. Assim, a análise da eletrônica baseada em categorias de estratificação pode dar pistas complementares sobre as possibilidades de conexões interpretativas com estas camadas e, portanto, com as origens dos sons eletrônicos. O performer teria assim várias possibilidades para se posicionar perante suas escolhas: ele pode decidir adicionar sua parte como uma camada amalgamada (buscando certa consistência e igualdade com a eletrônica), como uma camada conspícua (enfatizando sua parte com relação à eletrônica) ou como uma camada de suporte para um material mais evidente (abaixo das camadas de eletrônica p.ex.). Ele também pode decidir, nesses casos, sobre questões de timbre, seja por tratar sua parte instrumental como um estrato coeso dentro do resto (se existem possibilidades de se equalizar o timbre com a eletrônica) ou um estrato particularmente individualizado em seu aspecto sonoro em relação às demais camadas.

Com a categoria de processo (7 tipos de unidades) é observável que suas funções (assim como as da orientação) são implantadas no eixo do tempo, sendo altamente dependente de características tipo-morfológicas específicas. Segundo o autor, “O processo é definido como uma unidade dotada de um movimento dirigido para um fim, movimento que atinge ou não o seu ponto de resultado.” (ROY, 2003, p.347). Os atributos desta categoria são então caracterizados por dimensões que correm na forma de um perfil orientado, linear e com certa continuidade (elementos dinâmicos, melódicos, espectrais ou rítmicos).

Como nos requisitos da categoria orientação, as sugestões interpretativas emergem aqui em nível temporal e podem influenciar os elementos musicais intensidade, frase, andamento/velocidade e articulação. Mas, nesta categoria, a importância se concentra na definição de seções e subseções maiores; as evidências são percebidas a partir do nível macro da obra e de contextos maiores de vínculos estruturantes dentro da composição. Assim, as escolhas performativas conectarão as interseções em um nível mais amplo dentro de grandes seções, especialmente nas características que constituem uma sequência de seções, sejam elas homogêneas ou distintas. Assim, neste caso, as escolhas de aplicação de timbres específicos podem influenciar a interconexão de seções relacionadas. Por exemplo, se a eletrônica oferecer seções correlatas mas temporalmente separadas e intercaladas com outras seções distintas, o intérprete pode dar a impressão de uní-las, escolhendo a aplicação

de timbres homogêneos. Eles também podem enfatizar discordâncias entre seções divergentes sendo que, se a eletrônica apresentar seções divergentes, o intérprete pode deixar isso claro pela escolha de timbres específicos para cada seção.

Sobre a categoria retórica (com 19 tipos de unidades em duas subcategorias distintas, retórica relacional e retórica ruptural), Roy (2003, p.347-8) afirma ser a retórica geral entendida como um conjunto de recursos utilizados para tornar mais eficaz um ato persuasivo, sendo então de maneira generalizada o pano de fundo em que se destacam todas as funções de sua grade. As funções retóricas são, portanto, processos expressivos que operam, relacionando outras unidades e elementos (por referência ou por oposição) ou, pelo contrário, quebrando efeitos de ligação no fluxo musical. As morfologias e funções estão intimamente relacionadas nas categorias de orientação, estratificação e processo. Mas na categoria retórica há uma clara ruptura entre esses dois aspectos, uma vez que as dimensões morfológicas estão pouco envolvidas na atribuição funcional. Então é principalmente devido à posição de uma unidade no contexto do trabalho que esses papéis retóricos são determinados. É também em relação a este fato que o autor afirma: “Mais do que qualquer outra função, a atribuição de funções retóricas apela ao poder de interpretação do analista” (ROY, 2003, p.349).

Todas as etapas necessárias para a análise também passam pela recriação visual do equipamento eletrônico. Se o trabalho não vier acompanhado de uma audiopartitura precisa, o intérprete tem de criar a sua própria, e a análise será registada neste suporte para agrupamento e sistematização de informações. Esta etapa pode também ser seguida pela utilização de software específico. O analista-intérprete pode assim estabelecer suas referências, suas guias e ideias performativas sobre papel e aplica-as no momento da performance.

Roy (2003) discute profundamente cada unidade funcional com suas atribuições, características e qualidades. Para cada unidade que aparece na grade da Figura 1, ele descreve com minúcias e pormenores as propriedades para que cada unidade possa ser classificada em uma ou outra categoria, e para que elas sejam individualizadas e diferenciadas entre si. Aqui preferimos deixar a relação estabelecida entre categorias, funções, características e possibilidades de conexões com o intérprete. A utilização desta ferramenta com uma análise específica será acompanhada pelas características de cada unidade de forma mais prática e com mais ampla definição em mais textos que discutirão sua aplicação na interpretação e performance. Conforme afirma Roy (2003, p.341) “Cada nova análise refina a definição de funções e tende a expandir seus números. No entanto, o número destas funções deve permanecer limitado...”. É também a cada nova análise que serão conectadas mais possibilidades de ligações entre escuta, análise e prática interpretativa.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procurou-se estabelecer relações entre escuta e análise musical em busca de ferramentas interessantes para a interpretação da música eletroacústica mista. Referiu-se à metodologia analítica funcional de Stéphane Roy própria do gênero acusmático mas, mesmo se não mencionado pelo autor, ela se mostra extremamente útil na abordagem de questões relacionadas à interpretação do gênero misto. Em música eletroacústica mista com sons fixos tratados em tempo diferido pode-se inferir que a abordagem funcional é ainda mais útil e eficaz, pois em geral o conjunto de sons organizados pelo compositor já possui uma forte pregnância e correlação com a parte instrumental. Os elementos auditivos são, de certa forma, criados para estabelecer relações e conectar intenções com a parte instrumental ou vocal. Por isso mesmo a abordagem funcional permite ao músico marcos importantes em relação à parte eletrônica diferida com que toca e às possibilidades de notação de fenômenos de escuta que podem conectar eletrônica e performer, sons fixos e sons ao vivo. A classificação das unidades sonoras ouvidas e suas potenciais conexões no tecido musical da eletrônica podem dar ao intérprete novos referenciais sobre o material sonoro com que interage e com o qual pretende estabelecer relações de concordância ou discordância, aproximação ou distância, agregação ou fragmentação.

Esta metodologia certamente parece ser aplicável a outros repertórios. Como Roy a utiliza para o gênero acusmático, nossa proposta para o gênero misto parece importante e sujeita a verificação com peças de repertório. Se as sugestões estão voltadas aqui para o repertório com sons fixos, poderia-se possivelmente aplicar esta ferramenta com a eletrônica em tempo real. As interações entre músico e computador também podem acontecer através da análise funcional dos sons compostos, e da sequência de seções e partes eletrônicas com Live electronics. Novas pesquisas e publicações esclarecerão ainda mais esta aplicabilidade possível na área e com estes repertórios específicos.

As próximas publicações tratarão diretamente da análise eletroacústica mista através da análise funcional. Os trabalhos serão analisados utilizando software de representações gráficas e mostrando as categorias funcionais e as possibilidades interpretativas de escolha a partir dessas representações. As contribuições deste trabalho podem corroborar com várias categorias artísticas ainda e ampliar as possibilidades de uso e aplicação da classificação de Roy. Isso poderia contribuir para o desenvolvimento de novas discussões no campo das artes integradas, práticas em multimeios e possibilidades de interação entre artista e tecnologia de modo amplo.

REFERÊNCIAS

- ARANDA, Antonio Alcázar. Analyse de la musique électroacoustique, genre acousmatique, à partir de son écoute : bases théoriques, méthodologie et but de la recherche, conclusions. **LIEN Revue d'Esthétique Musicale**, L'analyse perceptive des musiques électroacoustiques, p.20-29, 2006.
- ARBO, Alessandro. Qu'est-ce qu'un "objet musicale"? **Les cahiers philosophiques de Strasbourg**, 28, p.225-248, 2010.
- BATTIER, Marc. Science et technologie comme sources d'inspiration. In: NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.). **Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle**. Paris: Actes Sud/Cité de la Musique, 2003, p.513-532.
- CASANOVA, Vincent. Au seuil de l'écoute. In: **L'écoute, Séminaire du 13 février 2009**. Strasbourg: Ed. du Conservatoire de Strasbourg, 2009. p.7-17.
- CHION, Michel. **Guide des objets sonores. Pierre Schaeffer et la recherche musicale**. Paris: Éd. Buchet/Chastel, 1995.
- CLARKE, Eric F. **Ways of listening**, An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning. Oxford: Oxford Press, 2005.
- COHEN-LEVINAS, Danielle. Entretien avec Tristan Murail. **Les cahiers de l'IRCAM**, 1, p.19-20, 1992.
- COUPRIE, Pierre. **La musique électroacoustique: analyse morphologique et représentation analytique**. 2003. Tese (Doutorado em Musicologia) – Université Paris IV, Paris, 2003.
- DELALANDE, François. Le paradigme électroacoustique. In: NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.). **Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle**. Paris: Actes Sud/Cité de la Musique, 2003, p.533-557.
- DUNSBY, Jonathan. Analyse et interprétation. In: NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.). **Les savoirs musicaux**, Vol. 2, 2004, p.1040-1055.
- DURIEUX, Frédéric. Réseaux et création. **Les cahiers de l'IRCAM**, 1, p.90-102, 1992.
- GUBERNIKOFF, Carole. Metodologias de análise musical para música eletroacústica. **Revista eletrônica de musicologia**, 11, p.1-10, 2007.
- GUERTIN, Marcelle. Le sens de l'oeuvre musicale contemporaine depuis l'acte d'audition. **Revue Contrechamps**, 10, p.75-84, 1988.
- MENEZES, Flo. Música Maximalista – Ensaio Reunidos sobre a **Música Radical e Especulativa**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ROCHA, Fernando de Oliveira. **Works for percussion and computer-based live electronics: aspects of performance with technology**. 2008. Tese (Doutorado em Musicologia) – McGill University, Montréal, 2008.
- ROY, Stéphane. **L'analyse des musiques électroacoustiques: modèles et propositions**. Paris: Ed. L'Harmattan, 2003.
- SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux**. Essai interdisciplines. Paris: Editions du Seuil, 1977 (First edition: 1966).

FAKE NEWS: (DES)CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA?

Holdamir Martins Gomes

UFPA – Universidade Federal do Pará

Graduado em Direito e especialização em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades – PPGCITI da UFPA.

Carla de Queiroz Afonso

UNAMA – Universidade da Amazônia

Graduada em Direito (UNAMA), com especialização em Ciências Criminais pela Universidade Anhanguera.

Mithya Balbina Carlos Pereira de Oliveira

UFPA – Universidade Federal do Pará

Graduada em Direito (UFPA), com especialização em Direito Processual Civil pela UNISUL.

RESUMO: Este trabalho examina o fenômeno das fake news na recente eleição da campanha presidencial de 2018, no Brasil, com seu impacto na opinião pública e na (des)construção do espaço público democrático, adentrando a problemática da vulnerabilidade e periculosidade discursiva de tal fenômeno, sobretudo no discurso de ódio. É um ensaio teórico que se apresenta mais como uma contribuição provocativa para ampliar e problematizar o debate sobre a temática das fake news, sendo este o seu principal e geral objetivo. Os tipos de pesquisas adotados são o bibliográfico

e descritivo. Sendo o gerenciamento de tal fenômeno, tão presente na recente eleição presidencial de 2018, um dos grandes desafios do denominado Estado Democrático de Direito, que ao lidar com tal circunstância faz-se necessário distinguir que nem toda diferença é dialógica, democrática, inclusiva e contributiva, pois, enquanto a liberdade de expressão é dialógica, ainda que conflitiva, por seu turno, os discursos de ódio são monológicos e reforçam, preconizados pelas falsas notícias (fake news), um paradigma excludente e não democrático.

PALAVRAS-CHAVE: Fake News. Democracia. Discurso de ódio.

FAKE NEWS: (DES)CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA?

RESUMEN: Este trabajo examina el fenómeno de las fake news en la reciente elección de la campaña presidencial de 2018 no Brasil. Con su impacto en la opinión pública y en la (des) construcción del espacio público democrático, adentrando la problemática de la vulnerabilidad y peligrosidad discursiva de tal fenómeno, sobre todo el discurso de odio. Es un ensayo teórico que se presenta más como una contribución provocativa para ampliar y problematizar el debate sobre la temática de las fake news, siendo éste su principal y general objetivo. Los

tipos de investigaciones adoptadas son el bibliográfico y descriptivo. Siendo la gestión de tal fenómeno, tan presente en la reciente elección presidencial de 2018, uno de los grandes desafíos del denominado Estado Democrático de Derecho, que al tratar con tal circunstancia se hace necesario distinguir que no toda diferencia es dialógica, democrática, inclusiva y contributiva, porque la libertad de expresión es dialógica, aunque conflictiva, a su vez, los discursos de odio son monológicos, y refuerzan, preconizados por las fake news, un paradigma excluyente y no democrático.

