

Linguística, Letras e Artes: Cânones, Ideias e Lugares

2



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2020

**Linguística,
Letras e Artes:
Cânones,
Ideias e
Lugares**

2



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Luiza Batista

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

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
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 Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L755	Linguística, letras e artes [recurso eletrônico] : cânones, ideias e lugares 2 / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-117-6 DOI 10.22533/at.ed.176201906 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A produção da ciência passa pelos meandros da linguagem. Todos nós utilizamos a linguagem para interagir com nossos interlocutores e trabalhar com a linguagem é trabalhar também como focos estabelecidos e auxiliares do envolvimento dos sujeitos. Todos os sujeitos envolvidos na escritura desta coletânea se unem a outros tantos para que a formalização do conhecimento seja construída em uma cartografia de ideias e saberes.

Neste segundo volume deste e-book que surge em meio à pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), Covid-19, infecção que tem assolado e desestruturado, emocionalmente, muitas pessoas que não tiveram uma experiência considerável com este sombrio momento que estamos passando; assim, externamos os nossos sinceros sentimentos e acreditamos que dias melhores estão por vir, mas, depende do compromisso de todos para que saíamos logo desse pesadelo que insiste em permanecer.

Escrever em uma situação de pandemia significa um momento solitário em que as lembranças insistem em se firmarem nas situações adversas da calamidade vivenciada pelo país e o planeta. A Covid-19 nunca foi e nem será apenas uma gripezinha ou um simples resfriado como alguns discursos malfeitos insistem perpetuar. A Covid-19 é uma infecção grave, merecendo inúmeros cuidados e todos nós somos responsáveis pela amenização dessa situação. O momento agora é de isolamento social sim e as ciências da linguagem despontam como necessárias para se pensar nas oportunidades e nos acessos que as artes, a linguística, a literatura e a linguagem encaminham os sujeitos a protagonizarem a participação no discurso.

Nesta obra são vinte capítulos que sancionam a multiplicidade de conhecimentos dos mais diversos autores que autorizam seus interlocutores a desbravarem os caminhos questionadores e propositivos das reflexões apresentadas. Cada um dos autores demonstram um avanço na diversidade das discussões que tomam as ciências da linguagem como portas que se abrem para o novo, para o inusitado e para o questionável.

Fazer ciência no Brasil não é uma tarefa fácil e este momento não representa uma ação digladiadora das áreas do conhecimento. Sendo assim, fazer ciência no Brasil é, sobretudo, um pleno exercício democrático, resistente e transparente de colocar o conhecimento em destaque para o acesso de todos.

Em linhas gerais, este e-book simboliza um amplo convite para que os leitores possam investigar os conhecimentos que estão apresentados em cada forma de organização do discurso e da linguagem. Logo, resta-nos desejar que os saberes encontrem suas experiências de trabalho com a linguagem, enfatizando que sejam boas e novas as reflexões apresentadas. Assim, aos pesquisadores e estudiosos de plantão desejamos uma boa leitura!

Ivan Vale De Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Edilson Barbosa Martins Joseval dos Reis Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.1762019061	
CAPÍTULO 2	14
LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ENSINO A DISTÂNCIA: O TCC DA ESCOLA DE GESTORES (FAE/UFMG)	
Ana Paula da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1762019062	
CAPÍTULO 3	32
O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTO JUVENIL DE JOSÉ LINS DO RÊGO	
Adelmo Pereira dos Santos Hermano de França Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1762019063	
CAPÍTULO 4	41
OS ESTUDOS EM LETRAMENTO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL	
Walkiria Felix Dias	
DOI 10.22533/at.ed.1762019064	
CAPÍTULO 5	51
AS EVIDÊNCIAS DAS CATEGORIAS ENUNCIATIVAS	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.1762019065	
CAPÍTULO 6	62
PERCEPÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS PAULISTANO: UM EXPERIMENTO <i>MATCHED-GUISE</i> COMBINANDO AS VARIÁVEIS (CN), (ẽ) E (-r)	
Isabel Pie	
DOI 10.22533/at.ed.1762019066	
CAPÍTULO 7	70
USO DO POEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ARTE DE LANGSTON HUGHES COMO UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICO PEDAGÓGICA	
Lucas Damasceno Alberto Damasceno	
DOI 10.22533/at.ed.1762019067	
CAPÍTULO 8	81
POEMANDO POR AÍ: METODOLOGIAS ATIVAS E LUDICIDADE NO ENSINO DE POESIA	
Elaine Christina Mota Melissa Velludo Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.1762019068	

CAPÍTULO 9	94
GÊNERO E ARTE: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE MULHERES PINTORAS NO SURREALISMO	
Isabela Iani Borges Oliveira Giovanna Aparecida Schittini dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1762019069	
CAPÍTULO 10	108
MUSICOTERAPIA E CRIANÇAS SURDAS COM IMPLANTE COCLEAR (IC): INVESTIGAÇÃO DA PERCEPÇÃO MUSICAL	
Roberto Augusto Corrêa Reinert Noemi Nascimento Ansay	
DOI 10.22533/at.ed.17620190610	
CAPÍTULO 11	119
REPRESENTAÇÕES DO CAOS NA MÚSICA DO SÉCULO XVIII	
Felipe Galhardi Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.17620190611	
CAPÍTULO 12	128
A ICONOGRAFIA MUSICAL NA OBRA <i>A REDENÇÃO DO AMAZONAS</i> , DE AURÉLIO DE FIGUEIREDO	
Luciane Viana Barros Páscoa Keyla Moraes da Silva Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.17620190612	
CAPÍTULO 13	143
TRACES DE DANSEUSE – OUTROS TEMPOS ALÉM DO INSTANTE DECISIVO NA FOTOGRAFIA DE DANÇA	
Daniela Remião de Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.17620190613	
CAPÍTULO 14	155
O EXISTENCIALISMO NO ROMANCE <i>GRAÇA</i> , DE LUIZ VILELA	
Lucas Fernando Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.17620190614	
CAPÍTULO 15	165
JAMES JOYCE E DUBLINENSES: ENTRE O LOCALISMO E O COSMOPOLITISMO	
Alisson Kameya	
DOI 10.22533/at.ed.17620190615	
CAPÍTULO 16	175
NA TRILHA DA TRASH: QUESTÕES SOBRE IDENTIDADE NO CINEMA E A MOSTRA INTERNACIONAL DE CINEMA FANTÁSTICO	
Alice Fátima Martins Márcio Mário da Paixão Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.17620190616	

CAPÍTULO 17	185
O LABORATÓRIO IMAGINÁRIO: PRÁTICAS ESPECULATIVAS LOCALIZADAS	
Leonardo da Silva Souza	
Thawan Dias Santana	
DOI 10.22533/at.ed.17620190617	
CAPÍTULO 18	197
O MANIFESTO MARGINAL E AS SUAS MARGENS: UMA QUESTÃO DE REPRESENTATIVIDADE FEMININA	
Priscila Linhares Velloni	
DOI 10.22533/at.ed.17620190618	
CAPÍTULO 19	211
O TÚMULO DO GENERAL: HISTÓRIA E ARTE NO <i>BRITISH CEMETERY</i> DO RECIFE	
Davi Kiermes Tavares	
José Paulo Seifert Brahm	
Ronaldo Bernardino Colvero	
DOI 10.22533/at.ed.17620190619	
CAPÍTULO 20	225
RESGATANDO O ESPAÇO PÚBLICO: TEATRO DO OPRIMIDO & ESCOLA	
Antonio Carlos Figueiredo Costa	
DOI 10.22533/at.ed.17620190620	
SOBRE O ORGANIZADOR	234
ÍNDICE REMISSIVO	235

O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 01/06/2020

Edilson Barbosa Martins

edilbm@hotmail.com

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa-PB

<http://lattes.cnpq.br/2890034650401664>

Joseval dos Reis Miranda

josevalmiranda@yahoo.com.br

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa-PB

<http://lattes.cnpq.br/6303738632950566>

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino assume, segundo documentos oficiais, o papel de reparar e conceder a igualdade de oportunidade, dando acesso a bens como leitura e escrita àqueles que em outro tempo não puderam usufruir, recolocando-os como capaz de participar efetivamente na sociedade altamente letrada e grafocêntrica. Assim, o trabalho em questão visa apresentar discussões envolvendo à Educação de Jovens e Adultos, no sentido de aperfeiçoar as práticas que envolvem o uso da escrita enquanto prática social na perspectiva do letramento, tomando o gênero discursivo autobiografia

como promotor de aprendizagem significativa. Como embasamento norteador das discussões tomaremos as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), enquanto direcionamento legal para tal modalidade de ensino, com relação as práticas e usos sociais da escrita enquanto letramento, nos amparam Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Kleiman (2005), Soares (2017) e no que diz respeito ao gênero autobiografia as contribuições de Lejeune (2008). As discussões e proposições aqui apresentadas configuram parte do que será desenvolvido em uma pesquisa-ação envolvendo os anos iniciais do ensino fundamental, II Ciclo da EJA, em uma escola pública do município de Santa Rita- PB. O caminho metodológico segue uma abordagem qualitativa intervencionista, por meio da pesquisa participante. Usamos ainda como procedimentos de geração de dados a observação participante, rodas de conversa e oficinas temáticas. De modo parcial, por se tratar de uma pesquisa em andamento, as discussões apontam para o letramento enquanto prática que envolve o uso efetivo da leitura e da escrita, como possibilidade de instrumentalização do aluno jovem/adulto/cidadão para participação consciente na sociedade atual, cada vez mais envolta

em variadas situações que exigem o uso efetivo da escrita. Nesse contexto, o gênero discursivo autobiografia vem sendo tomado visando contribuir para o aprimoramento da escrita desses alunos, colocando-os enquanto sujeitos que constroem a sociedade com sua efetiva participação, pois ao refletirem sobre suas vidas, colocam-se como construtores dessa realidade em que vivem, não sendo apenas mero espectadores. Desse modo, entendemos estar contribuindo para uma formação mais cidadã e que promova a partir do uso consciente da escrita, caminhos mais igualitários.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Letramento. Escrita. Autobiografia.

THE GENRE AUTOBIOGRAPHY AS POSSIBILITY FOR LITERACY IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

ABSTRACT: The Education of Youth and Adults as a modality of teaching assumes, according to official documents, the role of repairing and granting equal opportunity, giving access to goods such as reading and writing to those who at another time could not enjoy, replacing them as able to participate effectively in the highly literate and graphocentric society. Thus, the work in question aims to present discussions involving youth and adult education, in order to improve the practices that involve the use of writing as a social practice from the perspective of literacy, taking the discursive genre autobiography as a promoter of meaningful learning. As a guiding basis of the discussions we will take the Curricular Guidelines for the Education of Youth and Adults (BRASIL, 2000), as a legal direction for this type of teaching, with respect to the practices and social uses of writing as literacy, we support Oliveira, Tinoco and Santos (2014), Kleiman (2005), Soares (2017) and with regard to the autobiography genre the contributions of Lejeune (2008). The discussions and propositions presented here are part of what will be developed in an action research involving the initial years of elementary school, Il Ciclo da EJA, in a public school in the municipality of Santa Rita- PB. The methodological path follows a qualitative interventionist approach, through participant research. We also used participant observation, conversation wheels and thematic workshops as data generation procedures. Partially, because it is an ongoing research, the discussions point to literacy as a practice that involves the effective use of reading and writing, as a possibility of instrumentalization of the young/adult/citizen student for conscious participation in today's society, increasingly involved in various situations that require the effective use of writing. In this context, the discursive genre autobiography has been taken in order to contribute to the improvement of the writing of these students, placing them as subjects who build society with their effective participation, because when they reflect on their lives, they place themselves as builders of this reality in which they live, not being just spectators. Thus, we understand that we are contributing to a more citizen formation and that promotes from the conscious use of writing, more egalitarian paths.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Literacy. Writing. Autobiography.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho em questão configura-se como fruto das nossas inquietações em torno do ensino que vem sendo praticado na Educação de Jovens e Adultos, no qual vemos de forma recorrente o transpor de práticas resgatadas do ensino regular, atividades organizadas para o trabalho com crianças e que são transpostas para o trabalho com os jovens e adultos, subtendendo-se, de certa maneira, que o aluno jovem e adulto chega à escola como tábua rasa, cabendo a mesma e através de práticas inadequadas, preenchê-lo com determinados conhecimentos.

Nesse sentido, desconsideram o aluno jovem e adulto como aquele que tem uma vasta vivência e experiência de mundo e que devem ser consideradas quando pensamos em práticas educativas voltadas para tal modalidade de ensino. Nesse contexto, a legislação vigente, reconhecendo a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educativa, com especificidades que a tornam única, reconhecem que as práticas desenvolvidas para a mesma precisam ser balizadas pensando na emancipação de seus alunos enquanto jovem/adulto/cidadão com experiências ricas e que devem ser aproveitadas e tomadas como ponto de partida para aprendizagens significativas.

Assim, este artigo procura situar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade própria, que precisa conduzir suas práticas educativas sob um olhar de valorização e resgate dos conhecimentos que os alunos trazem consigo e precisam ser reelaborados pela escola, procura na verdade, conduzir uma proposta educativa na perspectiva dos letramentos, tomando o gênero discursivo autobiografia como meio no qual o aluno vem sendo conduzido a refletir sobre sua vida, suas vivências, consequentemente situando-o como protagonista do processo educativo, de certa maneira, conduzindo-o ao entendimento que ele, enquanto cidadão, pode e deve identificar-se como contribuinte para uma sociedade melhor.