PALABRAS CLAVE: Fake News. Democracia. Discurso del odio.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Seria difícilimo, contemporaneamente, falar sobre eleições e democracia escapando à necessária referência ao fenômeno das falsas notícias (*fake news*), com todas as suas significações, facetas e ambiguidades. Em outras palavras, no campo da interpretação histórica, não se pode falar em política contemporânea sem adentrar ao contexto do fenômeno das *fake news*.

Este trabalho, apresentando quando das comunicações orais no II Seminário Discurso e Relações de Poder – Vozes (des)silenciadas, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, pretende ser uma espécie de “pré-iniciação” sobre o tema em foco, que traz em si certa complexidade diante de um fenômeno relativamente novo (enquanto termo/conceito); diante de um debate inacabado e inconcluso; diante da necessidade de análises e reflexões mais aprofundadas, que ainda estão por fazer; diante das demandas que emergem da sociedade atual, dita pós-moderna, que possuem uma natureza plural, difusa, complexa, multifacetada, que só pode ser atendida e entendida sob a perspectiva da multi, da inter e da transdisciplinaridade; diante de uma temática aberta, que possibilita múltiplos olhares, caminhos ou travessias os mais diversos.

Logo, ensaiar uma resposta (se é que existe) ou comunicação, por mais superficial que seja, seria necessário transitar no horizonte de variados referenciais teóricos: seja das práticas comunicativas, democracia, cidadania, ideologia, discurso, política, relações de poder, jurisdição, etc., todas elas, referências teóricas que dialogam produtivamente com o objeto em comento, todavia, tal trabalho não ousaria tal pretensão.

Essa comunicação, longe de ter um olhar conclusivo, quer se apresentar mais como uma contribuição prévia para ampliação e abertura de espaços de debate no meio acadêmico, desejoso que se possa suscitar novos olhares curiosos, novos estudos, análises, reflexões e possíveis descobertas. Essa perspectiva de análise do objeto em comento, verdadeiramente, apenas detém um caráter provocativo. Sendo este último aspecto – da provocação, o resultado concreto do presente trabalho.

1 | FAKE NEWS – BOATOS PÓS-MODERNOS

Todos nós fomos participantes, ativos ou passivos, do processo eleitoral de 2018 no Brasil, seja apenas recebendo, compartilhando, comentando, dando um *like*, replicando ou até mesmo criando ou recriando *fake news*, as propaladas falsas notícias. Sendo desnecessário trazer exemplificações de tais notícias, pois certamente cada um teriam ótimos e ilustrativos, por vezes cômicos, exemplos.

O fato é que o fenômeno não é algo novo. Basta lembrar que nas guerras antigas era muito comum inventar boatos sobre a aproximação do inimigo para provocar pânico, ou anunciar antecipadamente a derrota de um ou outro lado para provocar reações que fossem favoráveis aos autores da notícia. Era a tática de “plantar” mentiras, “plantar” falsos fatos, com objetivos e interesses os mais diversos.

Países e movimentos políticos em guerra, já usaram e abusaram, continuando a usar e abusar da contrapropaganda: no ontem, a máquina nazista fazia propaganda para criar antipatia aos judeus; no hoje, nas últimas eleições presidenciais brasileiras, os “bolsonaristas” inflavam o antipetismo, o “petismo” hostilizava o “bolsonarismo”, e assim foi e é o caminhar dessa história.

Mesmo com etimologias diferentes, os dois termos: boato e *fake news*, designam uma conduta comum: o compartilhamento de informação falsa, a manipulação maldosa de fatos, de dados e de informações.

O diferencial é que estamos numa era turbinada, em que tudo é instantâneo, veloz e os efeitos exponencialmente explosivos. Todos os fatos recebem distintas versões, as falsidades são compartilhadas instantaneamente e se tornam virais. O novo é o *Facebook*, o *Twitter*, o *WhatsApp*, o *Instagram*, não a tentativa de contar mentiras, falsificar informações, distorcer dados, o que sempre existiu na história do mundo.

E tais atos de compartilhar, comentar, replicar, etc., torna por disseminar e popularizar a (des)informação, a *fake news*. E por conta dos algoritmos das redes sociais, essas notícias ficam mais suscetíveis a aparecerem no *feed* de notícias de outros usuários. Ou seja, os usuários de informação na rede também são participantes na divulgação de tais notícias, levando conseqüentemente a desinformação a outras pessoas.

O problema é que, seja no plano privado, entre pessoas físicas ou jurídicas, seja no plano público, não apenas no campo da política, essas falsas notícias, essas manipulações nada ingênuas, podem provocar estragos que se tornam irreversíveis.

Lembre-mos, de forma emblemática, do “caso da Escola Base”, fato ocorrido no ano de 1994, no qual o cenário era um colégio de classe média alta, localizado em bairro nobre da cidade de São Paulo, tendo os donos da escola acusados injustamente, junto com outras pessoas, de abusarem sexualmente de alunos da escola, todos menores de idade. Como conseqüência, a escola foi fechada e depredada, os denunciados chegaram a ser detidos, xingados e ameaçados de

morte. Posteriormente, com suas vidas destruídas, falidos financeiramente, alguns com transtornos psiquiátricos, foi constatada a inocência dos mesmos. Todos foram absorvidos, todavia tal decisão judicial que determinou o arquivamento do processo, por ausência de provas, foi tardia, os danos e perdas já tinham acontecidos.¹

Na perspectiva de análise política, o estrago provocado pela disseminação de falsas verdades em campanhas eleitorais tem sido motivo de análise por cientistas políticos em vários países do mundo, bastaria lembrar da eleição de Donald Trump nos EUA. Segundo o jornal *Washington Post*, conforme divulgado pela mídia, Trump falou muitas mentiras durante a campanha eleitoral e, nos primeiros meses de seu mandato, chegou a falar 1.950 mentiras, numa média de cinco por dia. Nossos políticos também não ficam atrás. Isso pode parecer assustador, mas talvez nem tanto, se atentarmos para uma advertência que já nos fazia Hannah Arendt no século passado:

Jamais alguém pôs em dúvida que verdade e política não se dão muito bem uma com a outra, e até hoje ninguém, que eu saiba, incluiu entre as virtudes políticas a sinceridade. Sempre se consideraram as mentiras como ferramentas necessárias e justificáveis ao ofício não só do político ou do demagogo, como também do estadista. (ARENDR, 2001, p.283).

Dessa forma, frente a essa premissa arendtiana, seria a política então uma fábrica de mentiras? Os políticos seriam verdadeiros operários da ilusão e da falsidade? Estaria a política a serviço da arte do embuste, da maquinação utópica? Certamente quando Hannah Arendt refere-se a ferramenta da mentira no campo político, está se referindo às velhas práticas políticas, as conhecidas “artimanhas, os conchavos, as promessas de cargos e tantas coisas mais fazem parte desse arranjo... no qual não há lugar para amadores, isto é, ingênuos, ou seja, aqueles que vão jogar sem trapacear (NASCIMENTO, 2018, p.30).

O fato é que o fenômeno das *fake news*, inclusive na política, não é algo novo. Todavia, se nada disso é novidade, talvez o que nos impressiona na atualidade, seja a intensidade com que as mentiras se disseminam ultimamente e com um gravame preocupante que é a propagação por meio das mídias eletrônicas do discurso de ódio, de preconceito, com as todas as variáveis de intolerância e periculosidade contida nelas.

Se a mentira faz parte da política de ontem e de hoje, certamente, como diria Zygmunt Bauman, somos convidados a nos questionar e buscar respostas para os problemas que nos afligem na atualidade. “Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem — certamente não antes que seja tarde demais e quando as respostas, ainda que corretas, já se tornaram irrelevantes” (2000, f.14).

Pensar uma nova configuração política, a busca de uma outra concepção e

1. Disponível em: <<https://www.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/n/a/i/escola-base-um-caso-que-nao-pode-ser-esquecido/>>. Acesso em 26.11.2018

forma de fazer política que não seja tão dissociada da ética é um dos desafios da dita pós-modernidade. Talvez esteja aí embutida a dimensão que nos instiga a pensar num sistema outro, “pós-democrático” que teria novas formas de mediação, entre elas os meios eletrônicos.

2 | UM MUNDO EM (DES)CONSTRUÇÃO

Mergulhados num mundo de tantas mudanças, de tantas inovações, num tempo real e virtual dos ambientes da cibercultura, em que a violência e o ódio são operados à distância, num mundo mais fluído e diverso, caracterizados por valores e conceitos em transformação, nós somos também desafiados pelo cenário contemporâneo para mudar, somos compelidos a buscar novas respostas para as perguntas atuais.

Não há mais volta diante de uma sociedade em rede, hiperconectada, globalizada. O mundo certamente é outro e, em algum tempo, será outro também. No livro *Mudança de Horizonte*, o autor Dietmar Kamper, pensador alemão dedicado à Antropologia Histórica, Sociologia e Filosofia, tem uma passagem que desconforta e inquieta, quando nos diz que chegamos ao “grau zero da existência”, e o “ponto zero passa a se firmar como ponto de virada”. Numa passagem, que poderia ser adaptável ao tema em análise, ele nos diz que é preciso:

primeiro, visualizar a catástrofe como um horror consumado; segundo, suportar o pavor da história de crimes; terceiro, desfazer-se das asas, pois nunca houve sentido em tornar-se anjo quando não se quer também virar diabo; quarto, confiar nas próprias costas, pois elas servem como arquivo da evolução e da história; quinto, desligar-se da tormenta do paraíso, afinal não perdemos o paraíso, mas, por bons motivos e força do futuro imediato, saímos de lá fugidos².

Certamente é uma escrita incômoda, inquietante, nada conciliadora e que nos depara ao abrir os labirintos de um novo tempo e espaço em (des)construção, nos compelindo a reaprender algo que ainda nem mesmo se concretizou plenamente.

Outro autor, para não fugir ao foco da nossa comunicação, também nos ajuda. O filósofo polonês que criou a metáfora da Modernidade Líquida, chamado Zygmunt Bauman, falecido em 9 de janeiro de 2017, e que nos traz algo interessante e que nos favorece a reflexão. Numa entrevista dada ao programa Milênio, ele nos diz que:

As instituições de ação coletiva, nosso sistema político, nosso sistema partidário, a forma de organizar a própria vida, as relações com as outras pessoas, todas essas formas aprendidas de sobrevivência no mundo não funcionam mais direito. Mas as novas formas, que substituiriam as antigas, ainda estão engatinhando. Não temos ainda uma visão de longo prazo, e nossas ações consistem principalmente em reagir às crises mais recentes, mas as crises também estão mudando³.

Para melhor compreensão das ideias do filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que foi um dos grandes pensadores da atualidade, ele nos apresenta o conceito de modernidade líquida fazendo uma contraposição a uma chamada

2. KAMPER, Dietmar. *Mudança de horizonte*. São Paulo: Paulus, 2016. pág. 17.

3. Site do Conjur. Acesso em 26.11.2018

modernidade sólida, em cuja realidade poder-se-ia afirmar que os papéis eram estáveis, as identidades estanques e as ideologias eram determinadas.

Na modernidade sólida, segundo Bauman, estaria caracterizada pela ideia do projeto de controle do mundo pela razão. É o idealizar o melhor dos mundos possíveis através dos meios racionais, técnicos e científicos. Uma etapa caracterizada pela crença na ciência, na tecnologia, na razão e no conhecimento compartilhado como capazes de transformar o mundo. Muito embora não deixasse de ter sua relevante importância para o desenvolvimento da humanidade, fazendo suscitar novas tecnologias e o redimensionamento de muitos outros aspectos da organização da sociedade contemporânea, seja na indústria, no comércio, na comunicação, informatização, entre outros aspectos, todavia tal projeto não se sustentou de forma perene.

Para Bauman, se no ontem a sociedade dita moderna era vivida como sólida, com projetos políticos, sociais e ideologias condutoras de rumos e referências, para os homens de hoje não existe mais tal realidade. Vive-se, como ele denomina, uma espécie de modernidade líquida, fluida, desapegada de promessas ideológicas, compromissos sociais e políticos e com um consumismo exacerbado. Se a modernidade líquida foi uma tentativa de controle racional do mundo, a modernidade líquida é o mundo em descontrole.

Na modernidade líquida, tudo é volátil, leve, líquida, fluida e infinitamente mais dinâmica que a modernidade “sólida” que suplantou.

O conceito de sociedade líquida caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades “autoevidentes”. Sem dúvida a vida moderna foi desde o início “desenraizadora”, “derretia os sólidos e profanava os sagrados”, como os jovens Marx e Engels notaram. [...] A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições⁴.

Aliando-se à noção baumaniana, é um tempo de grandes incertezas. Muitas possibilidades de questionamentos e a certeza de poucas respostas conclusivas. E diante da demolição dos ídolos, do decaimento dos metarrelatos, dos grandes ideais políticos ou visões de mundo, das grandes questões consideradas irrefutáveis, tais como a tradicional estrutura da relação familiar, entre outros valores e costumes, nos faz pensar que até mesmo os fatos podem ser questionados. A velha expressão “contra fatos não há argumentos”, em muitos casos parece não ter sentido, tamanha a força dos argumentos de negação de certos acontecimentos na contemporaneidade.

Corroborando essa ideia, na política brasileira, há uma antológica frase, cuja autoria não se sabe precisar quem seja, talvez Antônio Carlos de Andrade, ou José Maria Alkmin, ou Gustavo Capanema ou até mesmo Tancredo Neves, o certo é que pertence a um velho e experiente político mineiro que dizia: “em política, o que

4. PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zygmunt Bauman. *Revista tempo social – USP*, São Paulo, v. 16, n. 1, jun. 2004. Pág. 304-305.

importa é a versão, não o fato”.

3 | PÓS-VERDADE E CULTURA *FAKE*

A condição moderna ou “pós-moderna” nos causa perplexidade e incômodo. Os fatos e dados antes tidos como incontestáveis, podem ser contestados, e poucas são as certezas num processo infundável de produção de inverdades. A cultura *fake* embarca nas condições da modernidade líquida, numa confusão entre o verdadeiro e o falso.

No quadro da tradição filosófica, sabemos que não há verdades absolutas, mas sim verdades relativas, provisórias. Embora alguns filósofos e filosofias se apresentem como portadores de verdades absolutas, mas são apenas verdades que se limitam e se encarceram no interior de cada sistema produzido.

O fato atual, segundo especialistas, é que o panorama político e social contemporâneo é marcado por uma conjuntura que eles chamam de “pós-verdade”, na qual o objetivo e o racional perdem peso diante do emocional ou da vontade de sustentar crenças, apesar dos fatos demonstrarem o contrário.

Tornou-se emblemática a controvérsia do “*kit gay*”, tão propalada nas recentes eleições presidenciais de 2018, a própria mídia informando que não existia, o Poder Judiciário declarando a sua não existência, mas em cima de uma suposta verdade, ou *fake news*, “gerando desinformação no período eleitoral, com prejuízo ao debate político”⁵, um dos candidatos usou e abusou de tal fato, buscando obter ganhos eleitorais.

Tática usada aqui nos trópicos e lá, nos ditos países do primeiro mundo. Na Europa, em tempos recentes, as *fake news* usadas quando da decisão dos britânicos de abandonar a União Europeia, ou as *fake news* usadas na controversa vitória de Donald Trump nas eleições norte-americanas.

Todo esse marco histórico, bem recente, tem um denominador comum: crenças pessoais, irrefutáveis para muitos, ganharam força frente à lógica dos fatos. São as novas formas de relacionamento com a opinião pública e a consolidação de meios de comunicação alternativos. Ou seja, as tradicionais formas de jornalismo perdem peso diante do auge dos novos canais de comunicação, como os blogs pessoais, o *Youtube*, os canais de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, *Telegram* e o *Facebook Chat*, ou as redes sociais como *Facebook* e *Twitter*. Um simples *tweet* pode mobilizar massas e causar resultados impensáveis há alguns anos. O valor ou a credibilidade dos meios de comunicação tradicionais se veem reduzidos diante das opiniões pessoais.

A produção e divulgação de notícias falsas ao alcance e na palma das mãos de todos, parece ser o mundo da banalização da mentira e da relatividade da verdade.

5. Disponível: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-diz-que-kit-gay-nao-existiu-e-proibe-bolsonaro-de-disseminar-noticia-falsa>. Acesso em 08.11.2018.

Não se trata de saber o que ocorreu, mas de escutar, assistir, ver, ler a versão dos fatos que mais concorda com as ideologias de cada um. Pode-se resumir esta postura com as palavras de Francis Bacon, inventor do método científico: “o homem se inclina a ter por verdade o que prefere” (BACON, 2002, p.25). Com essa conduta abre mão de refletir melhor as suas escolhas, delegando a terceiros suas opções cívicas.

As *fakes news*, as verdades alternativas e as mentiras, todos estes conceitos são abarcados no guarda-chuva semântico do que se denomina pós-verdade (*post-truth*), que pode ser qualificada como conceito. A pós-verdade foi definido pelo Dicionário Oxford como a circunstância em que os fatos objetivos são menos influentes na opinião pública que as emoções e as crenças pessoais, concedendo ao termo o prêmio de palavra do ano de 2016, conforme noticiado na imprensa britânica e americana. Esta expressão – post-truth (pós-verdade) teve um aumento de 2000% na utilização pelos meios de comunicação, devido à eleição presidencial americana e a votação do *Brexit*.⁶

O recente cenário político brasileiro tem experimentado da pós-verdade, em que os fatos objetivos, reais, concretos são menos influentes do que apelos emocionais e crenças pessoais quando na formação da opinião pública. Basta lembrar os cenários dos grandes protestos de 2013, passando pela eleição presidencial de 2014, do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o governo do Michel Temer e as eleições de 2018 com a vitória do Presidente Bolsonaro, intitulado de “o mito”. Foram versões, discursos os mais contraditórios para os mesmos episódios, buscando manipular a opinião pública, distorcendo fatos, usando de artifícios por vezes não salutares democraticamente, apegados a interesses partidários, ideológicos e financeiros os mais diversos. Artimanha política da desinformação e da manipulação. Realidades que certamente corroem e maculam a própria cidadania e a república.

4 | O APELO POPULISTA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE

Diante da aparente confusão sobre o que é verdade e mentira, do que é real ou virtual, a gestão de manobras e manipulações políticas adentra nesse aspecto para incitar o receio ou a hostilidade de grupos sociais, a vitimização ou as mitomaniias políticas que acabam sendo instrumentos de persuasão, dominação e estratégias subliminares das massas que reporta-se a tempos pretéritos, mas que no século XX foram causas de falhas na história da humanidade, como foi o nazismo e o estalinismo.

O populismo de hoje, e de sempre, maneja mais com as persuasões emocionais, sentimentais do que com critérios de racionalidade e de veracidade.

6. FLOOD, Alison. ‘Post-truth’ named word of the year by Oxford Dictionaries. The Guardian, Inglaterra, 15 nov. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2016/nov/15/post-truth-named-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries>. Acesso em: 28.06.2017.

As escolhas do cidadão são baseadas em critérios subjetivos e emotivos, sem critério de racionalidade. As tendências populistas exigem que o poder seja obtido como um fim em si mesmo, sem importar os métodos. No dizer da filósofa Marilena Chauí: “A política não é a lógica racional da justiça e da ética, mas a lógica da força transformada em lógica do poder e da lei” (2000, p. 203).

Valendo ressaltar que a pós-verdade não é apenas uma prática que se desenvolve no campo da política, mas também no âmbito da publicidade, no campo empresarial, jornalístico e até acadêmico, lembremos das *fake news* sobre as vacinas que seriam perigosas à saúde pública, baseadas num artigo científico que posteriormente veio a ser contestado, conforme veiculado em noticiários dos meios de comunicação.

E a própria intermediação jornalística, que poderia ser um mecanismo de defesa da pós-verdade, desarmando mentiras, desmascarando inverdades, confrontando fatos ou dados, por vezes, também portam notícias que se vinculam a interesses de setores econômicos, partidários e políticos.

Estamos dentro de uma fronteira de uma reflexão crítica com os desafios dessa sociedade, do fenômeno comunicacional na palma da mão, na qual a violência pode ser operada no dedilhar dos dedos, em que se deve haver um apelo ético, em que os meios, as ferramentas instrumentais, não devem ser utilizados para submeter e manipular pessoas, para produzir a servidão, a alienação. Sendo necessário transmutar uma realidade aferida por Rousseau na sua obra do Contrato Social: “O povo inglês pensa ser livre e muito se engana, pois só é durante a eleição dos membros do Parlamento; uma vez estes eleitos, ele é escravo, não é nada. Durante os breves momentos de sua liberdade, o uso que dela faz, mostra que merece perdê-la”⁷. Nestes termos, deve-se sim, formar o cidadão para a informação e conscientizar para a comunicação. Igual modo o povo deve ser representando legitimamente em seus reais interesses.

O populismo de direita ou esquerda, os apelos populistas evangélicos ou de outros segmentos, inclusive acadêmicos, não deve nublar a capacidade das pessoas de refletirem livremente. O uso e abuso de tons de cinzas tão brutais como a *xenofobia* (antipatia por pessoas estranhas ao meio, de fora do país), a *misoginia* (ódio ou aversão ao gênero feminino), *nacionalismo* (o discurso que enaltece a ideologia nacional), *homofobia* (rejeição ou aversão aos homossexuais), *mixofobia* (medo de se envolver com os estrangeiros, o desconhecido, o diferente) é um sinal da crise da democracia como a conhecemos.

Em nosso tempo, os líderes atuais, tornaram-se figuras rudes, bélicas e até incivilizadas, renunciam ao uso de discursos clássicos das linguagens políticas tradicionais para gritar, atacar, agredir, apelar ao emocional, apelar ao discurso de ódio e da vingança, da divisão, do silenciamento, do banimento, abandonando a dimensão civilizada, polida, urbana e da razoabilidade que deveria caracterizar as campanhas eleitorais e a arte da boa política. Segundo Vincenzo Susca, professor

7. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. São Paulo. 1974. Pág. 260.

e pesquisador da Universidade de Toronto, no seu artigo intitulado “O crepúsculo da democracia. Comunicacias, poder e transpolítica”:

Nesse sentido, é claro que o uso de um tom e um conteúdo tão brutais por parte dos novos populistas – xenofobia, misoginia, nacionalismo, homofobia ... – é um sinal da crise da democracia como a conhecemos. Os líderes em questão agora renunciam ao uso de discursos clássicos das linguagens políticas tradicionais para gritar, atacar, vencer, apelar ao emocional, abandonando completamente a dimensão racional e mesmo ideológica que há muito caracteriza as campanhas eleitorais e a arte do governo. Com a opinião pública às nossas costas, eles apelam para o lado mais obscuro da emoção pública, sem conseguir retomar o contato com a vida cotidiana, porque esta já se encontra distante em relação à política... Por isso eles se exaltam e excedem os limites da razoabilidade: porque já não os ouvimos, não os seguimos, já não confiamos neles⁸.

E continua o mesmo articulista, que pode ser esses líderes produtos de uma aguda frustração da forma estabelecida na ordem política mundial. E “quanto mais aguda é a frustração com a ordem estabelecida, mais os eleitores, como em uma explosão furiosa, *golpeiam* o sistema, favorecendo a invasão por personalidades rudes e bélicas, com seu discurso inflamado, de Silvio Berlusconi a Donald Trump, de Marine Le Pen a Nicolas Sarkozy” (2017, p.40). Em tempos recentes figuras como Mateo Salvini na Itália e Jair Bolsonaro no Brasil, todos nos “remete, de certa forma, no plano do imaginário, a um ato terrorista contra o sistema. A violência física é assim substituída pela simbólica” (SUSCA, 2017, p.41).

De certa forma, estamos caminhando para um outro lugar, não sabemos precisar qual. Não sendo necessariamente o fim do mundo, para não ser apocalíptico, mas talvez venha a ser um fim de um mundo. Como nos diz Vincenzo Susca: “Só precisamos ter coragem de ver o que está nascendo nas ruínas da modernidade... sabendo que os populistas... não são a solução do problema: eles são o próprio problema em seu nível paroxístico” (2017, p.41).

5 | O DISCURSO DE ÓDIO

O discurso de ódio, segundo Brugger, “refere-se a palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que têm a capacidade de instigar ódio ou discriminação contra tais pessoas”⁹.

Nesse sentido, tal prática discursiva molesta, ofende e incita a violência. Embora existam divergências acerca dos limites do discurso de ódio em relação à liberdade de expressão. Sendo a liberdade de expressão uma das pedras angulares do estado democrático de direito, todavia o discurso de ódio, certamente, não é amparado pelo princípio garantidor da liberdade de expressão, já que importa a realização de ato

8. SUSCA, Vincenzo. Artigo: *O crepúsculo da democracia. Comunicacias, poder e transpolítica*. Disponível: <<http://fapcom.edu.br/revista-paulus/index.php/revista-paulus/article/view/57>> Acesso em 24.11.2018.