Nesse caminho, quando o aluno escreve e reescreve sua história de vida, vale-se da escrita como instrumento que o coloca em pé de igualdade para uma atuação mais concreta, pois vive em uma sociedade altamente grafocêntrica e que exige de seus participantes habilidades sociais, que de uma maneira ou de outra, voltam-se para a escrita como instrumento de participação e interação.

Temos como aporte teórico que nos norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), situando tal modalidade de ensino com especificidades próprias, reafirmando o compromisso de promover um ensino que contemple as reais necessidades do aluno jovem e adulto. Quanto à prática desenvolvida na perspectiva dos letramentos corroboram-nos Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Kleiman (2005), Soares (2017) e outros, para o entendimento e discussão em torno do gênero autobiografia Lejeune (2008), tais autores, convidam-nos às práticas de escrita que sejam motivadas e conduzidas por situações sociais reais, assim constituindo-se, em

efetivas práticas de letramentos. Salientamos, no entanto, que as práticas de letramentos sugeridas em torno do gênero autobiografia, configuram-se como mais uma alternativa viável e que estamos nos propondo testá-la em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, II ciclo da EJA, correspondente ao 4º e 5º anos do ensino fundamental regular, pois como já mencionamos, trata-se de uma pesquisa em andamento.

A pesquisa ora mencionada vem com uma abordagem qualitativa intervencionista, por meio da pesquisa participante, e tem como instrumentos de geração de dados a observação participante, rodas de conversa e oficinas temáticas. Vejamos no próximo capítulo como a legislação contempla a Educação de Jovens e Adultos.

2 | CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO

Ao traçarmos à trajetória Educação de Jovens e Adultos, pretendemos, vislumbrar e entender como o trato com esta modalidade educacional, de alguma maneira, sempre esteve a favor de políticas governamentais que nem sempre pautavam-se na melhoria da qualidade educacional oferecida, mas sempre de algum modo, visavam atender às demandas mercadológicas, desvinculadas do real sentido que deveria ser atribuído a determinada modalidade educacional. Nesse sentido, começamos por destacar um marco importante nos rumos tomados pela Educação de Jovens e Adultos no país, ocorrido no final do século passado, porém com repercussões nos anos vindouros, a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (V CONFITEA).

Começemos por citar os pontos definidos em comum na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA), ocorrida em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Entre os pontos elencados na declaração, o segundo, de forma contundente, reforça o sentido e o entendimento entre os países participantes de tal conferência, sobre a importância da contribuição da Educação de Jovens e Adultos nos rumos que seriam tomados no século vindouro (séc. XXI), quanto à questão de desenvolvimento socioeconômico e científico, assim consta na declaração: “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...]” (UNESCO, 1997).

Tal entendimento na nossa compreensão, vem reforçar a importância da modalidade de ensino em questão e de alguma maneira, fazer com que países como o Brasil, repensassem a sua política educacional voltada ao jovem e ao adulto, pois no transcorrer dos anos anteriores, o que se pôde constatar foram meras adaptações feitas no sistema educacional vigente, sem contudo termos uma política educacional consistente, embora a LDBEN (Lei 9394/96) já mencionasse em seus artigos, um aceno para a estruturação da Educação de Jovens e Adultos no país.

Discorreremos adiante sobre como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos contextualizam tal modalidade de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, PARECER CNE/CEB 11/2000, constitui-se como um avanço em termos de norteamentos curriculares e pedagógicos voltados ao ensino de jovens e adultos, uma vez que, em suas 68 páginas, aborda, conceitua, delimita e especifica todo um proceder, ao meu ver coerente e único, voltado para esta modalidade de ensino, que antes só era contemplada em termos gerais, ou seja, pura e simplesmente como uma modalidade de ensino, que deveria, como pertencente à educação básica, seguir orientações curriculares gerais.

Tais diretrizes vêm, apontando caminhos possíveis, reconhecendo equívocos passados cometidos, conforme constatamos em parte do mesmo documento, quando menciona:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

As diretrizes curriculares ainda apontam que essa mesma dívida social a ser reparada, tem raízes histórico-sociais que envolvem segregação entre escolaridade de ponta para as elites sociais, e uma educação “menor”, para as classes menos favorecidas (negros, indígenas, caboclos migrantes, entre outros).

Nesse sentido e seguindo um caminhar mais promissor, essas mesmas diretrizes, apontam para busca de uma Educação de Jovens e Adultos mais igualitária, reparando e dando oportunidades aos sujeitos participantes da mesma, direitos esses, que de alguma forma, um dia lhes foram negados num passado não tão distante. Seguindo ainda uma breve análise do mesmo documento, verificaremos que o mesmo apresenta a Educação de Jovens e Adultos, como aquela modalidade possuidora de um caráter próprio, com suas especificidades e um histórico tão peculiar, onde perpassam conceitos de sociedade e sujeitos que se mostram histórico-socialmente vulneráveis, como sustentados em vários pontos das referidas diretrizes, levando-se em consideração tais especificidades, deve a Educação de Jovens e Adultos, pautar-se pelas seguintes funções: função reparadora, equalizadora e qualificadora. Especificaremos cada uma das funções a seguir.

O parecer CNE/CEB 11/2000 assim especifica a função reparadora:

[...] A **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p.7).

Tal função, como bem especifica o documento, visa reparar danos quanto ao acesso

e permanência a uma educação de qualidade, acesso a bens comuns como leitura e escrita, que propiciarão aos seus detentores, melhores condições de interação em uma sociedade em constante efervescência tecnológica.

O mesmo parecer especifica da seguinte maneira a função equalizadora:

[...] **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p.9).

Essa função, conforme especificada pelas diretrizes, vem de alguma maneira, procurar redistribuir de forma mais igualitária os bens considerados sociais, entre os quais estão a apropriação da leitura e da escrita, de forma que tal apropriação garanta aos sujeitos envolvidos, no caso o jovem e o adulto, condições de igualdade para participar nas interações sociais, sendo estas, as mais diversas possíveis.

Trazendo, portanto, a terceira função da Educação de Jovens e Adultos, o parecer CNE/CEB 11/2000, especifica:

[...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é **a função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p. 11).

Mencionamos a função qualificadora como aquela que expressa o caráter de incompletude do conhecimento e também do sujeito aprendente, ou seja, estamos aprendendo por toda a vida. Aprendemos constantemente e em variados espaços e épocas.

Cabe, pois, a Educação de Jovens e Adultos, conforme especificam as diretrizes, fazer com que, os sujeitos desse processo, encontrem seja por meio da função reparadora, equalizadora ou qualificadora: “um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles”. (BRASIL, 2000, p. 11).

Nesse sentido, o trabalho na perspectiva dos letramentos, enquanto proposta educativa, vem fazer valer o cumprimento das funções especificadas nas diretrizes, e é sobre o trabalho nesta perspectiva, que discorreremos logo mais.

3 | O LETRAMENTO COMO PRESSUPOSTO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conceituar letramento não nos parece uma tarefa tão fácil e simplória, visto que, muitos autores se debruçam a poder defini-lo de forma que tal conceito abarque ou contemple todos os aspectos, em termos de mudanças na sociedade atual em que vivemos e que não deixe de fora transformações, fatos e fenômenos que surgem ou que emanam como fruto do envolvimento da sociedade com a escrita e a leitura.

Para efeito de definição do termo letramento buscamos compreendê-lo sob o olhar de Tfouni (2005, p. 20) que o apresenta como aquele processo onde se “[...] focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade[...]”. Buscando ainda clarear nosso entendimento sobre o sentido e amplitude do termo letramento na sociedade atual, Soares (2017) vai além e busca na origem da palavra seus significados, vejamos:

[...] o termo **letramento** com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*[...] ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la[...] (SOARES, 2017, p.17).

Ainda na busca por melhor entender o conceito de letramento, nos valem das considerações de Kleiman (2005, p.19), que em acordo com o que diz Soares (2017), assim posiciona-se sobre letramento: “[...] o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”.

Convergem assim no entendimento sobre letramento, Tfouni (2005), Soares (2017) e Kleiman (2005), quando em termos mais amplos, o definem como sendo as mais diversas situações sociais nas quais fazemos uso efetivo da leitura e da escrita. É nesse sentido pois, que defendemos as práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, como práticas que promovam e estimulem os variados letramentos em que estão envolvidos o aluno jovem/adulto/cidadão, em que a escrita, tomada como preconiza Soares (2017), enquanto prática social, possa instrumentalizar para uma participação consciente em termos de fazê-lo compreender que, de posse de bens sociais como a escrita, vislumbram-se caminhos mais dignos, com menos estigmas e com maior poder decisório nas instâncias sociais na qual participa. Dessa maneira, quando o aluno passa a estar consciente e podendo valer-se da escrita como instrumento que potencializa sua participação em sociedade, estamos promovendo de fato, como menciona a legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma educação para a vida.

Assim, somos de acordo que o trabalho promovido com tal modalidade de ensino, sempre que possível, seja assentado nas práticas sociais e que as mesmas é que sejam desencadeadoras de ações de leitura e de escrita, como postulam Oliveira, Tinoco e

Santos (2014).

Na verdade, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) defendem um aprendizado norteado por projetos de letramento, remetendo ao uso consciente da leitura e da escrita na resolução de questionamentos oriundos do convívio em sociedade, ou seja, orienta-nos que um ensino promissor é aquele que pauta-se, enquanto motivação para aprendizagem, nas situações vivenciadas em sociedade, instiga-nos a trabalhar com projetos de letramento e sobre os mesmos assim afirmam:

[...] em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam as ações de leitura e escrita [...] poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante. Logo, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social [...] (OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48).

Nesses moldes, sustentamos que é necessário e tem real significado, o trabalho com um projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos, no caso em questão, no II Ciclo (anos iniciais), que coloque o aluno cidadão como protagonista do processo, onde o mesmo veja-se como participante efetivo na construção da sua identidade enquanto cidadão/escrevente/eleitor, como apontam Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

Sustentamos que um projeto de letramento que dê significado as atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, que de alguma maneira resgate o que ele já sabe, problematizando esse saber através das suas vivências, é um bom ponto de partida para promovermos as reparações na qual as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos mencionam como pontos a serem considerados, quando falamos em um currículo para tal modalidade. Diante disso, o trabalho do professor voltado para práticas que efetivamente sejam práticas de letramentos torna-se urgente e necessário, e é sobre o trabalho do professor que discorreremos nas próximas linhas.

3.1 O trabalho do professor na perspectiva do letramento na Educação de Jovens e Adultos

O trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos, levando-se em consideração que sua prática venha pautar-se como práticas de letramentos, precisa ser coerente e desafiador, considerando todas as implicações citadas acima, que não seja apenas um mero reproduzidor das atividades propostas no livro didático, que ao invés de estimular à criatividade e trazer situações concretas que ponham o aluno a refletir sobre tal temática, sendo esta relacionada com suas vivências, conduz a certo comodismo e leva o mesmo a entender que os conteúdos que a escola apresenta são apáticos à sua realidade, encerrando-se sua eficácia quando termina a atividade em sala.

Entendemos que o professor que queira desenvolver um trabalho na Educação de Jovens e Adultos baseado em projetos de letramento precisa compreender que seu trabalho deve estar diretamente interligado com as situações sociais vivenciadas por seus

alunos enquanto trabalhadores da construção civil, enquanto domésticas e donas de casa e outros papéis sociais assumidos por seus educandos, com isso queremos dizer que toda atuação e abordagem de conteúdos precisam ser ressignificados dentro dessa identidade social vivenciada pelos mesmos, não para produzir conformação, mas, a partir da tomada de posição e da compreensão do seu lugar na sociedade poderem interagir socialmente, questionar ou ratificar suas posições sociais, porém de forma consciente, enfrentando às situações que lhes são impostas com respaldo, respaldos esses, que só serão efetivados de fato com a apreensão e uso consciente da escrita.

Escrita enquanto instrumentalização, enquanto poder que os conduzem a uma participação mais efetiva e consciente na sociedade letrada, assim, cabe ao professor reelaborar suas práticas para além da mera transmissão de conteúdos, problematizando suas atividades, reconduzindo-as de maneira que as mesmas sejam sempre colocadas a partir de situações-problemas advindos da participação das diversas esferas sociais nas quais os alunos participam, pois são essas situações verdadeiros eventos de letramentos, ricos de vivência, na qual pode dar-se o aprendizado e aprimoramento da escrita.

Compete ainda ao professor, valorizar todo esse conhecimento que o aluno já traz consigo, mostrando que o conhecimento que ele tem pode ser o ponto de partida para um aprendizado mais sistemático, consciente e politizado, o professor nesse meio termo, apresenta-se como mediador, como aquele que partindo dos conhecimentos de mundo trazidos pelo aluno, problematiza, reelabora certas maneiras e formas de apresentar determinadas temáticas, tudo sendo conduzido pelo professor, estando o mesmo consciente de suas posturas e tendo bem claro, qual o seu papel enquanto formador de opinião e desencadeador de novas atitudes de seus alunos, enquanto aluno/jovem/adulto/cidadão.

Paulo Freire acerca de termos uma postura clara enquanto educadores assim afirma: “[...] Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação[...].” (FREIRE, 2003, p.23). Reafirmamos assim, que a nossa postura enquanto professor atuante na Educação de Jovens e Adultos, seja uma postura questionadora, que compreenda que educar envolve relações de poder e que a postura do mesmo deve privilegiar uma educação que ponha-se a favor de seus alunos e dele mesmo, enquanto parte integrante na qual historicamente sempre lhes foram negadas oportunidades.