9. BRUGGER, Winfried. *Proibição ou proteção do discurso de ódio?* Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. Revista de Direito Público, v. 15, n.117, jan./mar.2007.

ofensivo a outrem em sua dignidade, de forma que a lei tipifica as características deste discurso como crime no Brasil, descrito no art. 20 da Lei n. 7.716/89, que pune os crimes de preconceito, entre outros delitos.

Sendo cabível informar que a Constituição Federal é expressa ao dizer no seu art. 5º, inciso X, que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”.

Logo, havendo dano à pessoa, pela publicação indevida, seja relativo a sua intimidade, vida privada ou imagem, veiculada por qualquer mídia, seja a publicação de uma calúnia ou difamação, ou mesmo um discurso, inclusive de ódio, que venha a ofender determinada pessoa, a mesma poderá buscar uma indenização do ofensor como forma de reparar o dano sofrido. É uma garantia assegurada no ordenamento jurídico pátrio.

Importa dizer também, que apresentar convicções com base no discurso de ódio, além de não salutar pode ser extremamente prejudicial à democracia. É o roteiro programático previsível que aponta para o acirramento da intolerância e para o estímulo ao totalitarismo.

Como nos diz FISS, comumente atrelado a situações de conflitos, “o discurso de incitação do ódio tende a diminuir a autoestima das vítimas, impedindo assim a sua integral participação em várias atividades da sociedade civil, incluindo o debate público”¹⁰.

Portanto, o discurso de ódio reforça um paradigma excludente, é uma mácula a participação popular e ao próprio espírito democrático, que leva ao silenciamento de grupos e aspirações legítimas que são simplesmente apagadas, silenciadas, banidas e às vezes até simbolicamente assassinadas, o que pode nos custar caro. Certamente a democracia, nem de longe, é perfeita, mas é o que temos de melhor construção para a vida social na contemporaneidade.

Sendo pertinente destacar que nem toda diferença é dialógica, democrática, inclusiva e contributiva. Ao contrário, pode ser perigosa e destrutiva para a própria democracia. Pois, enquanto a liberdade de expressão é dialógica e plural, ainda que conflitiva, por seu turno, os discursos de ódio são monológicos, em que preconiza a radical aversão ao “outro”, resultado de uma injustificável “mixofobia” (BAUMAN, 2013, p.05). Cabível asseverar, também, que “o efeito silenciador do discurso” (FISS, 2005, p.33) produzido pelos discursos de ódio e intolerância, preconizados pelas *fake news*, reforçam um paradigma excludente e não democrático.

6 | BREVES CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A primeira consideração sobre o fenômeno das *fakes news* é que semelhantes

10. FISS, Owen M. *A ironia da liberdade de expressão: estado, regulação e diversidade na esfera pública*. Rio de Janeiro: Renovar, 2005. Pág.47.

aos boatos, não é algo novo, bastando lembrar a existência da antigüíssima tática empregada para “plantar” mentiras nas guerras antigas, com objetivos os mais diversos.

Embora com etimologias diferenciadas, boato e *fake news*, buscam o mesmo intento: compartilhar informações falsas, manipular intencionalmente dados e informações. A novidade é a existência dos novos meios de comunicação: Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram.

Incursionando-se no âmbito da cultura política, mostrou-se que o uso da mentira encontra-se muito próximo da política, com o agravante atual que é a propagação do discurso de ódio e de intolerância.

No corpo do trabalho discorreu-se, também, sobre as mudanças ocorridas em uma sociedade hiperconectada e globalizada. E uma das consequências desta sociedade pós-moderna é a revelação do fenômeno da cultura *fake*, protagonizando uma confusão entre o verdadeiro e o falso diante do que se convencionou chamar “pós-verdade”, na qual o objetivo e o racional perdem peso diante do emocional e da vontade de sustentar crenças, apesar dos fatos demonstrarem o contrário. É o entendimento que na política o que importa são as versões, não os fatos.

Ao abordar a temática do discurso de ódio, afirmou-se que o mesmo reforça um paradigma excludente ao instigar a animosidade e discriminação contra outras pessoas, fato presente nas últimas eleições, tendo se perpetrado uma prática ofensiva e incitadora da violência, num roteiro programático previsível para o surgimento e estímulo de ideais totalitários. Contudo, embora não seja uníssono o entendimento diante do confronto entre liberdade de expressão e discurso de ódio, tem-se a existência de legislação nacional que pode contemplar certos tipos de discurso de ódios como práticas criminosas.

Certamente as reflexões aqui trazidas suscitam um debate inconcluso. Como disse nos aspectos introdutórios, a temática sobre *fake news* é complexa, difusa, multifacetada. O tema compõe como um caleidoscópio que perpassa vários ângulos e perspectivas, tais como a comunicação, a política, os indivíduos, o capitalismo, a legislação, as relações sociais, discursos ideológicos e outros.

Tudo o que foi dito buscou assentar-se numa espécie de “pré-iniciação”, numa aspiração de teor provocativo, até porque há muitas outras facetas e visões que não consta neste trabalho. A temática das *fake news* carece de mais pesquisas, particularizadas em peculiaridades plurais, diante das lacunas do fenômeno. Logo, fica o convite e o estímulo que a comunidade acadêmica possa refletir sobre essa questão, não cabendo ser neutra pelo temor de enfrentar o desconhecido. Que se abra espaço para o debate acadêmico.

Logo, sem a pretensão de exaurir um tema suscitador de tantas análises e aprofundamentos no âmbito teórico, este artigo culmina apenas na problematização. O assunto é uma questão aberta que comporta várias indagações e possíveis respostas. E segundo Albert Einstein: “Em momentos de crise, só a imaginação é

mais importante que o conhecimento... É na crise que nascem as invenções, os descobrimentos e as grandes estratégias. Quem supera a crise, supera a si mesmo.”

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: perspectiva, 2001.

BACON, Francis. **Novum Organum**. Digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis - Filosofia. São Paulo: eBookLibris, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988

_____. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial União**, 6 jan. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BRUGGER, Winfried. **Proibição ou proteção do discurso do ódio?** Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. *Direito Público*, Porto Alegre, ano 4, n.15, p.117-136, jan./mar. 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Comunicação e democracia**. FAPCOM, Paulus, 2018.

CHAUÍ, Marielena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FISS, Owen M. **A ironia da liberdade de expressão**: estado, regulação e diversidade na esfera pública. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

FLOOD, Alison. ‘Post-truth’ named word of the year by Oxford Dictionaries. *The Guardian*, Londres, 15 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2016/nov/15/post-truth-named-word-of-the-year-byoxford-dictionaries>>. Acesso em: 28.06.2017.

KAMPER, Dietmar. **Mudança de Horizonte**. São Paulo: Paulus, 2016.

NASCIMENTO, Milton Meira. **Fake news, política e opinião pública**. 2018. Disponível em: <<http://fapcom.edu.br/revista-paulus/index.php/revista-paulus/article/view/65>>. Acesso em: 08.11.2018.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Revista tempo social**. Volume 16, número 1. São Paulo: USP, jun. 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo. 1974.

SUSCA, Vincenzo. Artigo: **O crepúsculo da democracia**. *Comunicacias, poder e transpolítica*. 2018. Disponível: <<http://fapcom.edu.br/revista-paulus/index.php/revista-paulus/article/view/57>>. Acesso em: 24.11.2018

FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA DIDÁTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM REDE PRIVADA NA CIDADE DE TEFÉ

Delva Maria Motta dos Santos
Rosineide Rodrigues Monteiro

PALAVRA CHAVE: Professor – Prática - Formação

RESUMO: O presente artigo propõe-se a discutir sobre a formação contínua dos professores de Educação Infantil objetivando ressaltar a importância da atualização profissional nessa modalidade de ensino. Visto que, a pedagogia de infância requer um professor comprometido com a aprendizagem e, busque constantemente a reflexão da prática pedagógica, o que extrapola uma perspectiva de educação escolar que simplesmente reproduz e transmite conhecimento às crianças. Assim sendo, é importante desenvolver uma proposta de formação e desenvolvimento infantil que favoreça um conjunto de intervenções adequada a infância contribuindo para um currículo em ação que contemple teorias e práticas educativas capazes de dialogar e interagir. Ao mesmo tempo em que o processo de formação amplia o repertório de atuação dos professores, novas e significativas aprendizagens são experimentadas pelas crianças, indicando avanços nas duas direções: uma ciranda que forma e transforma a ação pedagógica. Esse estudo torna-se importante por suscitar um debate acerca da educação, seus princípios e linhas de continuidade, o educador e suas vertentes.

ABSTRACT: This article aims to discuss the continuing education of teachers of Early Childhood Education with the purpose of highlighting the importance of professional updating in this type of teaching. Since childhood pedagogy requires a teacher committed to learning, and constantly seeks the reflection of pedagogical practice, which goes beyond a school education perspective that simply reproduces and transmits knowledge to children. Therefore, it is important to develop a proposal of child training and development that favors a set of interventions appropriate to childhood by contributing to a curriculum in action that includes educational theories and practices capable of dialoguing and interacting. At the same time that the training process expands the repertoire of teachers' performance, new and meaningful learning is experienced by the children, indicating advances in both directions: a ciranda that forms and transforms the pedagogical action. This study becomes important because it raises a debate about education, its principles and lines of continuity, the educator and its aspects.

KEYWORDS Teacher - Practice - Training

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma das mais importantes fases do desenvolvimento da criança. Saber compreender as necessidades e demandas desse público é importante para garantir uma educação eficiente e saudável. Assim sendo, o trabalho do professor é fundamental, pois o bom andamento das atividades de ensino depende diretamente da ação docente. É através da formação que esse profissional torna-se um aprendiz, pois ele que organiza a dimensão interativa contextualizando o saber ao aprender.

É importante ressaltar que a finalidade da Educação Infantil aponta para uma visão de conjunto em que as experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento precisam inter-relacionar conhecimento, autoestima, inserção e exploração de diferentes contextos.

Observamos que após a graduação muitos profissionais da educação acabam estaguiando em sua formação, e ao adentrar numa sala de aula como professores regente, muitos profissionais se surpreendem ao lidar com situações pedagógicas adversas que acaba interferindo na prática educativa pois, toda a teoria estudada na Graduação não supre as dúvidas de como lidar as dificuldades encontradas na ação docente. É nesse momento que, a atualização profissional e formação contínua faz-se necessária, assim como conhecer a reformulação proposta com as novas normas da BNCC promovendo uma visão integral do processo de aprendizagem.

Considerando que a temática em estudo tem como premissa básica a formação continuada dos professores, sendo necessário aliar prática e teoria, possibilitando aos docentes exercitar sua práxis pedagógica por meio de ação-reflexão-ação; e contribuindo para o olhar crítico sobre as situações de ensino e aprendizagem. Assim, como ressaltar o perfil do professor, as dificuldades e sua atualização profissional elencadas nos capítulos deste artigo.

Portanto, atualmente a realidade do contexto escolar exige um professor comprometido que seja capaz de estruturar atividades pedagógicas para permitir que o aluno organize seu pensamento e elabore conhecimento com consistência, mas também com prazer. Tudo isso deve ser feito com a utilização de uma abordagem pedagógica mais adequada às possibilidades de aprendizagem das crianças, o que inclui tanto o trabalho com os conteúdos curriculares quanto as atividades essenciais para a formação do ser humano.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação de professores da educação infantil

Acreditamos que, ao focarmos a formação do docente no interior da escola, estaremos possibilitando a ampliação para os outros atores educativos, de forma a

atender a todo o público interno da escola.

Nesse sentido, analisar o processo de formação permanente enquanto uma concepção a ser adotada independente do profissional em qualquer âmbito de sua vida pressupõe entender a dinâmica da complexidade na qual estamos inseridos, refutando a ideia por muitos séculos veiculada da absolutização dos saberes, experiências e práticas. Principalmente, ao transportar essa realidade para o cenário escolar, no qual a transitoriedade dos diferentes saberes eclode com mais expressividade pelo seu próprio âmbito formador.

Há um consenso de que a formação de um profissional diz respeito a sua preparação para um trabalho eficaz num dado campo da prática, entretanto, tal preparação passa por diferentes momentos se considerando as premissas acima expostas, ou seja, trata-se de acreditar em uma preparação que se esgota no mesmo tempo em que se esgota a vida, isso quer dizer que ela é permanente e, portanto, contínua. Que necessita de uma preparação inicial, sobretudo em nível superior, possibilitada pela formação inicial e prolongada por toda a vida produtiva enquanto formação em serviço.