Ainda concordamos com (FREIRE, 1996), quando o mesmo alerta-nos que ensinar exige reflexão sobre a nossa prática, com isso leva-nos a entender o professor como aquele que, ao pensar o fazer pedagógico, o faz de maneira que os conteúdos não se encerrem em si mesmos, mas problematizados cumpram sua função libertadora, esclarecedora, enfim, ganhem visibilidade e utilidade fora dos muros da escola, dessa forma, estaremos repito, preparando para a vida.

Passemos a compreender como o gênero discursivo autobiografia vem sendo tomado para a promoção de práticas que se efetivam como práticas de letramento.

4 | OS LETRAMENTOS A PARTIR DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Ao propormos trabalhar com a história de vida dos alunos, a intenção é colocá-los como construtores da sua própria identidade, refletindo enquanto cidadão que produz história, que intervém, que constrói assim a sociedade em que vive.

Nesse mesmo movimento de construção e reconstrução da sua identidade, enquanto ser que participa das decisões da sociedade, ao escreverem sobre suas próprias vidas, passam a refletirem também, sobre sua inserção na sociedade, compreendendo que de alguma forma não só vivem debaixo de ordens e regras que foram criadas por outros seres sociais distanciados de seu convívio, mas começam um processo de sentir-se como construtor dessas mesmas regras, colocando-os assim, enquanto atores sociais atuantes.

Segundo Lejeune (2008), a autobiografia trata-se da história de vida de um indivíduo contada por ele próprio. Nessa perspectiva o trabalho envolvendo a escrita e reescrita do gênero autobiografia, promove um processo de melhoria da escrita desses alunos, ao mesmo tempo em que os coloca como protagonistas do processo educativo.

Dessa maneira, e tratando-se como já mencionamos de uma pesquisa em andamento, planejamos o desenvolvimento de uma oficina na qual os alunos foram convidados a irem apropriando-se do gênero autobiográfico.

Para um primeiro momento, levamos um excerto da autobiografia de Malala, contida no livro *Eu sou Malala*, no qual a mesma conta um pouco de sua história, a intenção é fazer com que os alunos se familiarizem com termos e expressões linguísticas que comumente são utilizados, tais como narrativa em primeira pessoa do singular, entre outras questões.

Promovemos a leitura compartilhada do excerto do livro em questão, sempre atentando-nos para a forma utilizada pela autora para escrever sobre sua vida, levando em conta caracterização do local de seu nascimento, data e outros, como características que marcam a escrita de tal gênero, e que devem ser consideradas quando forem escrever suas autobiografias.

Em momento posterior discutimos sobre pontos importantes que precisam aparecer em uma autobiografia, tais como: nome completo, local de nascimento, fatos importantes que marcaram suas vidas, o que sonham para o futuro ou coisas semelhantes. A intenção de tal discussão é, posteriormente, termos um apanhado de situações que poderão aparecer nos textos autobiográficos, tornando-os mais ricos.

Em outro momento, os alunos são convidados a listarem os pontos que acharam importantes e que deverão aparecer em seus textos autobiográficos. Deixamos claro

que tais pontos listados serão retomados em oficinas posteriores, onde cada aluno será convidado a escrita (produção inicial) do seu texto autobiográfico, e que será de muita valia a lista que produzimos, para o desenrolar das produções escritas que virão em oficinas posteriores.

O que expomos neste artigo é uma pequena amostra, como já deixamos explicitado, de atividades e oficinas que, tomando o gênero autobiográfico, serão desenvolvidas e testadas como maneira viável para o aprimoramento da escrita de alunos jovens e adultos, sujeitos do processo educativo desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, e que como sujeitos sociais ativos, que escrevem e reescrevem sobre suas vidas, conseguem perceber-se como modificadores do meio social em que vivem e não apenas como mero espectadores. A partir da apropriação da escrita, escrita que parte das suas histórias de vida, que os coloca como protagonistas do processo e que ao mesmo tempo em que produz um aprendizado mais consciente da grafia das palavras, também produz conscientização, quando coloca o aluno para refletir sobre suas vivências, compreendendo que as mesmas constroem a sociedade da qual fazem parte.

O trabalho com o gênero autobiografia, nesse sentido, passa a ser tomado muito além de puro pretexto para o aprendizado estanque do código linguístico, enquanto escrevem e reescrevem, a intenção é provocar reflexão sobre o papel que cada um de nós temos no exercício da cidadania, que consequentemente passa pela escolha de nossos governantes, perpassa também, pelas minhas atitudes de respeito e valorização ou não, de ações afirmativas que coloca para o outro, meu semelhante, aquilo que eu quero para mim, enfim, ao escrever sobre a nossa história de vida vem à tona diversas atitudes ou falta delas, que permearam a minha vivência enquanto ser social, pertencente a dada sociedade, o que a nosso ver provoca mudanças de atitudes, configurando-se em aprendizagens, aprendizagens essas que levaremos para a vida.

Assim, esperamos que ao tomarmos o gênero discursivo autobiografia, com o qual trabalharemos em diversas atividades e perspectivas, o mesmo cumpra seu objetivo maior que é, produzir aprendizagem com a qual o aluno jovem e adulto consiga inserir-se nas diversas práticas sociais com habilidade e capacidade suficiente, para poder participar efetivamente enquanto indivíduo que letrado, vale-se de tais instrumentos propiciados pelo domínio da escrita para agir e interagir satisfatoriamente na sociedade, que como já mencionamos, é altamente condicionada pela escrita.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho procuramos defender a Educação de Jovens e Adultos, que respaldada pela legislação educacional em vigor, deve apresentar-se como modalidade que tem como objetivo assegurar ao aluno jovem e adulto, que teve negado direitos

essenciais como acesso à leitura e a escrita, reparação dessa condição de negação, promovendo aprendizagens que os preparem para uma atuação mais digna e consciente na sociedade.

Levando em consideração à promoção de atividades significativas voltadas para tal modalidade de ensino, defendemos uma proposta de letramento, ainda que em andamento, que viesse propiciar ao aluno condições de ver-se como protagonista do processo educativo, tomando como ponto de partida o gênero autobiográfico, ou seja, a partir da história de vida dos mesmos, refletir sobre seu papel enquanto construtor da sociedade na qual vive e participa, pois ao escrever sobre si, entendemos que como consequência dessa escrita, trazemos conosco reflexões sobre nossa postura enquanto cidadão que contribuiu e contribui para a formação da sociedade que temos hoje, seja quando participamos dos pleitos eleitorais, tomando decisões que afetam diretamente nossas vidas em sociedade, seja quando reivindicamos ou não, direitos que asseguram-nos melhor estado de vida, enfim, defendemos ao logo do artigo que, ao escrevermos sobre nossa história de vida, conforme propomos, abrem-se reflexões sobre nossas posturas, enquanto atores que atuam para a manutenção ou mudança de certos fatores que nos conjugam enquanto seres sociais.

Portanto neste artigo, a pretensão foi defender o gênero discursivo autobiografia como uma possibilidade viável para o desenvolvimento do senso crítico, a partir de aprendizagens significativas, que promovam efetivamente o letramento, enquanto uso efetivo da escrita em diversas situações sociais.

Por fim, deixamos certos que a pesquisa se encontra em andamento, porém já nos aponta caminhos exequíveis quanto à promoção de aprendizagem significativa voltada à Educação de Jovens e Adultos, valendo-se do gênero discursivo em questão, sempre trabalhado na perspectiva de situações reais, que conduzem a um efetivo letramento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/Ebook%20Projetos%20de%20letramento.pdf> Acesso em: 26 out. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro**. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ENSINO A DISTÂNCIA: O TCC DA ESCOLA DE GESTORES (FAE/UFMG)

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Ana Paula da Silva Rodrigues

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte/MG

Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6006524391492917>

RESUMO: Este capítulo busca apresentar algumas discussões empreendidas sobre os Letramentos Acadêmicos em um curso EaD de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Discutem-se as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e analisa-se em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica. A análise é construída com base em referenciais teóricos como Marinho (2010^a e 2010b); Kress (2003); Street (1984, 2003) e Bakhtin (2003). Resultados apontam, dentre outras coisas, que, devido à pouca familiaridade com as práticas de leitura e produção de textos na universidade, muitos cursistas não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por

exemplo, à desistência ou à prática de plágio. Além disso, as práticas de leitura e escrita ainda tendem a privilegiar atividades que tentam inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, para garantir o engajamento dos cursistas nas práticas culturais e textuais da universidade, é imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos; Trabalho de Conclusão de Curso; Educação a Distância.

ACADEMIC LITERACY IN DISTANCE EDUCATION: THE TCC OF THE SCHOOL OF MANAGERS (FAE / UFMG)

ABSTRACT: This chapter seeks to present some discussions undertaken about Academic Literacies in a Lato Sensu Post-Graduation Distance Learning course at the Faculty of Education (FaE) of the Federal University

of Minas Gerais (UFMG). The conditions for the production of Course Conclusion Papers (TCC's) are discussed and the extent to which insertion at the university allows the student to build a place of authorship and belonging to the academic community. The analysis is based on theoretical frameworks such as Marinho (2010^a and 2010b); Kress (2003); Street (1984, 2003) and Bakhtin (2003). Results point out, among other things, that due to little familiarity with reading and text production practices at the university, many students do not feel part of this literate community, which can lead, for example, to dropping out or the practice of plagiarism. In addition, reading and writing practices still tend to favor activities that try to instill in students models and writing skills over practices that favor the understanding of the power relationships that permeate the university, an understanding that would allow a greater insertion in the practices of academic literacy. In this sense, to guarantee the engagement of course participants in the cultural and textual practices of the university, it is essential that they know how the text is constituted, how it varies according to the purpose, the target audience, the situation and other conditioning elements, such as ideology and power relations.

KEYWORDS: Academic Literacies; Completion of course work; Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

Temos observado que são constantes as queixas de professores universitários sobre a dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos pelos alunos de graduação e pós-graduação. Tais queixas nos alertam para a necessidade de desenvolver propostas de ensino e de pesquisa que levem em conta que o trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica não é uma estratégia compensatória que pretende preencher lacunas deixadas por um suposto processo de escolarização deficitário (MARINHO, 2010a). Afinal, a compreensão e a apropriação dos gêneros acadêmicos devem se constituir no âmbito da universidade, pois é nessa instituição social que certos gêneros circulam.

O que se percebe é que os estudantes de graduação e pós-graduação têm poucas oportunidades de refletir sobre os gêneros discursivos que circulam na universidade. Soma-se a isso o pensamento de alguns professores de que ensinar os gêneros acadêmicos seria algo desnecessário, uma vez que os alunos que frequentam o ensino superior já passaram por um longo processo de escolarização. Contudo, o estudo das convenções textuais estabelecidas pela comunidade discursiva da universidade é, sim, útil aos estudantes, uma vez que os conscientiza sobre as possibilidades discursivas de cada gênero acadêmico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2001) afirma que presumir algumas práticas como naturais em detrimento de se ater ao seu ensino sistemático constitui uma ação que contribui para a perpetuação das desigualdades. Portanto, o que garante o engajamento dos alunos nas práticas culturais e textuais da universidade são as oportunidades de conhecer os mais variados gêneros do discurso acadêmico. É imprescindível que eles

saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

Os resultados obtidos na referida pesquisa de Mestrado apontaram que as práticas de leitura e escrita ainda tendem a privilegiar atividades que tentam inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. A partir disso, emergem questionamentos sobre as práticas de leitura e escrita em cursos a distância, agora sobre o prisma da Multimodalidade.

Segundo Kress (2003), podemos definir Multimodalidade como a presença de mais de um código semiótico em determinado trabalho, ou seja, quando letras, sons e imagens (em foto ou vídeo) aparecem em conjunto em um mesmo trabalho e contribuem mutuamente para a construção de significado. A EaD (Educação a Distância) da terceira geração¹ se caracteriza pela presença dessa multimodalidade, que trouxe novas formas de se conceber a educação no Brasil. Segundo Medeiros (2011),

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõem a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita (MEDEIROS, 2011, p. 27).

Desse modo, em cursos a distância, realizados por meio de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), inauguram-se novas formas de o aluno ler, produzir sentido e elaborar o seu próprio texto. Para produzir um texto, o aluno de EaD lança mão de diversos outros recursos antes e durante a escrita, não havendo mais a exclusividade do papel e da caneta.

Mas, se por um lado, a multimodalidade cria novas maneiras de se construir sentidos e conhecimento, por outro lado, os gêneros acadêmicos tradicionais (resumo, resenha, relatório, projeto, monografia, artigo) continuam a ser demandados. Dessa forma, não havendo mais a exclusividade do papel e da caneta, nem a orientação frente a frente com os professores, como se dá a escrita desses textos nos AVA's?

Tendo em vista a relevância dessa temática, este capítulo tem como objeto de estudo as práticas de Letramento Acadêmico em uma turma do curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado na modalidade a distância pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Tendo como parâmetro textos e interações do ambiente virtual de aprendizagem do curso, discutem-se as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e analisa-se em que medida o curso a distância propicia ao cursista construir um lugar de pertencimento à comunidade

1. Maia e Mattar (2007) dividem a história da EAD em três gerações. A primeira geração se caracteriza pelos cursos por correspondência. A segunda, pelas universidades abertas e pela introdução de novas mídias (rádio, televisão, fitas de áudio e vídeo e o telefone). A terceira geração é a que estamos vivendo hoje, caracterizada pela EaD on-line, que utiliza vários recursos em conjunto, em especial a internet.

acadêmica.