Em relação à formação dos (as) educadores (as), há várias abordagens que a tornam diferentemente de uma concepção tradicional embasada tão somente no domínio de técnica, regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis. De acordo com DALBEN (2004), muitos autores tem se utilizado de nomenclaturas como “prática reflexiva”, “ensino como arte”, “professor reflexivo”, “professor investigador na sala de aula” para designar o novo perfil de formação desse ator social. Nas suas palavras, “Todos esses termos pretendem traduzir a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática que saibam resolver os problemas do dia-a-dia, por meio do diálogo com o conhecimento e com a técnica, na expectativa de que essa reflexão seja um instrumento de desenvolvimento da ação e do pensamento. Essa abordagem implica grande esforço pessoal e profissional, além de trabalho livre e criativo, na construção desse professor-pessoa. Assim sendo, o êxito do profissional dependeria de sua relação com o conhecimento produzido no cotidiano e na dinâmica de elaboração e reelaboração durante a sua própria ação (idem, p 85)”.

Remetendo este pensamento ao contexto da Educação Infantil, isto implica em oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

Diante das especificidades do trabalho docente, a formação continuada desempenha um papel fundamental na formação de um repertório de saberes para a atuação do professor na Educação Infantil, sendo esse, um processo que proporciona ao profissional construir saberes e formas que lhe possibilitem produzir a própria existência e a partir da profissão, onde os saberes são componentes da

identidade profissional.

2.2 O perfil do professor de educação infantil

O profissional da Educação Infantil deve se tornar um aprendiz, quem organiza a dimensão interativa, contextualizando o saber a aprender. Antes de tudo, é preciso que esse educador disponha-se a oferecer a única coisa que tem, efetivamente a dar, ou seja, ele mesmo: experiência, carinho, interesse, valores e cuidado. Ao adulto cabe o importante papel de garantir uma herança moral e cultural à criança, mas isso é cada vez mais difícil na contemporaneidade, já que sequer os adultos querem ser adultos. Afinal, todos querem ser jovens.

É através do estabelecimento de uma relação inteira com a criança que o educador será capaz, ao mesmo tempo, de contê-la e estimulá-la a crescer. Para tanto, o adulto deve ser capaz de compreender a criança que tem diante de si, o que, por sua vez, só é possível, como preconizava Freud, se for capaz de reconciliar-se com sua própria infância, não para reencontrá-la na infância de seus alunos, mas para compreender suas próprias motivações e atitudes. Um educador bom o bastante – para usar a expressão consagrada por Winnicott acerca da mãe suficientemente boa – é aquele que consegue distinguir a criança real daquela imaginada; não procura sua própria infância na infância de seus alunos, mas emprega a própria experiência para impulsionar e qualificar sua ação educativa. Não se trata de o adulto ser criança, mas, sim de ser capaz de estar com a criança.

O contexto exige um professor que conheça as principais tendências no Universo Educacional, favorecendo um currículo mais flexível, que proponha metodologias ativas, tendo como foco uma educação inovadora mais relevante aos alunos, que leve em conta a individualidade e cada um e oportunize experiências que se aproximem de seu cotidiano garantido um aprendizado individual e efetivo, fazendo com que ele compreenda melhor o que estuda e não simplesmente acumule informações.

Diante do exposto o professor do futuro irá se destacar por ser um verdadeiro curador de conteúdos, um bom líder de equipe e uma analista capaz de fazer diagnósticos cognitivos. Ajudar o aluno a organizar o seu aprendizado passa a ser prioridade. Além disso deve ter domínio do conteúdo, a atualização tecnológica e a capacidade de comunicação do educador serão grandes diferenciais.

Sendo assim, o professor preparado para os desafios e novas tendências da educação deverá também manter um bom relacionamento com a turma, demonstrar empatia e ter desprendimento para colocar o aluno em um papel de protagonista. E, além disso, deixar a criança perceber que ela é também uma fonte de conteúdo.

2.3 Dificuldades encontradas na formação contínua de professores da rede privada

Quando se compreende a necessidade de formação contínua do profissional de ensino das escolas de educação infantil a nível privado, pode-se apostar por seguir esse caminho. No entanto, ao pautar esse ponto não podemos deixar de citar algumas dificuldades surgidas no decorrer dessa formação contínua, com os profissionais da educação, entre elas: tempo, recurso, interesse e esforço.

Nesse contexto, algumas indagações se fazem presentes: como está sendo realizada a formação continuada das educadoras infantis? Tais processos contribuem para sua atuação na prática pedagógica cotidiana? Quais são as dificuldades vivenciadas em seu dia-a-dia? Como acreditam que deveria ser a formação continuada a lhes ser oferecida?

E quando em meio a tempestade o educador consegue tempo e dinheiro para dar continuidade em seus estudos, vem outro fator relevante dessa realidade, o interesse e o esforço a ser realizado por tal. Existem ainda, profissionais que, ou se formaram há tempo e julgam seus saberes superiores e totais, a ponto de não necessitarem de cursos de aperfeiçoamento e capacitação ou por graduados atuais que por terem se formado recentemente, creem que sua postura agora é aplicar tudo que aprenderam recentemente, eximindo-se de continuar seus estudos, por acreditar terem conhecimentos suficientes para didática em sala. São dois grupos distintos, no entanto com a mesma visão fechada e longínqua de um crescimento profissional e melhoria de sua prática. Sabe-se que essa melhoria, não é só para o educador, como também ao educando, o ser mais inocente de todo este percurso. Visto que a escola como espaço de aprendizagem deve oportunizar a formação continuada, principalmente para os professores de Educação Infantil, pois eles apresentam deficiência na elaboração de um planejamento diário eficiente contemplando os eixos temáticos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como interpretar as orientações metodológicas prevista na proposta pedagógica da escola. Tendo em vista que o Centro de Desenvolvimento da Criança Arco-Iris é conveniado ao Sistema Positivo de Ensino, que oferece um suporte pedagógico inovador através de recursos diversificados e formação anual para os professores. Observamos, entretanto, que os profissionais que atuam nessa área não conseguem absorver todo esse conhecimento e levá-los até os seus alunos, necessitando de um monitoramento constante para desenvolver as atividades propostas.

Independente de tempo, espaço e oportunidade, o educador precisa ter em mente um foco para sua vida, e este foco pauta-se na continuidade de seus estudos, como forma de promoção de suas habilidades no meio em que está inserido.

2.4 Atualização profissional

Atualmente apesar de tanta informação, percebemos a necessidade do

professor se capacitar para manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas que atenda as necessidades de nossos alunos.

No cotidiano escolar urge a necessidade de práticas educacionais eficazes; observamos uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e partilhar com os colegas experiências sobre o fazer pedagógico.

É, preciso superar o medo da mudança e estar aberto as novidades e procurar diferentes maneiras de ensinar bem, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.

O aprender contínuo é essencial para nossa profissão. Como firma Paulo freire a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, sendo assim é necessário que a Escola propicie ao docente um espaço de reflexão sobre a prática e, que ele possa discutir com seus pares experiências pedagógicas articulando teoria e prática.

Segundo Antonio Nóvos o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. Sem dúvida, essa concepção que o professor deve ter assim como ele ensina seus estudantes há reciprocidade de aprender com eles.

Vemos as dificuldades dos professores em avaliar seus estudantes, e utilizar-se dessa ferramenta para melhorar a sua prática e, conseqüentemente aprendizagem de seus educandos. No processo de alfabetização ainda, apesar de todas as mudanças ocorridas no contexto educacional temos professores utilizando-se de estratégias que visam a memorização e a robotização dos alunos. Assim é raro o desenvolvimento de atividades envolvendo a pesquisa, produção textual, exercer a crítica, duvidar, argumentar, opinar, pensar e refletir coletivamente.

O caminho do sucesso requer muito empenho por parte dos professores, é necessário romper alguns paradigmas, questionando as suas práticas levando sempre para a sala de aula novos questionamentos e temas relevantes e de interesse dos alunos.

E importante frisar que o processo de ensinar e aprender exige humildade pedagógica, ou seja, o docente não deve isolar-se em sua sala de aula e sim interagir com seus colegas e com a equipe gestora. Esse processo exige um novo tipo de profissional, mais flexível e maduro, que seja capaz de transformar o espaço escolar, modificar e inovar o processo de ensino e aprendizagem.

O profissional de educação apresenta insegurança em vivenciar novas metodologias e elementos tecnológicos que possibilitem um novo pensar, novos caminhos para a construção do conhecimento.

3 | METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos necessários a realização da pesquisa proposta partem da abordagem qualitativa, permitindo descrever, analisar, através de auxílio de fontes bibliográficas que tratam da temática em estudo.

O presente estudo aborda o método dialético, porque na fundamentação teórico-metodológica do trabalho serão discutidos e confrontados os resultados investigados na pesquisa de campo.

A pesquisa se desenvolveu tomando como base o enfoque crítico-dialético realizada através de conversa informal com os professores de Educação Infantil, pequenos encontros pedagógico e observação direta da prática.

Segundo este enfoque, é importante conhecer a realidade em sua concreticidade, contextualizando historicamente compreendendo as interações entre os sujeitos em processos de ação-reflexão-ação.

O local da pesquisa foi realizado no Centro de Desenvolvimento da Criança Arco-Iris, localizado na Rua Presidente Costa e Silva, 55, Centro. Atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

4 | OS RESULTADOS

Os resultados qualitativos foram agrupados por semelhanças e diferenças, ou seja, observando a prática individual de cada professora constatamos que elas apresentam comportamentos diferenciados em relação a prática educativa proposta pela escola e o sistema educacional vigente.

Diante disso, fez-se necessário a realização de encontros pedagógicos com o objetivo de ouvir os docentes que na oportunidade relataram as seguintes dificuldades: Falta de tempo para a preparação de material adequado, deficiência em aliar teoria e prática e organizar um espaço escolar adequado para a aprendizagem.

5 | DISCUSSÃO

Os resultados encontrados no presente estudo apontam cada vez mais a necessidade da formação continuada no âmbito escolar. Pois, apesar de todas as dificuldades que perpetuam o sistema de educação o intuito maior é enxergar além dessas dificuldades, pequenas, média e grande oportunidade de transformação e melhorias.

Nesse sentido, todos os envolvidos na pesquisa acreditam na formação continuada como instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica eficaz.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a prática pedagógica da educadora infantil possa obter resultados satisfatórios para a criança, acreditamos que a profissional deva sempre estar em processo formativo e que existem possibilidades de melhorar a atuação pedagógica do professor, e ao mesmo tempo, facilitar para que este encontre sua identidade. Para isso, a formação continuada apresenta-se como opção adequada para se pensar formas de resolução e encontrar saídas para os problemas da escola, dos alunos, dos professores, bem como uma maneira coletiva de entender e de mudar a realidade escolar.

Qualquer programa de formação continuada da professora que se proponha a uma modificação efetiva da ação docente, superando o mero caráter de recursos técnicos e pedagógicos, deve levar em conta os fatores intraescolares, tais como: o clima propício ao diálogo e, sobretudo, à troca de informações para um ambiente coletivo facilitador.

A escola deve assumir a função de um espaço formativo, o que pode levar à construção de uma nova identidade a professora, uma vez que a formação em serviço e continuada acontece em um ambiente coletivo de trabalho. Assim sendo a formação continuada deve ter como foco principal a profissionalização das educadoras, porém, isso somente se realizará considerando as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida.

Um profissional estagnado não possui perspectivas de mudanças, sendo assim age sem se preocupar com o resultado de suas ações. Um profissional engajado com sua prática, ansioso e disposto a obter bons resultados, busca pela formação permanente. Além desse trabalho em sala, a formação contínua lhe proporcionará também um melhor relacionamento e conhecimento acerca do trabalho em equipe, relacionamento com as famílias dentre outras vertentes de sua profissão.

Ademais, a formação continuada não é a única solução para todos os desafios da Educação Infantil, mas a consideramos uma atividade fundamental na transformação das práticas pedagógicas e das concepções de muitos profissionais da área. Esta deve ser um trabalho permanente e para que consigamos esse espaço, a gestão deve oportunizar momentos de reflexão no espaço do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. O significado da avaliação na formação do professor. In: _____. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, Sp: Papyrus, 2004, p.83-100 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

EDUCAÇÃO INFANTIL: O NÍVEL DE ENSINO EM QUESTÃO. Curitiba: Editora Positivo, 2005. p.8

EDUCAÇÃO INFANTIL. Curitiba: Editora Positivo, 2005. p.7

MAY, Tim. Pesquisa Social: Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARREIRA, Sheilla S. Educação Infantil: concepções, práticas docentes e formação continuada de professores, 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de Uberaba, Uberaba.

REVISTA ATIVIDADES E EXPERIÊNCIAS. Curitiba: Editora Positivo, 2007.

REVISTA SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. Curitiba: Editora Positivo, 2016.

REVISTA DO GESTOR. Curitiba: Editora Positivo, 2018

HARKADÁ: UMA FORMA DE EXPRESSÃO (FOLCLÓRICA?) DA DANÇA ISRAELITA

Fernando Davidovitch

Universidade Federal de Sergipe (UFS) –
Departamento de Dança – Aracaju – SE

HARKADÁ: A (FOLK?) FORM OF EXPRESSION OF ISRAELI DANCE

RESUMO: *Harkadá*, comumente conhecida como bailes de danças circulares israelitas (há danças em fileiras também), é um tipo de expressão cultural emergida juntamente com a criação do Estado de Israel. Suas coreografias são produzidas em Israel desde o início do séc. XX, sendo passadas de geração para geração. Ela carrega informações culturais (música, língua hebraica, passos técnicos de dança, por exemplo) relativas ao território de Israel e é hoje uma forte referência para a identificação étnica judaica para muitos judeus da diáspora. Muitas novas danças para *harkadá* continuam sendo criadas anualmente por vários coreógrafos israelenses. Ainda que relativamente nova, a *harkadá* se tornou um hábito cultural praticado por diversas comunidades judaicas espalhadas pela diáspora, sendo reconhecida atualmente como uma prática tradicional dos judeus e é por muitos considerada uma expressão folclórica. O presente artigo irá discutir sobre a palavra “folclórica” polemicamente utilizada para se referir à manifestação cultural da *harkadá*.

PALAVRAS-CHAVE: *Harkadá*. Dança Israelita. Folclore. Identidade.

ABSTRACT: *Harkadá*, commonly known as Israeli circular dance events (there are dances in lines too), is a type of cultural expression emerged along with the creation of the State of Israel. His choreographies have been produced in Israel since the beginning of the 20th century, being passed down from generation to generation. It carries cultural information (music, Hebrew language, technical dance steps, for example) relating to the territory of Israel and is currently a strong reference for Jewish ethnic identification for many Jews of diaspora. Many new dances for *harkadá* continue to be created annually by several Israeli choreographers. Although relatively new, *harkadá* has become a cultural habit practiced by diverse Jewish communities scattered throughout the Diaspora, being recognized nowadays as a traditional practice of the Jews and is considered for many by a folk expression. This article will discuss about the word “folk” polemically used to refer to the cultural manifestation of *harkada*.

KEYWORDS: *Harkadá*. Israeli Dance. Folklore. Identity.

DANÇA ISRAELITICA: DA DIÁSPORA PARA ISRAEL E DE ISRAEL PARA DIÁSPORA

A dança israelita é uma expressão cultural que se disseminou, e ainda continua se disseminando, através da atuação de uma rede de comunicação colaborativa entre comunidades judaicas das mais distintas regiões. Historicamente, podemos identificar nesta situação aspectos advindos do ideal sionista (o termo *Sião* é referente à parte Sul de uma colina onde Salomão, filho do Rei David, construiu o primeiro templo dos judeus, em 1000 a.C.), que visava uma rede solidária entre as mais diversas populações judias da diáspora, que se uniam por uma causa: levantar um estado judaico, Israel. Este ideal buscava garantir a sobrevivência do povo judeu e de sua cultura. No caso da dança israelita, neste intercâmbio de comunicação entre comunidades judaicas de variados lugares, podemos reconhecer ainda este ideal, visto que a associação entre Israel e judaísmo é hoje um importante ponto de referência para que um judeu consiga identificar-se dentro de sua identidade étnico-cultural judaica.

Assim como o Estado de Israel é um fato ainda recente (sendo oficialmente reconhecido como tal em 1948), a dança israelita, que surgiu junto com a construção deste estado, também é. A migração massiva de judeus oriundos de diversos países a Israel (final do séc. XIX e durante o séc. XX), em muito incentivada pelo movimento sionista, liderado por Theodor Herzl (1860-1904), marca a formação de uma pluralidade cultural neste país. Conforme explica Gilbert (2010, p.31), a ideia do sionismo consistia no desejo de tornar Israel um estado soberano dos judeus, visto que os mesmos, por estarem durante séculos dispersos por entre outras civilizações, como um povo sem pátria, foram e estavam sendo alvo de muitas discriminações, isolamentos sociais e perseguições. A situação dos judeus no final do séc. XIX estava crítica em diversas sociedades nas quais eles estavam espalhados, principalmente na Rússia em que, sob o governo dos czares, violentos ataques (os *pogroms*), que resultavam em destruição de casas, negócios e sinagogas, foram realizados contra a população judaica da região. Estes *pogroms* acarretaram numa emigração maciça de judeus a outros países, inclusive Israel.

Na Europa, mesmo que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade tivessem sido politicamente instituídos desde a Revolução Francesa, reduzindo o isolamento social dos judeus, o que possibilitou que este grupo se emancipasse diante das sociedades com as quais convivia, o sentimento antissemita continuava a existir. Theodor Herzl, judeu de Budapeste, jornalista e escritor, que vivia na França, percebeu, a partir do *Caso Dreyfus*, que o antissemitismo se encontrava num grau exacerbado e que a situação dos judeus estava se tornando insuportável. O *Caso Dreyfus* foi um escândalo político, ocorrido no final do séc XIX, na França, que condenava Alfred Dreyfus, judeu, oficial de artilharia do exército francês, por traição. O processo contra Dreyfus era fraudulento e baseava-se em documentos falsos.

Quando os oficiais da alta patente perceberam a fraude, tentaram ocultá-la. A onda de nacionalismo e xenofobia, que invadiu a Europa no final do séc. XIX, contribuiu para que a farsa fosse acobertada. O *Caso Dreyfus*, que repercutiu em gritos de “morte aos judeus” nas ruas da França evidenciou o ainda forte sentimento antissemita naquela sociedade. Ele, então, tomou frente como grande líder do movimento, que viria a ser chamado de movimento sionista. Escreveu, então, no final de 1896 e início de 1897, a obra *O Estado Judeu: ensaio de uma solução da questão judia* (publicada simultaneamente em alemão, inglês e francês).

Nesta obra estão descritas as circunstâncias do antissemitismo, das quais os judeus estavam sendo vítimas e, devido à evidente necessidade da existência de um estado onde eles pudessem viver livres e soberanamente, formulou-se estratégias para a sua construção, que requisitaria uma atuação coletiva da população judaica espalhada pelo mundo. Esta obra carrega todo o ideário do movimento sionista. Uma das ideias centrais do sionismo era que os judeus emigrassem dos seus países onde estavam morando e viessem habitar e ajudar na construção do Estado de Israel, procedimento este conhecido como *aliá* (retorno). Muitos judeus preferiram continuar vivendo onde já estavam, mas, mesmo assim, conforme explica Gilbert (2010, p. 34-35) a ideia do sionismo tomou tamanha proporção, que até estes que não emigraram para Israel se envolveram com a causa realizando contribuições para a construção deste novo Estado.

Devido ao longo período da diáspora judaica, os grupos de pessoas judias que chegavam traziam consigo uma série de informações culturais advindas dos povos com os quais se assimilaram na convivência e trocas de informações. A dança em Israel, desta maneira, conforme exposto por Wilensky e Freinquel (2002, p. 14), terá como aspecto característico estilos relativos a cada grupo imigrante, que, ao chegar ao território israelense passou a dialogar com este ambiente, gerando, assim, novas configurações que hoje se reconhecem como danças israelitas.

Há variados tipos de danças provenientes da cultura migratória destes diversos grupos para Israel, mas os que mais se difundiram e se popularizaram foram a *Hora Israelita* (derivada da mistura de influências da *Hora*, da Romênia, *Krakoviak*, da Polônia, *Polka*, da Lituânia e *Circassiana*, da Rússia), a *Debka* (origem árabe), a *lemenita* (trazida pelos judeus que vieram da região do Iêmen) e a *Chassídica* (expressão de dança trazida da Europa por judeus religiosos adeptos do movimento do *chassidismo* - fundado por Baal Shem Tov no séc. XVIII, este defendia a possibilidade de um judeu alcançar sua elevação espiritual, mesmo sem a habilidade de leitura e estudo judaico-religioso).

O processo de desenvolvimento da dança israelita desencadeou-se de forma muito rápida, devido ao empenho de personalidades, que resolveram organizar procedimentos, que possibilitariam promover, desenvolver e disseminar a cultura de dança então presente no território de Israel. Dentre estas personalidades, podemos destacar Gurit Kadman (1897-1987) como a principal ativista do movimento. Gert

Kaufman, conhecida como Gurit Kadman (em hebraico), era uma judia que nasceu na Alemanha, na cidade de Leipzig. É reconhecida por muitas pessoas como a “mãe da dança israelita”.

Ela foi uma ativista, que atuou de diversas formas em prol da dança israelita. Além de ter organizado importantes festivais, que reuniam as variadas etnias em Israel (Festival Dália), informações estas que fizeram dela uma personalidade conhecida na história da dança israelita, ela também atuou de diversas outras formas, em favor do desenvolvimento desta expressão cultural, tais como: os registros que ela fez, junto ao seu cameramen, dos tipos de danças dos diversos grupos étnicos (com os quais ela conviveu durante um tempo para fazer sua pesquisa) residentes em Israel; criou, em 1971, o “Projeto de Conservação de Danças Étnicas”; criou a comissão de *Rikudei-Am* (Tradução: dança do povo. Termo em hebraico utilizado para se referir às danças israelitas), que se tornou a organização responsável por todas as atividades referentes à dança israelita no país. Esta comissão se incorporou ao Departamento de Cultura da *Histradut* (Federação da União dos Trabalhadores de Israel), que passou a ser um órgão de grande apoio às ações pela dança israelita; disseminou, ainda, a dança israelita para fora de Israel, viajando e ministrando aulas em outros países; organizou cursos para a formação de professores nesta dança; estabeleceu terminologias para os passos e movimentos técnicos da dança israelita, a fim de facilitar a metodologia para os ensinamentos da mesma; escreveu, em 1968, o livro *Am Roked* (Povo que dança), e, em 1982, o livro *Rikud etni be Israel* (Danças étnicas em Israel), onde ela deixa por escrito os seus conhecimentos acerca deste tema.

Juntamente com ela, podemos mencionar aqui outros nomes que contribuíram para o desenvolvimento da dança israelita, tais como Tirza Hodes, Rivka Shturman, Moshe Itzrak Halevy (Moshiko), Yoav Ashriel, Yaacov Levy e outros. A atuação conjunta deste grupo promoveu um rápido desenvolvimento da dança israelita, principalmente depois de terem criado o Departamento de *Rikudei-Am* (“dança do povo”. Termo utilizado para se referir à dança israelita), que, apoiado pela *Histradut* (Federação da União dos Trabalhadores de Israel), passou a ser o responsável por todas as ações referentes a esta dança no país. A fim de que a dança israelita se desenvolvesse como expressão representativa da cultura de Israel, um Estado, até então, recém-construído, diversas medidas foram tomadas por este grupo através deste órgão (*Histradut*), tais como: realização dos festivais *Dália* (festival de dança que reunia as diversas etnias existentes em Israel e ocorria no Kibutz Dália, motivo pelo qual o evento recebia esse nome); organização de cursos e seminários para a formação de professores em dança israelita; publicação de revistas acerca deste assunto (revista *Habanirkoda* – tradução: vamos dançar); transmissão por rádio de eventos de dança israelita; concursos para desenhos de figurinos; e outras ações que possibilitaram o fortalecimento de uma expressão cultural de dança em Israel.

A dança israelita, nesse processo de solidificação como expressão cultural de Israel, passou a ter um significativo crescimento do número de adeptos. Sua

popularização e divulgação se deram em muito através da *harkadá* (comumente conhecida como eventos de danças circulares israelitas, mesmo que tenham hoje muitas coreografias em fileiras). O aspecto de se dançar em roda, segundo Wilensky e Freinquel (2002), vem da *Hora Israelita*, cuja dança, segundo as autoras, se tornou uma forte expressão cultural nacional de Israel. Emergida na época da independência deste Estado, a *Hora Israelita* se caracterizava por ser executada a partir de canções na língua hebraica, que falavam sobre aspectos da paisagem local de Israel e de seu contexto sócio-político. Assim como Gurit Kadman almejava, “dançar em língua hebraica, dançar nossas próprias danças” era um sentimento de desejo da nova sociedade, que estava se constituindo em Israel. Era, então, um novo estilo de dança que se desenvolvia. Uma expressão autóctone de Israel. Quanto a isso, Wilensky e Freinquel (2002, p. 58, tradução própria) colocam:

Aqui não falamos de uma etnia ou minoria, mas de uma dança nacional, de um estilo de dança de um país que emergiu em 1948 e que foi adaptada pelos jovens colonos. [...]. Este estilo surgiu como uma necessidade de cortar os laços com a diáspora, onde os novos imigrantes que chegavam ao país antes e depois da criação do Estado se uniam com um objetivo comum: criar uma nova sociedade. [...] apesar da diversidade de origens dos imigrantes, existia a dança como forma de igualar, de “encontrar-se” em um mesmo *maagal* (círculo) com um código comum, com um idioma comum, com uma força especial.