A Escola de Gestores da Educação Básica foi um curso de Especialização em Gestão Escolar que formou profissionais para atuarem dentro dos princípios da gestão democrática, da inclusão social e da emancipação humana. Com carga-horária de 405 horas, o referido curso, objeto de análise, se desenvolveu em uma rede sociotécnica, estruturada tecnologicamente na plataforma Moodle, *software* livre utilizado para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem de cursos a distância ou presenciais. Os sujeitos, ao participarem dessa rede, interagem entre si, construindo e publicando conteúdos, sendo assim, autores e leitores em um sistema colaborativo (MEDEIROS, 2011).

2 | A PERSPECTIVA DOS NLS – NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO – E O CONCEITO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A palavra letramento entrou no Brasil com base no inglês *literacy*, mas não apenas por uma acomodação da palavra ao léxico do português, como se fosse uma tradução literal. Existem, também, tensões na tentativa de estabilizar o termo; afinal, letramento não é um conceito dado, mas construído com base nas especificidades e diversidades de modos de apropriação da palavra no Brasil, onde o conceito encontrou um ambiente muito favorável, tendo em vista que, na área dos estudos linguísticos e na própria área da educação, há uma forte influência da perspectiva discursiva baseada na vertente bakhtiniana (MARINHO, 2010b).

Neste capítulo, estamos considerando o conceito de letramento construído pelos teóricos dos *New Literacy Studies (NLS)* – Novos Estudos sobre o Letramento – (STREET, 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996, 2004), que assumem a perspectiva do letramento ideológico.

Os NLS são estudos que pesquisam o letramento sob uma perspectiva etnográfica, buscando compreender as práticas de letramento de grupos específicos em um contexto sócio-histórico-cultural determinado. A alfabetização seria, então, aquilo que se aprende na escola, a aquisição do código, uma competência cognitiva individual. Já o letramento não se dá necessariamente ou apenas na escola, pois são práticas sociais relacionadas a interações do cotidiano. Nesse sentido, saber ler e escrever não é, a priori, condição para que um indivíduo seja considerado letrado.

Dessa forma, as pesquisas dos NLS passaram a se centrar na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com o mundo da escrita. Esse movimento, então, vê o letramento de forma menos restrita, uma vez que a preocupação passa a ser compreender como e por que o sujeito se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa concepção, alguns sujeitos podem não ser alfabetizados, mas, nem por isso, estarão alheios às práticas da cultura escrita presentes no seu cotidiano. Ou seja, do ponto vista social, os indivíduos não alfabetizados não

estão completamente eliminados das práticas da cultura escrita. Se um sujeito está numa comunidade letrada, ele participa, direta ou indiretamente, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Há, portanto, uma impossibilidade de dizer que não há um certo e importantíssimo grau de inserção dos não alfabetizados na cultura letrada.

Letramento refere-se, pois, tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto, e principalmente, aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Isso porque, de acordo com o uso que fazemos da escrita, estamos inseridos em um tipo de letramento (escolar, comercial, religioso, acadêmico, etc.) que varia de contexto para contexto, devido às condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Dessa forma, torna-se pertinente o uso do termo no plural: letramentos.

Os NLS mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, o que não significa que se possa transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Ou seja, vivenciar certas práticas sociais de leitura e de escrita em uma esfera escolar não significa saber lidar, automaticamente, com as práticas letradas valorizadas pela universidade.

Vemos que a abordagem proposta pelos NLS é produtiva para o entendimento do que ocorre nas universidades. Existe um equívoco de parte da comunidade acadêmica que considera que os alunos que estão na universidade já estão familiarizados com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos apenas pelo fato de frequentarem esse ambiente acadêmico. Essa consideração é ainda mais comum em relação aos alunos de pós-graduação. Contudo, a escrita exerce funções diferentes na universidade e, por isso, exige conhecimentos e disposições diferentes.

Já dizia Bakhtin que

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285).

A universidade privilegia certas práticas de escrita que lhes são próprias e que, por serem desconhecidas por parte dos alunos, tomam os contornos de uma atividade ameaçadora para eles, que se deparam com a responsabilidade de se expressar por escrito em uma comunidade discursiva da qual eles sentem que não fazem parte. Logo, o aluno precisa ser inserido nas práticas de leitura e escrita específicas da universidade, porque “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Os alunos da esfera acadêmica, primeiro, apropriam-se do discurso que circula e é valorizado na universidade e só depois se reconhecem e são reconhecidos como membros dela.

Os NLS reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destacam a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. Dessa forma, o termo Letramento Acadêmico surgiu como uma extensão do conceito de Letramento, sendo um campo de estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto da universidade.

Segundo Gee (1996), para que os estudantes sejam reconhecidos como membros da comunidade acadêmica, eles precisam se apropriar dos discursos que nela circulam, e isso implica uma apropriação também da constituição dos gêneros acadêmicos. Contudo, para chegar a essa apropriação, o estudante não precisa apenas dispor de habilidades de leitura e escrita, mas, principalmente, reconhecer as formas de ser, pensar, atuar e valorizar próprias da cultura letrada da universidade.

Também pensado dessa forma, Lea e Street (1998) definiram três modelos para se compreender a escrita do aluno na universidade: 1) o desenvolvimento de habilidades/competências, 2) a socialização acadêmica e 3) os letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, a escrita dos estudantes é vista como um conjunto de habilidades individuais de técnicas e instrumentos (aspectos gramaticais e ortográficos, por exemplo). Entender o letramento acadêmico com base nesse modelo é

desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno. (OLIVEIRA, 2009, p. 05)

Nessa primeira perspectiva, o objetivo de determinadas disciplinas voltadas para as práticas de leitura e de escrita seria a de “consertar”, “remediar” a escrita dos alunos, oferecendo-lhes os instrumentos necessários para o bom domínio esperado.

Já o segundo modelo (socialização acadêmica) não foca nas práticas institucionais ou nas relações de poder, descartando as características retóricas da escrita e tentando inculcar nos alunos uma nova cultura, a cultura universitária. Essa perspectiva considera que a tarefa do professor é introduzir os alunos nessa cultura para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados na universidade, como se os gêneros acadêmicos fossem homogêneos e, dessa forma, bastaria aprender as convenções que regulam esses gêneros para estar apto a se engajar nas práticas letradas desejadas pela universidade. Entender as práticas de leitura e escrita vivenciadas por esses alunos como uma mera questão de socialização é ter uma visão ingênua de que há um mero processo de assimilação.

Já a terceira perspectiva, a dos letramentos acadêmicos,

tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões

Portanto, nesse terceiro modelo, os usos da escrita na universidade são vistos como práticas sociais. Essa é a perspectiva dos NLS, para a qual há letramentos acadêmicos (no plural), uma vez que há múltiplos letramentos na universidade e múltiplas práticas sociais, que variam de acordo com as áreas de conhecimento, as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem.

Segundo Oliveira (2009, p. 6), do ponto de vista do estudante, uma das características desse terceiro modelo

é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

Nessa perspectiva, as instituições acadêmicas são vistas como lugar de discursos e de relações de poder, e os alunos precisam aprender essas características não apenas para estarem preparados para situações de avaliação, mas para se tornarem membros legítimos da comunidade acadêmica.

É essa a concepção de letramentos acadêmicos que utilizamos na presente análise.

3 | O CONTEXTO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

Para situar o contexto dessa análise, é importante discorrer, mesmo que brevemente, sobre o contexto de expansão das universidades, o qual permitiu um avanço considerável do ensino a distância no Brasil.

Em meados dos anos 1980, segundo Lillis e Scott (2007), a taxa de participação de alunos maiores de 20 anos, nas universidades inglesas, era apenas 15%. Já, na década de 1990, com os projetos de expansão das universidades do país, essa taxa subiu para 30%. A atual política do governo inglês quer aumentar essa taxa para 50%. Além disso, tem aumentado, também, a participação de alunos estrangeiros (na Inglaterra, os estudantes estrangeiros constituem 13% do total de graduandos e 36% dos estudantes de Pós-Graduação), o que indica uma “globalização de centros de ensino superior”.

Esse novo público de alunos nas universidades (vindos de países estrangeiros ou fora da faixa etária) constitui o se chama na Inglaterra de “povos não tradicionais”. O aumento desse novo público e a diversidade linguística, social e cultural que eles trazem para a esfera acadêmica têm gerado discussões políticas sobre uma suposta queda na qualidade da linguagem escrita dos alunos, o que tem sido tratado como um problema a

ser corrigido e não como uma nova realidade de diversidades que devem ser exploradas.

As autoras citam também o contexto dos EUA e da África do Sul. No primeiro, a partir da década de 1970, com as políticas de acesso, houve um aumento significativo do número de estudantes historicamente excluídos da universidade. E no contexto sul-africano, com o fim do *apartheid* e as eleições democráticas de 1994, houve uma grande reorganização do sistema das universidades, que eram racialmente estratificadas, para a entrada de alunos negros.

No contexto da América Latina, recorremos ao que nos diz Zavala sobre o Peru,

enquanto no passado a educação superior estava reservada aos membros de uma elite que havia sido preparada para as experiências universitárias em escolas que não diferiam tanto das universidades e cujos integrantes foram atendidos em lugares que não diferiam tanto dos lugares de seus professores, agora, a massificação da educação superior no Peru tem enfrentado diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar que entram em conflito entre si. (ZAVALA, 2009, p. 348. Tradução minha)

Para essa autora, a comunidade acadêmica, em geral, ainda considera que os estudantes da educação superior ingressam nessa instituição prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Entretanto, com a massificação da educação superior, não há garantia de que os estudantes cheguem preparados para lidar com as práticas acadêmicas de leitura e escrita. Isso porque os problemas relacionados com a produção e recepção de textos acadêmicos não se reduzem a questões linguísticas, mas derivam, basicamente, da falta de familiaridade dos alunos com o discurso acadêmico.

Zavala (2009) cita “el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos” (p. 348) como um fator que derruba ainda mais a possibilidade de os alunos chegarem à universidade preparados para as práticas de letramento acadêmicas.

Vemos que o contexto do Peru, analisado por Zavala (2009), assim como o contexto britânico, analisado por Lillis e Scott (2007), têm muito em comum com o contexto brasileiro. Aqui, a década de 1970 foi marcada pela democratização do ensino fundamental e, pelo menos até 2016, o país passou por uma democratização do ensino superior, ampliando o acesso à universidade por meio de programas como Prouni², Reuni³, de cursos superiores especiais destinados à formação de professores indígenas (FIEI) e para escolas do campo (LeCampo), de projetos de ações afirmativas e de projetos voltados para jovens oriundos de escolas públicas. Os programas de cotas em universidades estão cada vez mais presentes e os grupos tradicionais⁴ pressionam a abertura das universidades para que eles também tenham acesso ao “saber” acadêmico. Os cursos de EaD também tiveram grande importância na definição desse cenário de expansão das universidades, uma vez

2. Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado em 2005, pela lei nº 11.096. O Prouni ampliou o número de alunos carentes em universidades ao conceder bolsas de estudo em cursos de graduação, em instituições privadas, as quais, em contrapartida, ficam isentas de alguns tributos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e devem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

3. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

4. Nomenclatura atual utilizada para se referir a grupos como os dos indígenas, quilombolas, geraizeiros, assentados, ribeirinhos, agricultores familiares etc.

que propicia a formação de cursistas que teriam dificuldade para frequentar um curso presencial por diversos motivos.

Portanto, o Brasil está envolvido (ou pelo esteve, até 2016) em um contexto de expansão das universidades, no qual se destaca o papel democratizador dos cursos a distância. A EaD, apesar de não ser uma modalidade nova de ensino, tem passado por inúmeras transformações nos últimos anos, devido, especialmente, à adesão às novas TIC's (Tecnologias de Informação de Comunicação). Dessa forma, surge a demanda por pesquisas que analisem as práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais de ensino sobre a perspectiva dos NLS. Esse novo enfoque pode trazer à tona uma nova forma de conceber os letramentos acadêmicos no ensino a distância.

Cada transformação em massa redireciona o foco da pesquisa para a compreensão do valor das práticas de letramento. A escrita dos estudantes é um ponto importante na discussão sobre a expansão do ensino superior, uma vez que os textos escritos pelos alunos continuam a ser a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é um ponto alto na discussão universitária. Considerações do senso comum podem concluir, precipitadamente, que, se há problemas com a escrita, então os estudantes fracassaram e, com certeza, irão fracassar no ensino superior ou na pós-graduação. Muitos programas, inclusive, estão baseados no discurso do déficit das instituições, dando ênfase aos estudantes como sendo o problema.

Sobre isso também nos fala David Russell, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin, em 2009, para a revista *Conjectura*:

A educação em massa moderna traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considerou-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões de uma comunidade em específico apresentavam algum *déficit* que precisava ser remediado *antes* que eles fossem admitidos na comunidade. Assim, a instrução sistemática de escrita, além da escola primária, era classificada com frequência como curativa e relegada às margens do sistema. (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 247)

As pesquisas sobre a escrita acadêmica têm desafiado esse preconceito linguístico pela mudança da ênfase do texto para as práticas sociais de leitura e escrita, como proposto por Street (2010a). Essa mudança de foco tem trazido para o primeiro plano muitas dimensões da escrita acadêmica que foram anteriormente ignoradas, como: o impacto das relações de poder sobre a escrita dos estudantes (concepção que tenta minar a ideia de neutralidade da escrita, muito comum no discurso científico); a contestação das convenções da escrita acadêmica (no sentido de ressaltar a criatividade do autor); a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica (em relação à construção de um lugar de autoria mais bem delineado); a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento (no sentido de enfatizar esse objetivo da produção acadêmica); e a natureza do gênero acadêmico (em relação à necessidade de se entender as especificidades sociais dos textos que circulam na academia).