Mesmo que o movimento de danças circulares israelitas tenha surgido a partir da *Hora Israelita*, ao se ampliar o repertório de danças para *harkadá* (que hoje já não é mais composta apenas por danças circulares, mas também em fileiras), os coreógrafos passaram a incluir os outros estilos de dança respectivos aos grupos imigrantes, que também constituíam o ambiente cultural de Israel, como a *Debka*, a *Ieminita*, a *Chassídica* e as demais. Esses tipos de danças (cujos estilos antes eram próprios da cultura de cada grupo imigrante), quando inseridas no repertório da *harkadá* (através de coreógrafos que resolveram explorar e investir nestes estilos) passaram a apresentar novas configurações, resultantes do diálogo e interação cultural entre povos e as circunstâncias dos novos contextos nos quais os mesmos estavam vivendo.

Essas danças derivadas dos diversos grupos de imigrantes judeus (que estavam espalhados pela diáspora) no território israelense transformaram-se quanto formas de expressões de dança e transformaram o movimento e a cultura israelense de dança. São hoje vistas não mais somente como danças respectivas dos povos que compuseram o novo Estado, mas sim como integrantes do grande conjunto conhecido como dança israelita.

No caso da *Hora Israelita*, o seu processo se deu de forma bastante particular e diferente das demais expressões culturais hoje identificadas como danças israelitas. O seu movimento transformativo não é apenas o resultado de como as danças advindas dos judeus da diáspora a Israel se recontextualizaram no novo ambiente. A *Hora Israelita*, derivada da mistura de elementos das danças da Romênia,

Polônia, Lituânia e Rússia, surgiu no *Kibutz* (assentamentos judaicos, agrários, de funcionamento cooperativista e de filosofias socialista e sionista), dentro do território de Israel. É um gênero híbrido, visto que se constituiu através de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, p. XIX, 2011).

A popularidade da dança israelita alcançou as comunidades judaicas que viviam em outros países, na diáspora. Muitas delas foram atraídas por esta manifestação cultural, pois sentiram que apontava para a possibilidade de ser uma forte referência da cultura étnico-judaica para os judeus da diáspora. Para muitos autores, Israel é na contemporaneidade a maior referência simbólica para a identificação dos judeus em relação a sua cultura judaica, permitindo que este se autorreconheça como grupo étnico-cultural, ainda que estejam espalhados pelos mais diversos países e regiões do mundo, com hábitos culturais e aspectos fisionômicos extremamente distintos entre eles (PFEFFER, 2003).

Ao entender que Israel é ponto de referência histórica sobre a construção da cultura do judaísmo e da identificação dos judeus como um grupo cultural étnico, é possível reconhecer que desde 586 a.C. (identificada como a primeira diáspora judaica), quando Jerusalém foi tomada por Nabucodonosor, que as pessoas judias derivadas deste contexto passaram pelo que Hall (2006) compreende como “tradução cultural”, termo trazido pelo antropólogo indo-britânico Homi K. Bhabha (2007). Este termo serve para explicar o modo como grupos étnicos que vivem na diáspora fazem para se organizar identitariamente. O autor explica que tradução cultural se refere a formações de identidade de pessoas que foram dispersadas de sua terra natal, mas que retêm fortes vínculos com suas tradições e lugares de origem, sem, todavia, alimentar a ilusão de um retorno ao passado. Essas pessoas acabam tendo que negociar com as novas culturas em que vivem, sem serem totalmente assimiladas por elas e também sem perderem completamente os referenciais identitários de seus lugares de origem.

A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não a uma ‘casa’ em particular). As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural ‘perdida’ ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas. (HALL, 2006, p.89)

Hemsi (2002), cuja tese aborda a questão da identidade judaica em meio aos judeus não religiosos, liberais, da cidade cosmopolita de São Paulo, traz, em suas argumentações, que Israel, como território e Estado, é uma das maiores referências simbólicas para o judaísmo contemporâneo. Como ela expressa:

Outro parâmetro que caracteriza a identidade judaica é a relação com o Estado de Israel, considerada a pátria ancestral do povo judeu. Na religião judaica

todas as rezas são realizadas em direção a Jerusalém. Nas grandes Festas e em *Pessach* o judeu afirma: 'ano que vem em Jerusalém'. Além do aspecto religioso a ligação com o Estado de Israel possibilita aos judeus a referência a um território único. Por este motivo as comunidades judaicas da diáspora procuram estreitar os vínculos dos judeus com este país objetivando fortalecer a identificação e fortalecendo a ideia de povo. De acordo com DellaPergolla (2000, p.482) este Estado 'é um dos pólos de referência simbólica mais poderosos da identidade judaica contemporânea e, como consequência, um elemento fortalecedor da existência coletiva dos judeus'. (HEMSI, 2002, p. 20)

Já tendo o movimento sionista fortalecido o elo entre judeus e Israel, a dança israelita serviu como mais um artifício para que pessoas judias conhecessem mais a cultura de lá, vivenciando-a e tendo, desta maneira, um sentimento de pertencimento à cultura judaica. Isto propiciou a ação de líderes comunitários e de instituições israelitas, responsáveis pelas atividades destinadas às suas comunidades judaicas, que a prática da dança israelita fosse estimulada nos seus meios.

Em muitos lugares as instituições judaicas responsáveis por suas comunidades, a fim de que a dança israelita se tornasse uma prática destes grupos de judeus, passaram a realizar investimentos para trazer professores de Israel para que eles ensinassem as danças daquele lugar e as coreografias que estavam sendo criadas. Gurit Kadman, Tirza Hodes, Rivka Shturman e Moshe Itzrak Halevy, por exemplo, atuaram bastante fora de Israel, dando aulas e difundindo a dança israelita por diversos países. Além destes nomes de referência, um numeroso grupo de pessoas começou a se formar nos cursos para a formação de professores em dança israelita, passando, assim, a atuar na área, dando aulas fora de Israel. Em alguns casos, eram judeus de fora de Israel, que viajavam para lá para estudar nestes cursos e adquirir formação em dança israelita para poder trabalhar com a comunidade judaica de sua região. Outra forma também como ocorreu a disseminação da dança israelita por entre as comunidades judaicas da diáspora, foi através da atuação de judeus não israelenses que movimentaram a cultura desta dança em países diferentes dos seus, como é o caso, segundo o relato de Wilensky e Freinquel (2002, p.18), da norteamericana Carole Iaffa, que introduziu na Argentina esta expressão cultural no meio daquele grupo judaico.

Assim, ensinamentos de coreografias de *rikudei am* (dança do povo. Uma das formas utilizadas para se referir à dança israelita) começaram a se difundir pelas comunidades judaicas da diáspora e, com o tempo, judeus das diversas partes do mundo dançavam, cada qual em sua região, *harkadot* (*ot* denomina sufixo plural feminino, na língua hebraica) compostas pelas mesmas músicas e coreografias. Essa é uma característica marcante que torna a *harkadá* um fenômeno cultural, que propicia o sentimento de unidade entre judeus do mundo todo. Uma pessoa, ao aprender uma coreografia de *harkadá*, pode tranquilamente dançá-la em qualquer *harkadá* de qualquer parte do mundo (por exemplo, uma pessoa do Rio de Janeiro poderia participar sem problemas de uma *harkadá* em São Paulo, ou Nova York, Londres, Tel Aviv...).

Hoje uma grande quantidade de judeus do mundo todo está conectada entre si, trocando informações sobre *harkadá*, através do auxílio dos dispositivos tecnológicos, como mídias digitais e internet. Israel por décadas enviou mídias (de VHS a DVD`s) com ensinamentos de danças de *harkadá* para diversas partes do mundo. Não é qualquer pessoa de qualquer lugar que pode inventar uma coreografia para *harkadá*. Estas são produzidas em Israel com coreógrafos credenciados e autorizados para isso. Fora desta circunstância a coreografia não tem reconhecimento como uma dança de *harkadá* para se coletivizar.

Além de Israel, mídias digitais com tais ensinamentos são produzidas pelas próprias comunidades judaicas da diáspora, sendo distribuídas muitas vezes em eventos, como seminários e festivais de dança israelita, que ocorrem fora de Israel. Os portais da internet (*youtube*, por exemplo) têm assumido um papel fundamental nesta difusão da *harkadá*. Encontramos vídeos postados por pessoas de diferentes nacionalidades, que assumem o papel de ensinar algumas coreografias destas danças circulares a partir deste veículo tecnológico.

Ainda que recente e se transformando em alta velocidade em um curto período de tempo, chegando a aderir ritmos da indústria cultural do ambiente contemporâneo, a *harkadá* é muitas vezes tratada como uma expressão folclórica.

HARKADÁ: UMA EXPRESSÃO (FOLCLÓRICA) DE DANÇA ISRAELITA

Folk-lore, palavra criada por William John Thomas em meados do séc. XIX, tem como sentido “o saber tradicional do povo”. Folclore é comumente compreendido como questões culturais, advindas de tempos remotos, que estão presentes em uma sociedade. O entendimento predominante é que este trata de elementos de uma cultura que, mesmo que não se tenham mais referências de onde surgiram, estão presentes através de seus costumes, objetos e símbolos populares. A questão da coletivização (um acordo de um coletivo) é que faz algo se tornar folclore. Algo que se cria, que se reproduz e que, com o tempo, cai no domínio público. Para Brandão (1994), o folclore se caracteriza por um anonimato dos autores e criadores daquilo que se reproduziu e coletivizou. O autor considera que o fato coletivizado, que se tornou, assim, folclórico, se caracteriza por sua persistência de permanência no tempo, pois, mesmo com suas modificações e transformações, ele sustenta algumas matrizes básicas.

O conceito de folclore para *harkadá* é bastante questionado por muitos, haja vista que ela não é uma manifestação cultural que se caracteriza por advir de tempos remotos e tampouco os autores de suas coreografias e músicas são anônimos. Todavia, há outras características que associam-na com o entendimento comum sobre expressão folclórica. Assim como a palavra *folk-lore* tem como sentido “o saber tradicional do povo”, o termo *rikudei am*, referente às danças de *harkadá*,

tem como significado “dança do povo”. Ou seja, a ideia de uma expressão cultural advinda de um saber popular (não erudito) está presente em ambos os termos. Além disso a associação que se faz da *harkadá* ao folclore se deve aos seguintes fatos: ela se caracteriza por coreografias que quando produzidas são coletivizadas para todo o povo (não tendo os seus autores o controle sobre o seu fazer-acontecer por outras pessoas); carrega o aspecto de um conhecimento que é passado de geração em geração; é um tipo de evento que agrega um grupo de pessoas que se reúnem para celebrar uma mesma tradição.

A questão que vem, todavia, problematizando mais a atribuição do termo “folclore” para *harkadá* é o seu caráter de mutabilidade demasiado rápida, o que vai de encontro com o pensamento hegemônico dos estudos folcloristas, que, mesmo que admitam transformações, consideram que a lentidão nesse processo é uma das características que marcam determinada expressão como folclórica. Todo ano se produzem, em Israel (com coreógrafos autorizados para isso), novos *rikudim* (danças de *harkadá*) os quais muitos se fazem a partir de músicas pop israelenses, que estão em alta naquele exato momento, e até mesmo com músicas pop em outras línguas (como inglês, espanhol...), cujas coreografias correspondem à classe dos *rikudei amim* (dança dos povos). Importante frisar a diferença entre as denominações *rikudei am* e *rikudei amim*. A primeira traduz-se como “dança do povo” e diz respeito aos judeus e suas expressões culturais quanto um grupo com toda a sua pluralidade. A segunda traduz-se como “dança dos povos”, cujas coreografias se utilizam de elementos de outras nações e culturas, mesclando com passos da dança israelita para integrar o repertório da *harkadá*.

No Dicionário do Folclore Brasileiro, de Luís da Câmara Cascudo (2001), a explicação para o termo folclore se inicia pela seguinte colocação: “É a cultura do popular tornada normativa pela tradição” (CASCUDO, p. 240, 2001). Esse enunciado, se interpretado ao pé da letra de forma simplificada, ativa um pensamento tradicionalista que apenas legitima como folclórico o que é “antigo” e olha com horror esses atuais fazeres coreográficos de danças de *harkadá*, considerando-os uma deturpação dos “verdadeiros” *rikudim*, da “verdadeira” dança israelita. Cascudo (2001), porém, não encerra seu pensamento sobre o que é folclore nesse enunciado, mas continua o desenvolvendo admitindo que dados recentes e informações do mundo contemporâneo podem ser assimilados por determinada manifestação cultural (não deixando de ser folclórica por isso). Desta maneira, o autor vai de encontro à compreensão preservacionista que envolve o termo e patrulha esses fazeres populares, ao afirmar que qualquer expressão folclórica pode excluir elementos (que por algum motivo passam a não fazer mais sentido para aquele grupo) e incluir outros novos que estejam em diálogo com o pensamento daquela geração daquela comunidade.