Por fim, salientamos a necessidade, apontada por Street (2010a), de se discutirem as disposições letradas dos alunos e as suas condições de acesso ao mundo da escrita, de forma a entender a tensão entre as diferentes crenças que envolvem as práticas de escrita na universidade.

4 | LETRAMENTOS ACADÊMICOS E EAD

Vimos que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado os alunos a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e tensa com as práticas acadêmicas letradas.

Também é importante o modo pelo qual os estudantes universitários se habilitam para mobilizar os recursos existentes a fim de produzir sentido. Nessa direção, é imprescindível “ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico (MARINHO, 2010a, p. 384)”. A referida autora aponta uma tensão nas práticas de escrita da universidade, identificando “um campo de produção de estigmas e de violência simbólica” (p. 383), destacando a necessidade de se desfazer os princípios que levam os alunos a uma tensa relação com as práticas de letramento acadêmico.

Nesse sentido, quando se considera, por exemplo, que pós-graduandos já vivenciaram anos de escolaridade, têm nível superior e já produziram textos acadêmicos, os “problemas” apresentados por eles na escrita produzida na universidade tomam uma dimensão maior. Da mesma forma que os professores do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio se perguntam sobre o que houve com alguns alunos, nas séries anteriores, para que eles chegassem ao estágio de ensino em que estão sem saber ler e escrever, os professores universitários se perguntam sobre como foi a escolarização de alguns cursistas que chegaram à Pós-Graduação sem dominar a escrita de textos que se aproximem dos gêneros acadêmicos requisitados. Segundo essa visão, não haveria uma ruptura tão sensível entre as demandas produzidas nos diferentes níveis de escolaridade. Contudo, não se pode mais simplesmente dizer que um aluno de graduação ou pós-graduação não sabe escrever; afinal, hoje, o contexto sócio-histórico-cultural específico em que se realiza um evento de letramento deve ser, obrigatoriamente, levado em consideração antes de se analisar qualquer “problema” de escrita apresentado por algum aluno.

Logo, o discurso da “crise” não se sustenta. Essa falsa crise se dá porque, segundo Fiad (2011, p. 362) “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade.” Ou seja, o letramento anterior do aluno não é reconhecido e ele pode ser visto como iletrado pela universidade. Os mesmos

professores que reclamam da “crise” partem do pressuposto de que os alunos já conhecem as convenções acadêmicas. Com isso, a própria comunidade acadêmica cria essa “crise”; afinal, as convenções que regulam o discurso acadêmico não são explicitadas aos alunos, que desconhecem muitos dos elementos que constituem os gêneros acadêmicos.

E aqui entra outro ponto importante: as relações de poder envolvidas nas convenções que se estabeleceram sobre os gêneros acadêmicos. Para que um estudante saiba escrever com propriedade determinado gênero acadêmico, não basta explicitar para ele os elementos linguísticos que compõem o gênero. É preciso ir além, deixando claras, por exemplo, as razões que levam alguns gêneros a serem mais privilegiados ou apropriados que outros em determinadas práticas acadêmicas.

4.1 Os gêneros acadêmicos

Em visões mais estruturais da língua, o texto é visto apenas como um produto que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, desconsiderando a atitude dos interlocutores. Já em uma perspectiva mais discursiva da língua, o processo de interlocução configura os gêneros discursivos, ressaltando a importância do contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin (2003, p. 262) e seu círculo, principal referência nos estudos sobre os gêneros discursivos, estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa afirmação deixa claro que há estabilidades e instabilidades nos textos que circulam na sociedade, pois as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (2003, p. 283). Logo, as estabilidades se relacionam à gramática da língua, que contém conceitos internalizados pelos falantes e que não são passíveis de constantes mudanças. Já as instabilidades estão mais relacionadas às situações de comunicação, que são inúmeras e imprevisíveis. Por isso, os gêneros são mais sensíveis a uma certa negociação social do que a gramática internalizada da língua.

Marcuschi (2003) também se mostra adepto das teorias de Bakhtin ao dizer que a noção de gênero discursivo é propositalmente vaga porque os textos não possuem um formato eternamente estável a ser seguido. Logo, um gênero discursivo não é só a sua forma, mas, sobretudo, a sua função. E essa função ajuda a delimitar os elementos que irão compor o texto, a fim de que ele realize os objetivos desejados.

Dessa forma, podemos estabelecer, com base em uma concepção sócio-interacionista de linguagem, inspirada em Bakhtin, que os gêneros são enunciados mais ou menos estáveis tomados pelos interlocutores em situações habituais de comunicação. Os usuários da língua, na oralidade ou na escrita, sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero.

O conceito de gênero discursivo é especialmente produtivo para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita nas universidades. Entende-se por gêneros acadêmicos o conjunto de textos orais e escritos associados às atividades acadêmicas,

que circulam na universidade. Os autores desses textos, ao preconizarem uma situação ideal de comunicação, pressupõem um tipo de leitor específico, que fará uma leitura mais reflexiva, aprofundada e crítica.

Como exemplo de textos do gênero acadêmico, podemos citar: resumo, resenha, projeto, relatório de estágio, artigo científico, monografia, dissertação, tese, comunicação, qualificação, defesa, seminário.

Os gêneros acadêmicos são relativamente estáveis em suas estruturas e se diferem uns dos outros em relação ao grau de aprofundamento e à maturidade acadêmica do autor. Essa maturidade torna os gêneros acadêmicos progressivamente mais preocupados com o rigor metodológico e científico do trabalho desenvolvido. Em uma dissertação de mestrado, por exemplo, há maior aprofundamento temático do que em uma monografia, mas não há a exigência de se fazer uma pesquisa original. Já em uma tese de doutorado, o ineditismo, seja do tema ou dos métodos aplicados, é um pré-requisito.

Os gêneros do discurso acadêmico, na visão de Swales (1990), relacionam-se uns com os outros de forma simbiótica, uma vez que, não raramente, alimentam-se de características mútuas, formando um Sistema de Gêneros. O referido autor observa que os gêneros do discurso que fazem parte do referido sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade acadêmica. Esses gêneros são os mecanismos que a comunidade decidiu legitimar como forma de estabelecer o diálogo entre seus membros.

Além disso, de acordo com Kress (1994, p. 125), os textos acadêmicos da sociedade ocidental não possuem suas características específicas por acaso; essas características “estão ligadas a um construto social sobre ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas”. Para Kress (1994), possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento desse fato significa reconhecer o significativo potencial ideológico e social que o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso possui.

Dessa forma, na esfera acadêmica, alguns gêneros têm mais valor que outros. Há, portanto, muita ideologia nas formas de se legitimar um texto como acadêmico. A posição hierárquica do autor, dentro das estruturas sociais de valor acadêmico, dá a ele autoridade para falar/escrever com propriedade sobre determinado assunto. Preconizando uma situação ideal de comunicação, o autor de textos acadêmicos deveria esclarecer o recorte do seu tema e a relevância de pesquisá-lo, a perspectiva teórica adotada, a metodologia utilizada e os resultados que obteve. Tudo isso por meio de uma linguagem objetiva, clara, precisa e coerente.

5 | O TCC DA ESCOLA DE GESTORES

A escrita de monografia ou de TCC é um requisito parcial obrigatório para a certificação do cursista em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu no Brasil. Na Educação a distância, há, ainda, a exigência de que a defesa seja presencial ou via videoconferência.

O TCC, trabalho final exigido pela Escola de Gestores da FaE/UFMG, é uma categoria que se aproxima do que comumente se chama de monografia, porém pode-se dizer que tem a especificidade de ser um texto menos denso. Isso porque, ao pé da letra, o gênero *Monografia* tem como definição: “dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito” (FERREIRA, 2009, p. 1354). A definição do Houaiss (2001, p.504) é parecida: “trabalho escrito que relata estudo minucioso acerca de determinado assunto”. Ambas as acepções destacam o caráter minucioso do gênero e o seu objetivo de “esgotar” a análise de um tema restrito. Contudo, como explica Costa (2008, p. 135-136), essa é apenas uma das acepções desse verbete, uma vez que, além dessa definição rigorosa, que vê a monografia “como um trabalho escrito pormenorizado”, esse gênero acadêmico também se refere “a um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos, como a dissertação ou a tese”.

Nesse sentido, o TCC da Escola de Gestores deve ser visto como uma produção acadêmica na área das Ciências Humanas, mais especificação, na área da Educação, sendo um texto que relata e analisa uma pesquisa prática ou teórica, sob a orientação de um professor, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do tema.

Segundo Bakhtin, todo enunciando reflete a individualidade do autor, contudo, nem todos os gêneros são igualmente propícios para tal reflexo de individualidade. Para o autor,

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

O TCC exigido pela Escola de Gestores entraria nesse grupo. Teoricamente, ele não seria um gênero “propício para o reflexo da individualidade”, pois já é estável e previsível na comunidade acadêmica, obedecendo a uma estrutura reconhecida como ideal: resumo com palavras-chave, introdução, referenciais teóricos, metodologia, resultados, considerações finais. Essas exigências nem sempre são explicitadas, mas são convenções rigidamente seguidas pelos membros da academia. Todos esses padrões textuais utilizados para a divulgação dos trabalhos acadêmicos costumam seguir, com poucas variações, essa projeção de seções, o que demonstra uma grande padronização da estrutura composicional, limitando procedimentos de ruptura ou de transgressão.

Contudo, mais importante do que a estrutura, a palavra, para o autor de um TCC, deve ser um instrumento usado para dar transparência a uma realidade empírica, neutra, isenta. Em uma concepção tradicional, a linguagem do TCC deve, portanto, deixar claro que os procedimentos e resultados da pesquisa não decorrem do estilo, mas são imparciais, despersonalizados, desprovidos de emoção. Isso porque o método utilizado pelo autor, se aplicado por outros pesquisadores, deve levar às mesmas conclusões. A persuasão, com

base nessa concepção do gênero TCC, não é uma premissa, mas o resultado natural da boa condução do texto.

Em linhas gerais, podemos resumir que, tradicionalmente, o TCC requer um estilo impessoal, com linguagem cuidada e uso de terminologia adequada e especializada. Deve, ainda, dialogar com outros textos teóricos em que se apoie e apresentar, de forma explícita, métodos e resultados que levem a algumas conclusões.

Atualmente, levando-se em consideração o que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) e, dentro deles, os estudos sobre os Letramentos Acadêmicos como campo de pesquisa, as concepções tradicionais e extremamente prescritivas desse gênero acadêmico têm sido questionadas e ampliadas, tentando dar ao trabalho de final de curso uma perspectiva mais pessoal e integrada à trajetória acadêmica do aluno. Evidentemente, essa distensão conceitual e estrutural do texto está condicionada à comunidade acadêmica específica à qual o texto se inscreve, ressaltando-se, portanto, o caráter bastante heterogêneo dessa comunidade.

Com isso, tem-se observado, por exemplo, que a preconizada neutralidade da linguagem é uma impossibilidade, pois nenhum texto é imparcial. A subjetividade pode estar implícita, mas há inúmeras pistas linguísticas que deixam transparecer marcas do autor.

No caso da Escola de Gestores, quando o cursista já realizou todas as atividades propostas pelas disciplinas e cumpriu as horas presenciais obrigatórias, é liberado para a escrita do TCC, a ser orientado pelo Professor Formador da turma. Para isso, o Professor Formador, agora professor-orientador, cria um fórum de orientação exclusivo para a interação com esse cursista. Feito isso, são postadas orientações sobre a estrutura do TCC e sobre as principais normas de citações de referências – lembrando que o cursista já teve acesso a essas orientações em outros momentos ao longo do curso. Pede-se, então, que o cursista leia todas as orientações e elabore uma primeira versão do TCC, que consiste em indicar o que se pretende pesquisar. Com base nesse primeiro texto, o professor-orientador faz sugestões, indica caminhos e textos de referência. O cursista deve postar, em espaço adequado da plataforma, pelo menos três versões do TCC. Quando o professor-orientador considera que o texto já está bom, orienta o cursista a fazer uma última leitura de revisão e o libera para a defesa. O professor-orientador posta a versão final do TCC de seu orientado em espaço adequado da plataforma e informa aos coordenadores sobre a existência de TCC a ser defendido. Já com a data de defesa definida, os TCC's liberados são enviados para a leitura dos professores avaliadores. Enquanto isso, os cursistas são orientados a elaborarem o pôster, com base em orientações postadas pelo professor-orientador, a ser impresso e utilizado como parâmetro para a apresentação oral. Por fim, há a apresentação do TCC para uma banca, o que se constitui como um dos momentos presenciais obrigatórios.

Vemos que as etapas para a elaboração do TCC são definidas e delimitadas, tanto

em relação ao que deve ser feito, quanto em relação aos prazos. Circunstância primordial para o bom andamento das atividades em cursos de EaD.

Na turma em análise, na qual fui Professora Formadora e orientadora, muitos cursistas não respondiam as mensagens enviadas via fórum de orientação, nem aos e-mails. Quando o “silêncio” se estendia muito, recorria-se a chamadas telefônicas, o que surtia um bom efeito. Os cursistas tendem a perceber, por meio da conversa por telefone, que há um cuidado da equipe de coordenadores e professores da Escola de Gestores que torna as relações menos impessoais. Os cursistas, assim, se sentem mais amparados e percebem que não representam apenas um número, uma estatística, afinal recebeu um telefonema, forma de interação que estreita laços. Ouvir a voz de quem te acompanha virtualmente favorece o estabelecimento de laços mais próximos, até mesmo afetivos, humanizando as relações no ambiente virtual.

No curso em análise, observou-se um processo de (re)significação do papel do professor-orientador, o qual utiliza ferramentas digitais para a interlocução dialógica com os alunos. No ambiente virtual, o professor-orientador exerce várias funções, pedagogo, professor, especialista de conteúdo, revisor e motivador, aquele que, além do suporte técnico, preocupa-se com o lado afetivo da interação para diminuir o comum sentimento de isolamento presente na EaD. Logo, nota-se que a orientação se dá a distancia, mas não em isolamento, pois há várias formas permanentes de contato.

Observou-se, também, que o cursista em elaboração de TCC comumente se apresenta de forma ansiosa, o que pode comprometer sua autonomia e tornar a relação com o orientador um pouco tensa. Há casos, por exemplo, em que uma simples mensagem pode ser interpretada como uma cobrança indevida ou como uma avaliação negativa que desvaloriza a escrita já produzida, o que pode gerar a frustração do cursista e desmotivá-lo. Esses ruídos na comunicação virtual são comuns, mas devem ser evitados ao máximo possível. Cabe ao professor-orientador desfazer esses mal-entendidos para garantir a motivação do aluno.

Um ponto forte do curso da Escola de Gestores é considerar o TCC desde o início das disciplinas, incentivando os cursistas a anotar trechos das leituras feitas bem como as referências, o que pode otimizar o trabalho posterior. Além disso, como o TCC é fruto de um tema desenvolvido durante a elaboração de um PPP (Projeto Político Pedagógico), o cursista tende a lançar mão de vários textos trabalhados ao longo das disciplinas e refletir e sobre a sua própria prática. Nota-se, portanto, que o trabalho final está relacionado ao planejamento geral do curso e à prática profissional do cursista.

Por fim, vale ressaltar que muitos casos de plágio foram detectados. Sobre isso, é importante fazermos alguns apontamentos. A própria natureza tecnológica do curso permite um acesso mais facilitado às informações, por meio de textos disponibilizados na plataforma ou por meio de links que remetem a outros textos. Esse acesso facilitado a vários autores renomados que já pesquisaram e escreveram sobre o que o aluno está

estudando torna-se algo, por vezes, “tentador”; afinal, têm-se à mão quase tudo do que se precisa para explicar, cientificamente, a realidade pesquisada no TCC. Nessa direção, a famosa ferramenta Ctrl - C + Ctrl - V facilita a vida de estudantes e pesquisadores, contudo, corre-se o risco de cometer plágio quando não se menciona devidamente a fonte. Nesse sentido, o professor-orientador deve estar atento, detectar a presença desse problema no texto de seu orientando e saber estabelecer uma discussão sobre os problemas que envolvem essa prática.

A ocorrência do plágio, contudo, não deve ser vista apenas como uma atitude de má fé do cursista. Antes, essa prática indica que o cursista pode ter dificuldade com relação à formatação e às normas de citações e referências e, mais do que isso, pode indicar que o cursista não se vê como autor autorizado a escrever textos acadêmicos, não sente que tem autonomia para isso e, portanto, está demasiadamente dependente do dito pelos autores que embasam a sua pesquisa. Portanto, mesmo a prática do plágio deve ser problematizada e analisada à luz do que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento. Afinal, sua recorrência indica que o 3º modelo de Letramento Acadêmico (explicitado no item 1 deste capítulo) não foi alcançado, indicando que os cursistas ainda não compreenderam as fortes relações de poder que permeiam a universidade e que, portanto, não se comportam como membros legítimos da comunidade acadêmica, autorizados a escrever e publicar textos que circulam nesse ambiente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade foram construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Daí, a importância de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição.

A suposição de que o cursista da pós-graduação já conhece os textos acadêmicos apenas pelo fato de já ter cursado, pelo menos, a graduação, leva à não explicitação dos objetivos de esses textos serem lidos e produzidos na universidade. Com essa não explicitação, os cursistas pouco apreendem sobre o funcionamento dos textos, pois há uma ideologia que legitima as características dos gêneros acadêmicos e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Por ainda não entenderem desse processo e nem serem conduzidos por ele, os alunos não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência ou à prática de plágio. Por outro lado, a explicitação das “regras do jogo” também não é suficiente para que o aluno se sinta parte da comunidade. Há uma retórica própria do discurso acadêmico que não se ensina apenas provendo a socialização dos alunos com os textos acadêmicos,

porque há uma negociação permanente.

A “estrutura relativamente estável” de um gênero acadêmico como o TCC pode levar os professores-orientadores à ilusão de que é muito fácil para os cursistas apreender essa estrutura, porque bastaria que eles focassem no que é recorrente. Contudo, a competência como autor de texto acadêmico depende da inserção do cursista naquele grupo e, estrategicamente, ao fato de ele perceber, construir as regularidades, reconhecer-se e ser reconhecido como um membro legitimado a produzir textos daquele gênero.

Vale ressaltar, também, que a distância física requer que o aluno gerencie bem o seu tempo, tenha disciplina e autonomia. Muitas tarefas exigem urgência, devido ao cronograma comumente rigoroso dos cursos de EaD, o que pode comprometer a reflexão do cursista sobre suas ações. Na preocupação de cumprir os prazos, o cursista não tem tempo para digerir as leituras e refletir sobre o que tem aprendido ou sobre a sua prática.

Nesse sentido, ao refletir sobre o processo de orientação de TCC na EaD, observa-se que o grau de interação do professor-orientador com seus alunos é fundamental. Essa interação é o termômetro para avaliar a possibilidade de o aluno terminar o trabalho, ser indicado para a defesa e aprovado pela banca. Mas não somente isso, é o termômetro para se avaliar o processo de inserção do cursista na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de 1979)
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the Ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BOUDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FIAD, Raquel Salek. *A escrita na universidade*. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.
- GEE, James Paul. *Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996.
- GEE, James Paul. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KRESS, Gunther. *Learning to write*. 2 ed. Great Britain: Routledge, 1994.

KRESS, Gunther, *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. vol 4.1, 2007, p.5-32.

MAIA, Carmem. MATTAR, Mattar. *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, M^a Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010a.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MEDEIROS, Zulimira. *Letramento digital em contextos de autoria na internet*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior*. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto, 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade (Entrevista com David Russell). In: *Conjectura*, Flávia B. Ramos et al., v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

STREET, Brian. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: *Revista Perspectiva. Florianópolis*, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b.

SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ZAVALA, Virginia. "Quién está diciendo eso?": Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: Judith Kalman y Brian Street. *Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina*. México DF: Siglo XXI, 2009.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTO JUVENIL DE JOSÉ LINS DO RÊGO

Data de aceite: 01/06/2020

Adelmo Pereira dos Santos

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa – Paraíba

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/9109410105942137>

Hermano de França Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa - Paraíba

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/7615268087421599>

RESUMO: A educação é essencial para a formação do indivíduo e a relevância de uma pesquisa para o ensino básico em nosso país pretende contribuir para há muitas vezes desestimulada prática de leitura no ambiente escolar. Logo, o presente relatório de experiência almeja desenvolver atividades de leitura infanto e juvenil através de um projeto de letramento desenvolvido em uma escola na cidade de João Pessoa - PB. A referência teórica está embasada nas pesquisas de Zilberman (2003, 2005), Cosson (2018, 2019), Soares (2017) dentre outros estudiosos. Para a construção das ações e das práticas sociais a serem desenvolvidas, tomou-se os estudos de Cosson (2018, 2019), bem como outros

estudiosos da temática. As proposições e discussões apresentadas compõem parte de um trabalho de uma pesquisa-ação em uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental na referida cidade e segue uma abordagem interacionista, por meio de uma pesquisa participante. Por meio da estrutura básica de Cosson e da formação semiestrutura. A produção de dados ocorreu através de uma leitura silenciosa e compartilhada, rodas de conversa e oficinas temáticas. Sendo assim, é cabível indicar que o estudo e os resultados obtidos visam à promoção e ao compartilhamento de uma qualificação das práticas de leitura na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infanto juvenil. Letramento. Práticas de leitura.

LITERARY LITERARY AT SCHOOL THROUGH JOSÉ LINS DO REGO'S CHILDREN'S LITERATURE

ABSTRACT: The education is essential for the individual formation and the relevance of research for basic education in our country aims to contribute to the practice of reading that is often discouraged. Therefore, this experience report aims to develop reading activities for children and adolescents through a literacy project developed in a school in the city of João

Pessoa-PB. The theoretical reference is based on research from Zilberman (2003,2005), Cosson (2018, 2019), Soares (2017) among other scholars. For the construction of actions and social practices to be developed, Cosson's studies (2018, 2019) were taken, as well as other scholars of the theme. The propositions and discussions presented are part of an action research work in an eighth grade class in that city and follows an interactionist approach, through participatory research. The production of data occurred through a silent and shared reading, conversation circles and thematic workshops. Therefore, it is appropriate to indicate that the study and the results obtained aim to promote and share a qualification of reading practices at school.

KEYWORDS: Children's literature, literacy, reading practices.

INTRODUÇÃO

A relevância do conhecimento deve ser evidenciada para o desenvolvimento da sociedade. A adoção de um saber sistematizado proporcionou o acúmulo de saberes que devem ser explorados em benefício da humanidade. Propagar o aprendizado desenvolvido sempre foi um desafio para o ser humano, principalmente, no princípio que não contava com suportes tecnológicos acessíveis na atualidade, porém, se inspirou em hábitos tradicionais para a divulgação do conhecimento, ou seja, a tradição da contação de histórias.

Sendo assim, a cultura oral iniciou a Literatura e esta, por sua vez, mantém a valorização de histórias que guardam tradições e elementos constitutivos de uma sociedade, bem como a manutenção de uma funcionalidade didática em suas raízes.

Demonstrar que os estudos na área da literatura constituem conhecimento de relevância, enriquece novas pesquisas com finalidades semelhantes e que possam abranger caminhos inexplorados para o entendimento da natureza humana em sua condição de indivíduo social.

Para Cosson (2018), o papel da literatura estende-se ao papel de apenas ensinar a ler e escrever, uma vez que contribui para a formação cultural de indivíduo. Este entendimento é cabível, na funcionalidade motriz da literatura quando destinada ao público infantil e integra valores pedagógicos, segundo então o conceito de uma Literatura Infantil e Juvenil, assim como é concebida na atualidade.

De acordo com Zilberman (2003), os primórdios da literatura para as crianças só foram produzidos no final do século XVII e durante o século seguinte com uma noção que desconhecia a infância e considerava a criança como um adulto em formação.

Para Zilberman (2003), historicamente a alteração na forma de perceber a criança aconteceu quando a sociedade que desejava fortalecer as relações parentescas em um núcleo familiar que estimulasse o afeto entre os membros. Contribuindo, desta maneira, para que os primeiros livros de Literatura Infantil e Juvenil contivessem propósitos

didáticos, visto que sua produção ficou a par de professores e pedagogos que realçavam o intuito instrutivo.

Antonio Cândido na sua obra *Direito à literatura* afirma

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e negocia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce do movimento de negação do estado de coisas predominante. (Cândido, 2011, p. 175)

Esta afirmação da importância da literatura na escola, deve ser apreciada, no sentido de analisada, à medida que a adoção de metodologias que incentivem a produção intelectual do aluno para promoção de mudanças sociais que serão melhor desenvolvidas quando a literatura deixar de servir como um motivo para a discussão apenas de elementos gramaticais que deixam de lado sua função de representação e abrir a porta para o debate de ideias responsáveis pelo aprendizado de conteúdos realmente importantes para o aluno.

Logo este relato de pesquisa visa à apresentação de uma proposta de trabalho que indicará caminhos para pesquisas que envolvam a arte literária e a cultura popular oral retomada para a vivência da cultura local de nosso país e até mesmo da Região Nordeste através da obra literária infantil e juvenil *Histórias da Velha Totônia*¹, de autoria do escritor paraibano, José Lins do Rego². A obra é um reflexo do didatismo presente nas obras infantil e juvenil da época.

O contraponto deste estudo está na obra do autor francês Charles Perrault³, que ao longo do século XVII, apropriou-se de contos da cultura popular de seu país de origem e publicou *Contos da Mamãe Gansa ou Histórias do Tempo Antigo*.⁴

Desta forma, é louvável indicar o papel da escola como uma instituição que pode utilizar a literatura como o sugerido por Antonio Cândido, ou seja, um elemento de base para reflexão em si e não um suporte para outros temas por meio de um estudo baseado na sequência básica de Cosson (2018, 2019).

Sendo assim, o devido relato escolheu uma turma da 8ª série dos anos finais do Ensino Fundamental da escola da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Celestin Malzac que fica localizada no bairro do Valentina, na capital paraibana. O local do estudo foi escolhido, já que um dos integrantes da pesquisa desenvolve atividades

1. *Histórias da Velha Totônia*, obra de literatura infantil e juvenil, de José Lins do Rego, publicada pela primeira vez em 1936 pela editora José Olympio.

2. José Lins do Rego (1901-1957), autor paraibano, nascido na cidade de Pilar. Romancista geralmente conhecido por suas obras regionalista, entretanto nos voltaremos para a sua obra de vertente infantil e juvenil.