A mentalidade móbil e plástica torna tradicional os dados recentes, integrando-os na mecânica assimiladora do fenômeno coletivo, como a imóvel enseada dá

a ilusão da permanência estática, embora renovada, na dinâmica das águas vivas. O folclore inclui nos objetos e fórmulas populares uma quarta dimensão, sensível ao ambiente. Não apenas conserva, depende e mantém os padrões do entendimento e da ação, mas remodela, refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades indispensáveis a determinadas sequências ou presença grupal. (CASCUDO, 2001, p. 240)

Em diálogo com Cascudo (2001), Vianna (2005) traz uma série de indagações e pertinentes discussões sobre o pensamento preservacionista em relação às manifestações folclóricas. Vianna (2005, p.4) aborda que dentro do pensamento sobre mutabilidade de manifestações populares tradicionais há a problematização acerca do que pode ser remodelado ou abandonado, sem perturbar os “padrões imperturbáveis”, se fazendo presente um patrulhamento sobre a gradação da mudança. Para o autor essa “régua para medir a mudança” que determina quando ela realmente se torna perturbadora pode destruir “a dinâmica das águas vivas” (CASCUDO, 2001, p.240), que caracteriza o sistema móbil de funcionamento e de existência desses patrimônios imateriais, impedindo que surjam novidades (elementos novos) que possam vir a se tornar populares e tradicionais no futuro. O autor compreende a possibilidade de se ver tradicional aquilo da cultura popular que também está no fluxo das transformações e representam as novas festas populares, como, por exemplo, o baile funk do Rio de Janeiro. O novo agora pode vir a ser tradicional e/ou folclórico no futuro.

Vianna (2005) traz, assim, em seu pensamento o caráter de mutabilidade não apenas via exclusão de elementos e inclusão de novos dentro de uma expressão tradicional específica, mas também na grande rede que integra as festas populares (em sua abordagem, as brasileiras), podendo dentro deste conjunto haver a extinção de algumas e surgimento de outras novas. O caráter móbil desta rede de festas populares faz circular entre elas pedaços de melodias, detalhes de indumentária, falas de encenações teatrais, instrumentos musicais, etc e que, assim, cada festa representa apenas um nó nesta rede. O desaparecimento de uma festa (um nó) não compromete a vitalidade deste sistema maior. Tampouco o surgimento de uma festa comprometeria também. A cultura é viva e sobre esse fluxo de trocas e circulação de informações entre festas e entre elementos internos de cada uma, “nenhum ‘preservacionista’, por mais bem intencionado que seja, vai conseguir ordenar ou (totalmente) estancar”. (VIANNA, 2005, p.7).

O autor pontua também que este fluxo de trocas e de entendimento de rede (como um sistema poroso) não se restringe, contudo, às relações das festas populares entre elas, mas entra aí a relação com o mundo pop e da indústria cultural, cujos diálogos entre estes resultam em contaminações recíprocas, ambos absorvendo elementos, mas também exportando ideias, células rítmicas, melodias, instrumentos, etc. A este movimento de fluxo de trocas, pode se referenciar Katz e Greiner (2001, p. 73-74) que dizem que:

A idéia de cultura aqui adotada é de um sistema aberto, apto a contaminar o corpo e ser por ele contaminado [...] as informações tendem a operar dentro de um processo permanente de comunicação e, nesse movimento de trocas constantes, enquanto se modificam, as informações vão também transformando o meio. Caso a vida funcione, de fato, de acordo com uma estrutura como esta aqui descrita, com o passar do tempo, as trocas permanentes de informação tenderiam, quase que como uma conseqüência natural, a borrar as suas próprias delimitações produzindo, então, uma plasticidade de fronteiras não controlável. [...]. A compreensão da vida como produto e produtora de uma rede inestancável de troca de informações, marca uma diferença básica. Nela a idéia de corpo como mídia ocupa posição central.

É importante frisar que expressões culturais não são entidades autônomas, mas que funcionam e têm vida a partir das pessoas que fazem o seu acontecer. Pessoa é corpo, aqui compreendido como corpomídia (KATZ e GREINER, 2005). Este corpo é entendido não como uma mídia no senso comum, que funciona como um veículo de transmissão, mas ele como mídia de si mesmo. As informações do ambiente com as quais ele entra em contato estabelecem negociações com as informações que antes nele já estavam. “A mídia a qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo” (KATZ e GREINER, 2005, p. 131).

Este conceito traz uma perspectiva dos corpos como sistemas abertos, cujas fronteiras que o distinguem como unidade em relação ao ambiente são como membranas permeáveis, ao invés de invólucros não permeáveis. Este estudo entende o corpo não como um recipiente que acumula informações por ele selecionadas, as quais as que estão do lado de dentro não se afetam ou se contaminam pelas que estão do lado de fora, no ambiente. Ele não é ativo em relação a um ambiente passivo, afinal o mundo não é um objeto, ou um composto de objetos a espera do observador para ser observado. O corpomídia (KATZ e GREINER, 2005) é, pois, o resultado dos cruzamentos com as informações com as quais ele entra em contato. As informações se transmitem em processos de contaminação. Por isso tanto o corpo como o ambiente são sistemas aptos a contaminar e serem contaminados reciprocamente.

Assim, então, ocorre com a *harkadá*. Ela estabelece relações entre as informações que a constituem com outras do ambiente midiático. Atualiza-se fazendo acordos entre os elementos que antes nela já estavam com os novos que chegam. Isso não faz com que ela perca sua “identidade”, nem faz com que sua permissividade a trocas de informação com a indústria cultural a deslegitimem como expressão folclórica, afinal, como coloca Cascudo (2001) na sua definição sobre folclore, a permanência estática de uma imóvel enseada é uma ilusão.

A associação da *harkadá* como uma expressão folclórica de Israel fortalece o imaginário da importância que ela tem para a sustentação de uma referência étnico-identitária para judeus da diáspora. Conforme coloca Brandão (1994, p.9), o folclore carrega símbolos coletivos da afirmação de uma identidade de pátria, de povo. Salienta, ainda, que a cultura do folclore “não é apenas ‘culturalmente’ ativa.

Ela é também politicamente ativa. É um codificador de identidade, de reprodução de símbolos que consagram um modo de vida de classe” (BRANDÃO, 1994, p.41). Segundo Brandão, no ato de participar de uma manifestação folclórica, há o sentimento de afirmação da identidade, de “não esquecer quem são” (BRANDÃO, 1994, p.10).

Quando um judeu vai em busca de uma *harkadá* para dançar, existe, em muito, a procura de se sentir pertencente à cultura judaica, aspecto este que motiva que comunidades judaicas da diáspora invistam, dentro do seu meio, nesta tradição (folclórica) recentemente construída.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG 2007. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 2011. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

GILBERT, Martin. **História de Israel**. São Paulo: Edições 70, 2010. Tradução: Vera Martins

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HEMSI, Sylvana. **Identidade judaica: significados e pertinência – um estudo sobre jovens judeus liberais**. 2002. Tese (Doutorado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaica) – Departamento de Línguas Orientais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2002. 248f

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma Teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005. p.125-133.

_____. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, vol. 3, número 2, Ed. Unisinos, 2001.

PFEFFER, Renato Somberg. **Vidas que sangram história: a comunidade judaica de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: FACE-FUMEC, 2003.

VIANNA, Hermano. Tradição da mudança: a rede das festas populares brasileiras. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Revista do Patrimônio**, nº 32/2005. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco/tradicao-da-mudanca-a-rede-das-festas-populares-brasileiras> Acesso em 28/08/2018

WILENSKY, Gabriela; FREINQUEL, Paola. **Danzas folklóricas israelíes: la experiencia argentina**. Buenos Aires: Milá, 2002.

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.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Analítica 267, 272

Avaliação 9, 57, 58, 89, 93, 145, 147, 150, 151, 152, 153, 155, 289, 294

B

Beatas 120, 121, 126, 127, 130, 133

C

Chomsky 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144

Cibercultura 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 278

Criação 14, 16, 49, 89, 91, 93, 103, 106, 113, 117, 118, 134, 135, 140, 141, 144, 150, 159, 164, 179, 181, 182, 184, 192, 194, 195, 197, 198, 201, 203, 208, 223, 250, 251, 252, 256, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 296, 300

Crítica 3, 24, 27, 28, 31, 78, 83, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 132, 178, 179, 187, 212, 214, 250, 251, 266, 282, 297

Cultura 2, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 53, 89, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 107, 113, 116, 117, 118, 130, 146, 149, 157, 158, 159, 164, 165, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 190, 191, 192, 197, 199, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 213, 215, 216, 218, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 256, 257, 280, 285, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307

D

Dança 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 94, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 136, 163, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 257, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304

Divulgação científica 220, 221, 222, 226

Dorival Caymmi 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218

E

Educação 2, 9, 14, 16, 21, 35, 42, 45, 49, 54, 57, 64, 70, 71, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 110, 111, 113, 115, 116, 118, 119, 122, 123, 124, 128, 133, 134, 148, 149, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 181, 183, 190, 192, 194, 199, 201, 208, 210, 212, 218, 219, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 259, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 308

Educação infantil 88, 116, 118, 208, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295

Eletroacústica 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 270, 272, 273

Encenação 90, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258

Ética 37, 39, 42, 44, 132, 185, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 278, 282

F

Fake News 274, 275, 276, 277, 280, 282, 284, 285, 286

Folclore 125, 176, 296, 303, 304, 305, 306, 307

Formação 2, 3, 4, 8, 9, 14, 15, 19, 26, 29, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 104, 106, 110, 115, 117, 118, 119, 121, 124, 127, 133, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 155, 157, 160, 181, 183, 185, 186, 188, 196, 198, 202, 208, 210, 211, 213, 216, 218, 227, 231, 232, 233, 240, 247, 270, 281, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 299, 302

Francês 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 144, 175, 297, 298

Fronteiras 95, 96, 176, 185, 204, 206, 249, 255, 306, 307

H

Homogênea 96, 183

I

Intertextualidade 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 128, 131

L

Leitura 2, 3, 4, 6, 8, 9, 36, 37, 38, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 83, 131, 148, 151, 153, 155, 156, 188, 211, 233, 298

Literatura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 27, 31, 33, 35, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 74, 75, 79, 84, 87, 93, 113, 120, 121, 123, 126, 127, 131, 133, 146, 160, 182, 184, 203, 231, 307

Luiz Gonzaga 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218

M

Mulher negra 95, 96, 97, 99, 100, 101

P

Plágio 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45

Possibilidades 26, 33, 71, 76, 92, 150, 151, 153, 154, 157, 164, 185, 186, 188, 197, 198, 205, 257, 260, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 279, 288, 294

Professores 5, 7, 9, 47, 56, 57, 64, 66, 71, 72, 113, 114, 116, 117, 118, 122, 124, 154, 164, 193, 197, 202, 212, 213, 215, 216, 232, 234, 239, 241, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 299, 302

Pronomes oblíquos 74, 75, 76, 79, 80, 83

R

Reflexão 35, 36, 62, 64, 68, 74, 129, 135, 145, 149, 158, 171, 178, 185, 187, 201, 202, 203, 205, 207, 214, 235, 237, 243, 245, 251, 252, 253, 278, 282, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 308

S

Saussure 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Sociedade 3, 7, 26, 28, 29, 31, 55, 57, 59, 62, 67, 71, 99, 100, 111, 114, 116, 118, 120, 122, 126, 127, 130, 132, 138, 143, 158, 159, 188, 191, 192, 198, 202, 208, 209, 215, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 247, 248, 263, 275, 277, 278, 279, 282, 284, 285, 298, 300, 303

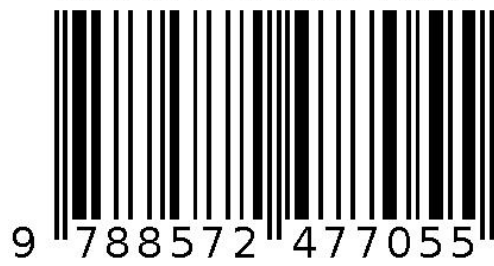
T

Teatro 15, 24, 25, 58, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 147, 184, 234, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258

Tradutor 43, 242, 245, 246, 247

Trajectoria 10, 11, 72, 85, 86, 87, 90, 94, 102, 103, 107

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-705-5



9 788572 477055