3. Charles Perrault (1628-1703), formado em direito e servidor público no reinado de Luís XIV, escreveu sob duvidosa autoria com seu filho a obra que usamos para estudo nesta pesquisa.

4. *Contos da Mamãe Gansa ou Histórias do Tempo Antigo*, originalmente publicado pelo filho de Charles Perrault, Perrault d'Armancour, em 1697. Retrata fábulas infantis de conhecimento público até o período atual.

laborais na mesma. Outra razão é fato de que a faixa etária presente nesta turma apresenta características que transitam entre uma fase ligada a infância e a adolescência.

O estudo almeja apresentar uma proposta de leitura aliada a uma estratégia que visa à compreensão de uma arte com preceitos históricos, sociais e políticos de uma época, além disso almeja-se fazer o aluno reconhecer que a obra literária está aquém de sua didática, bem como a percepção de empatia com a realidade cotidiana.

DESENVOLVIMENTO

A produção do conhecimento científico sistematizado promove concepções e normatizações que servirão de base para novos estudos que se interessem pelo mesmo campo de atuação. Por conseguinte, é concebível que o uso de estratégias de leitura norteadas por princípios que desmistifiquem os preceitos tradicionais deve ser estimulado.

O uso de histórias clássicas da literatura como as de Perrault envolvem o leitor em um mundo de fantasia já conhecido. A obra *Contos da Mamãe Gansa* conta diversas histórias infantil e juvenil, contudo utiliza para fins de pesquisa, a história selecionada é *Pele de Asno*. No conto, uma jovem princesa para fugir dos desejos lascivos de seu pai, o rei, logo depois da morte da sua mãe, é aconselhada por sua fada madrinha a pedir ao seu pretendente diversos vestidos com qualificações ímpares, além da pele do animal que dá nome a história com a capacidade de ocultar sua face, a fim de adiar a data do matrimônio, e, assim, poder fugir e se disfarçar em um reino distante e fugir de sua sina e finalmente encontrar alguém que realmente goste para contrair matrimônio.

José Lins do Rêgo escreveu outro texto que será base para o estudo. *Histórias da Velha Totônia* é composta por quatro (4) contos e são eles respectivamente: *O macaco mágico*, *A cobra que era uma princesa*, *o príncipe pequeno* e *O sargento verde*. para fins de pesquisa foi escolhido o conto o segundo conto da publicação.

Na trama, uma princesa chamada Maria nasce com uma cobra enrolada no pescoço e para se desvencilhar dos seus sentimentos que o pai tem pela jovem, passa a pedir a seu pai, o rei, após ficar viúvo, que satisfaça sua vontade por vestidos de composições diferenciadas, mas que eram uma estratégia formulada pelo personagem que desempenha o papel de fada madrinha na história, a cobra que respondia pelo nome de Labismínia. Logo depois de ser correspondida com os exóticos pedidos, foge e encontra a felicidade com um príncipe em um reino distante, mas não atende ao pedido de sua irmã, a cobra, de chamá-la no dia mais feliz de sua vida.

As histórias permeiam uma noção didática muito forte, mas divergem da noção comum editorial, visto que sua linguagem além de se adaptar à realidade brasileira e nordestina usam elementos comuns ao cenário de vida em que nasceu o autor.

Pressupondo que a literatura deve ser vista como um fim em si. Apresentar propostas

que incrementem esta visão é papel do professor para aproximar a escola e formar leitores, visto que muitos alunos possuem apenas a instituição de ensino como meio promovedor desta atividade. De acordo com Minayo (2009), a metodologia é entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Logo, entende-se que o planejamento de ações colabora para a obtenção dos objetivos indicados anteriormente. Como a pesquisa terá uma abordagem qualitativa, ou seja, o conjunto de metodologias baseados nos pressupostos de Cosson (2018, 2019) nortearam a pesquisa a partir deste momento, uma vez que a Sequência Básica foi a selecionada. Esta divide-se em quatro partes: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Segue adiante a proposta com os elementos da sequência básica.

MOTIVAÇÃO

É a preparação para uma atividade que envolve o texto literário. Pela definição de Cosson (2018), a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação. A motivação apresentada para este projeto é uma conversa sobre o universo das fábulas infantis que eles conhecem escutando suas experiências de quem as contava e até contaram e compartilhado situações semelhantes.

Em 02 horas-aula, os alunos da 8ª série de Ensino Fundamental da escola indicada compartilharam suas experiências, bem como participaram também ouvindo, a fim de relembrar a atmosfera da contação de histórias da forma tradicional na cultura oral.

INTRODUÇÃO

Cosson (2018) brevemente define a introdução como a apresentação do autor e da obra. Na proposta deste projeto, o círculo de leitura estruturado de Cosson (2019) é de fundamentação orientação para o conhecimento da vida e obra do autor do texto. Neste círculo, a obra é apresentada fisicamente e os comentários da orelha, do título e da vida e do conjunto da obra do autor, bem como da que está em questão têm a finalidade de despertar o interesse do aluno. A prática do círculo também visa à preparação deles para esta forma de atividade em um ciclo de 02 horas-aula.

LEITURA

Através de círculo de leitura que usa a formação semiestruturada a leitura é realizada. A respeito desta etapa Cosson indica

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo,

acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ensino da leitura. (Cosson 2018, p. 62)

Para esta atividade, os alunos fizeram a leitura do conto *A cobra que era uma princesa* e *Pele de asno*, com o devido acompanhamento a leitura em uma formação semiestruturada e aconteceu de forma silenciosa e compartilhada e em duplas. A composição de duplas inicialmente permitiu um desenvolvimento mais pessoal com o texto que se mostrou eficaz no momento da atividade que reunia um grupo maior. Promovendo melhor participação. Este processo permitiu alunos/leitores uma análise reflexiva e capaz de contribuir com as inferências feitas pelo discente. A atividade aconteceu em 02 horas-aula.

INTERPRETAÇÃO

Conforme Cosson (2018), para esta etapa existe uma decifração e a concretização. A primeira refere-se a um aprendizado derivado de uma reflexão interior e o segundo é produto da concretização do sentido quando o ato de compreensão do texto é realizado pela comunidade leitora. Neste momento, o aluno interliga contextualmente as divergências e semelhanças entre os dois contos.

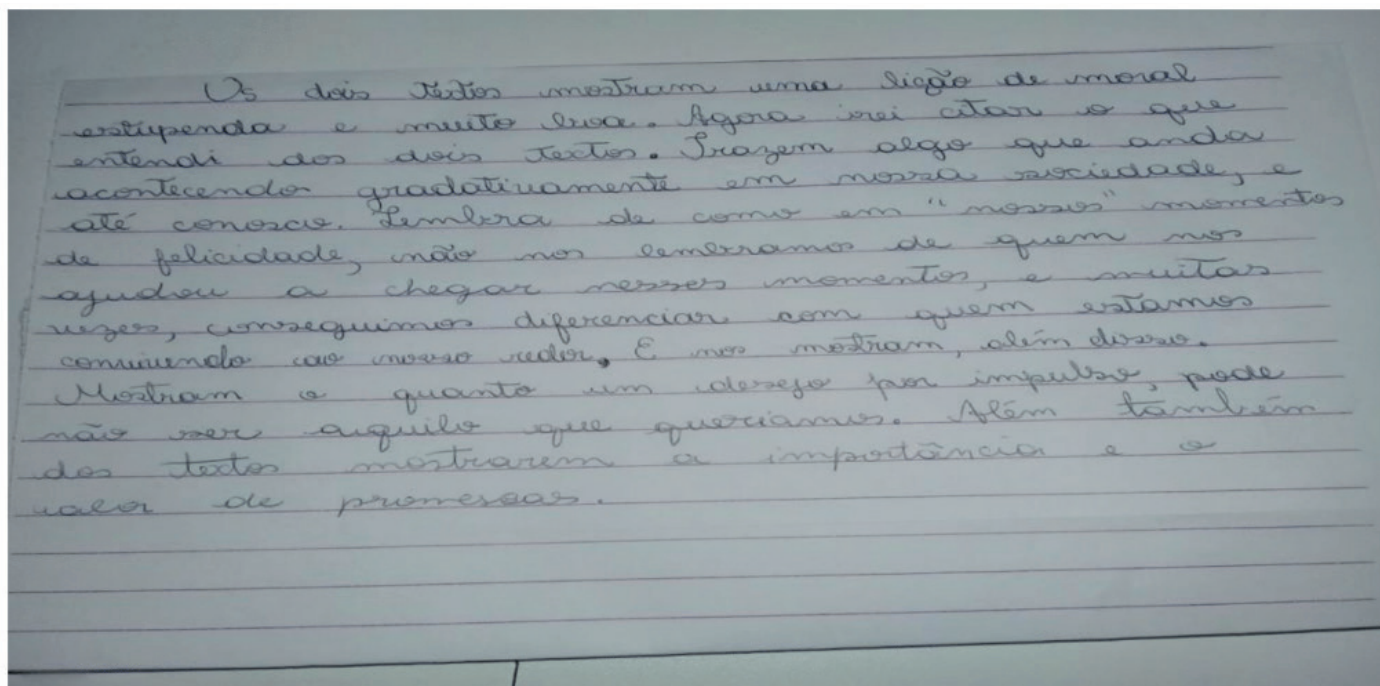
Portanto, o registro da atividade será através de uma resenha de no mínimo 15 dos alunos/leitores que compartilharam o conhecimento apreendido fruto da sua percepção sobre a semelhança entre os personagens “mágicos” que foram vistas nos textos escritos, bem como suas distinções provenientes do processo de decifração e concretização. O período necessário para realização desta etapa: 02 horas-aula.

ANÁLISE

A pesquisa apresenta resultados que podem ser analisados, e, assim sendo, indicar as referidas noções concebíveis ao logo do estudo teórico. Este momento é de natureza muito importante, pois é essencial para a finalidade do compartilhamento destes saberes para professores e futuros estudiosos do tema.

Desta maneira, o produto escolhido para análise dos dados é uma resenha que resgata a observação dos alunos participantes em torno da estratégia apresentada na sequência básica de Cosson.

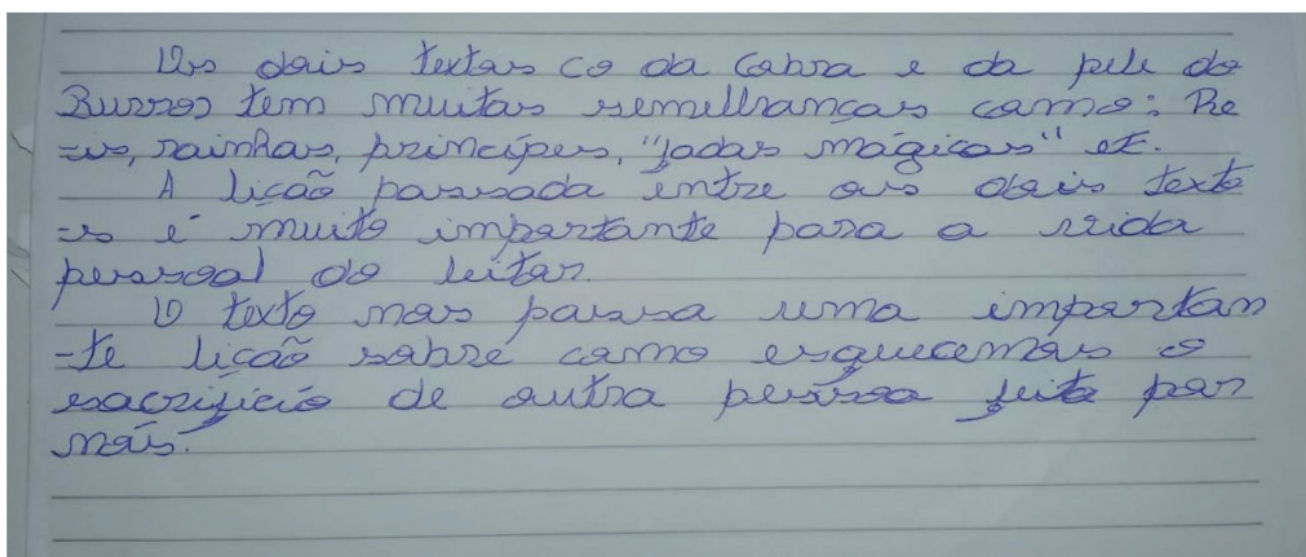
A amostra escolhida se baseia de acordo com as propostas apresentadas e utilizou apenas as iniciais dos nomes dos alunos/leitores para que continuasse preservada sua identificação. Sendo assim, temos:



Fonte: Pesquisa própria, 2019.

O primeiro indica que impacto nas duas histórias está na parte pedagógica das histórias. Esta reflexão relembra a função de formação moral do indivíduo para sua composição na sociedade defendida por Cândido (2011) e a literatura quando surgiu e, foi lembrada por Zilberman (2013).

R. H. A. A

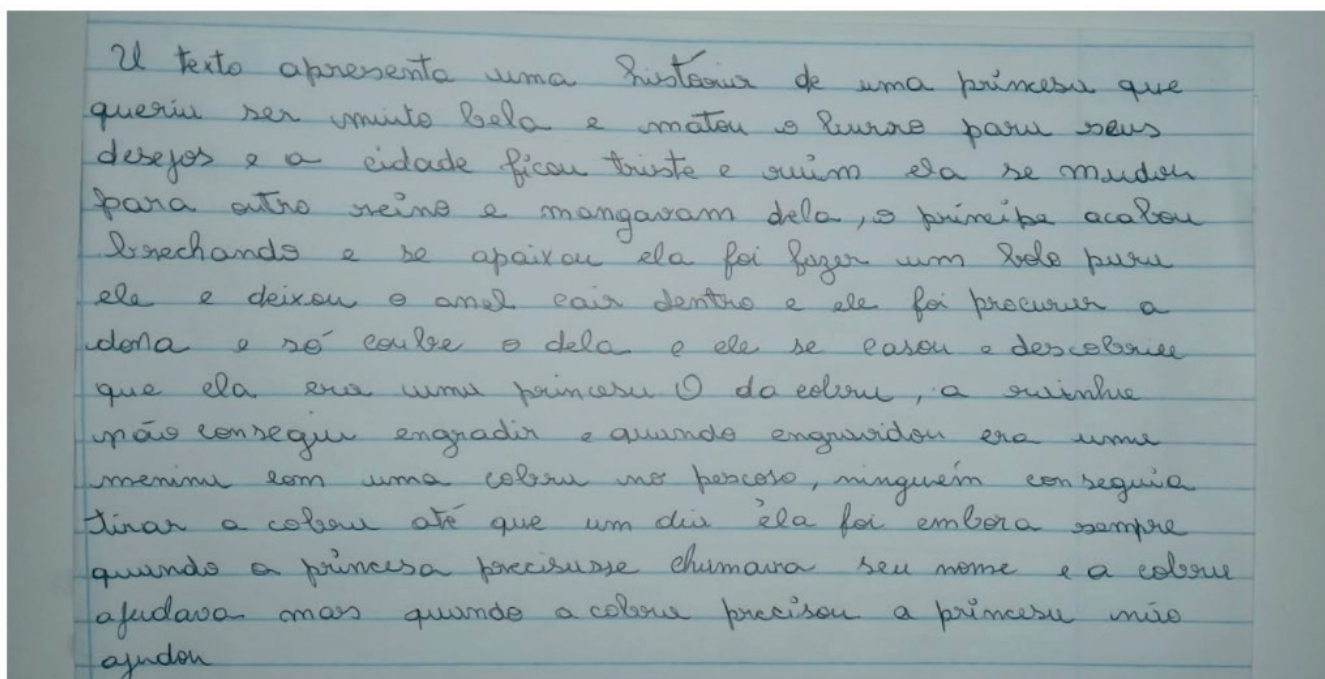


Fonte: Pesquisa própria, 2019.

A segunda percepção indica o caráter de empatia com o outro através da literatura.

Esta noção deve ser respeitada em uma sociedade que almeja um indivíduo engessada para a realidade e incapaz de refletir sobre a dor do outro.

T. V. L. S.



Fonte: Pesquisa própria, 2019.

O terceiro produto indica uma constituição da história em si de forma apurada. Os textos não foram analisados como suporte para o estudo de conteúdos gramaticais, mas para servir como deleite a formação do leitor em si e de acordo com sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do texto literário é primordial para construção de um indivíduo socialmente presente para a sensibilizar perante a realidade de uma sociedade que se apresenta bastante insensível. Logo o propósito de uma atividade de letramento literário é envolvê-la nas concepções de sociais, econômicas e políticas de produção literária. Além disso, o aluno espera-se a percepção de empatia com os elementos regionais e características na obra literária, visto que mesmo fazendo uma releitura imprimiu marcas que se concretização em uma realidade local bem mais atrativa para o público alvo que almeja uma literatura na escola para deleite da história e não para alavancar conteúdos gramaticais, ou seja, a literatura deve ser apreciada por sua história pelo leitor. Portanto espera-se a contribuição deste para a formação de leitores no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1 ed., 3ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2019.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed., 8ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2018.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault**. Belo Horizonte e Rio de Janeiro: Villa Rica. Editoras Reunidas Ltda, 1994, 4ª edição.

REGO, José Lins do. **Histórias da Velha Totônia**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. Ver. atual. e ampl. São Paulo: Global; 2003.

OS ESTUDOS EM LETRAMENTO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Walkiria Felix Dias

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia - MG

<http://lattes.cnpq.br/5172452633560047>

RESUMO: O presente estudo discute os trabalhos de Teixeira de Oliveira (2009), Ramos & Oliveira (2011), Scariot (2014) e Bózio & Molin (2016), uma vez que tratam do letramento e da educação prisional (EP). A partir desses trabalhos, constatamos a necessidade de que existam políticas públicas específicas ao contexto da EP. Para demarcar a concepção de letramento deste trabalho e poder perceber como esse conceito aparece nos trabalhos aqui discutidos, nos amparamos em autores como Street, Menezes de Souza, Kleiman, Monte Mór e Rojo. Concluimos que, as atuais políticas públicas envolvendo a EP são aproveitadas dos projetos pedagógicos de outras áreas e isso não beneficia o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Ainda, nosso estudo aponta para a importância de que os conhecimentos trabalhados em sala de aula valorizem as

vivências diárias dos alunos privados de liberdade, para que assim, tenhamos uma maior qualidade de ensino em contexto de EP.

PALAVRAS-CHAVE: educação prisional; políticas públicas; letramento.

ABSTRACT: This study discusses the work of Teixeira de Oliveira (2009), Ramos & Oliveira (2011), Scariot (2014) and Bózio & Molin (2016), since they deal with literacy and prison education (PE). From these studies, we can perceive a need for specific public policies to the context of PE. To demarcate the literacy conception of our research and to be able to perceive how this concept appears in the works discussed here, we rely on authors such as Street, Menezes de Souza, Kleiman, Monte Mór and Rojo. We conclude that the current public policies involving PE are not built for this specific area and this does not benefit the teaching-learning process in this context. Still, our study points to the importance that the knowledge discussed in the classroom value the daily experiences of students deprived of their freedom, so that we have a higher quality on the education at the context of PE.

KEYWORDS: prison education; public policy; literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Na tentativa de sintetizar as contribuições do letramento para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira na Educação Prisional (EP) e discutir como são definidas as políticas públicas, foi realizada uma análise de textos já existentes sobre esse contexto, tanto da área de letras quanto de Pedagogia, Psicologia e Direito. Foram encontrados poucos textos que tratavam especificamente da EP e mais raros ainda os que faziam articulações entre a EP e os estudos dos letramentos. Para isso, foram selecionados os artigos, capítulos de livros, dissertações ou teses sobre a EP e que citavam pelo menos uma vez “letramento” ou variantes da palavra. Foi através dessa aparição do termo – às vezes solto no texto, às vezes contextualizado – que identificamos formas de contribuição desse conceito ao contexto da EP.

Como forma de embasar tal discussão, nossa concepção de letramento tem como base teórica Street (2012; 2013; 2014), Souza (2011), Kleiman (2015), Monte Mór (2013) e Rojo (2009). Também utilizamos conceitos de Bakhtin (2000) como linguagem, enunciado e sujeito para traçar reflexões acerca desse processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Partimos do pressuposto de que letramento é a capacidade - sempre em construção – de se fazer valer da linguagem para se posicionar de maneira flexível, responsável e coerente em situações de uso social da língua. Habilidade essa, não necessariamente atribuída a escolaridade e que também não deve conceber o processo de leitura e escrita enquanto fruto de um conjunto ou sistema de técnicas que podem ser adquiridos ou não e que definem se o sujeito será “bem-sucedido”. Tratamos, portanto, não de um modelo autônomo de letramento, mas de um letramento ideológico e por isso, social, político, múltiplo, heterogêneo e que por si só “é apenas uma habilidade entre várias outras que se permutam”. (STREET, p.35, 2014)

2 | A ESCOLARIDADE NO SISTEMA PRISIONAL

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de junho de 2016, cerca de 90% dos sujeitos privados de liberdade, no Brasil, não completaram o ciclo de escolarização formal básico. Caso adotássemos, nessa pesquisa, um modelo autônomo de letramento, seria possível atribuir a criminalidade à falta de escolarização e traçar uma agenda educacional para o sistema prisional, com base nas habilidades e conceitos que regem o Ensino Básico brasileiro. Por si só, tais habilidades e conceitos já serviriam para a reabilitação e reinserção social dos sujeitos privados de liberdade, uma vez que essa situação de privação teria sido uma falta, ou falha da educação formal que os colocou em situações legalmente condenáveis. Tal posição, desconsideraria questões psicológicas, cognitivas, comportamentais, além de, sociais, políticas e econômicas de nosso país que precisam ser discutidas para traçar as possíveis causas de possuímos a

3º maior população carcerária do mundo.

Segundo Street (2014), “o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, p. 41, 2014). Ainda, de acordo com o autor, mesmo que o letramento por si só não seja garantia desses fatores, é necessário discutir o quadro teórico atual de letramento e quais contribuições ele pode desencadear ao nosso contexto de investigação, no caso deste estudo, a Educação Prisional. Mais especificamente o processo de ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto.

3 | PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As pesquisas em letramento podem contribuir para a EP porque enquanto um campo que abarca “as práticas sociais situadas, que variam segundo as instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam” (KLEIMAN, p. 13, 2015) exige que o pesquisador considere o lugar em que a prática social acontece, assim como observar o que esse “lugar” – não necessariamente físico – permite ou não permite e o que ele apaga ou privilegia. A metodologia da pesquisa em letramento crítico, como proposta por Menezes de Souza (2011) demanda do pesquisador que ele leia, se lendo. Que assuma responsabilidade em suas interpretações, ao passo que entende o que é possível falar ou compreender do lugar de um outro, sempre colocando em batimento o que ele consegue significar a partir do que está dado e o que não está. Também, por isso, é necessário definir de que escopo teórico estamos falando enquanto fazemos pesquisa em letramento, uma vez que o termo vem sendo utilizado por vários campos do conhecimento ao longo dos anos.

De acordo com Souza (2011), o letramento é múltiplo, portanto, não há apenas um letramento. Segundo o autor, existem formas dominantes de letramento, como o letramento escolar. Dessa forma, o trabalho com tais práticas letradas pode perenizar práticas já privilegiadas rumo a uma homogeneização das sociedades para que funcionem enquanto nação. O que vai de encontro com a crítica de Street (2014), quando o autor trata da estigmatização advinda da classificação de sujeitos enquanto letrados e iletrados, que também é causada pela ideia de que letramento é vinculada apenas à escolarização formal.

Dessa forma, segundo Street (2014), o letramento pode se transformar em instrumento de perversidade quando contribui para a estigmatização do sujeito entre letrado e iletrado, porém se o considerarmos um termo múltiplo e necessário nas várias situações de uso social da linguagem, é possível afirmar que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (STREET, p. 41, 2014).

Oliveira (2008) se posiciona de maneira semelhante, ao afirmar que “todo saber é

saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa”. Sendo assim, considerar que uma pessoa detém ou não um conhecimento, depende sempre da perspectiva e do contexto em que está inserido esse conhecimento, que em determinada situação histórica, pode assumir múltiplos significados e até mesmo, posições de pouca relevância. Molica e Leal (2009), também compactuam com o postulado de que todos podem ser considerados letrados, dependendo da circunstância. Segundo as autoras, “mesmo os não alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias (...) para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal” (MOLICA; LEAL, p. 11, 2009).

Ainda em busca de uma definição de letramento, de acordo com Menezes de Souza (2011), o letramento é múltiplo, por isso, um processo de ensino-aprendizagem pautado nesse conceito, precisa:

Educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética. (Menezes de Souza, p. 299)

Uma sala de aula de línguas, tanto materna quanto estrangeira, não deve contemplar, portanto, apenas pela estrutura, sistema ou código, até porque essa abordagem é famosa por tentar padronizar a língua e apagar as diferenças. É necessário discutir os diferentes gêneros discursivos, suas adequações e suas funções. Muito se fala do caráter reabilitatório da EP, porém se a sala de aula se preocupar com o ensino de orações e não de enunciados, não é possível afirmar que realmente haja uma reabilitação ou possibilidade de que o sujeito pense em si mesmo e repense seus próprios atos. Afirmamos isso, considerando que para Bakhtin (2016), a oração é uma unidade linguística que não carece de responsividade, ao passo que o enunciado é sempre passível de uma resposta, de uma interpretação, sendo ele, “uma unidade real de comunicação discursiva, assim como um elo na corrente discursiva de outros enunciados”. Assim, tendo como base o Círculo de Bakhtin, aqui neste trabalho, a linguagem deve ser considerada uma materialidade que ao mesmo tempo reflete, também refrata o mundo. Tendo em vista que os sentidos advindos do que é dito, estão sempre em constante mutação, visto que dependem da responsividade e das interpretações de sujeitos que são únicos e atravessados por suas próprias vivências, que influenciam em suas interpretações.

Oliveira (2008) ao discutir, em seu livro, as contribuições de Boaventura Souza Santos para a educação, discute a inexistência da homogeneidade, mesmo dentro de um mesmo grupo (nação). Existem sim, portanto particularidades compartilhadas entre esses grupos, mas cada sujeito é único e é muitos ao mesmo tempo e atravessado por vozes outras, que nunca são as mesmas para cada sujeito: “diversas linguagens (...) coexistem no seio de um mesmo dialeto”. (OLIVEIRA, p. 156, 2008). Pensar nesses conceitos provoca,

ou acarreta uma visão de um letramento não fechado, não com um fim na alfabetização como forma de ascensão social, por exemplo, e sim em tomada de responsabilidade, consciência de um outro no que eu digo e de mim em um outro e na necessidade de ouvir as diversas vozes pensando sempre no meu lugar em relação ao que é dito, feito. Não basta ler e escrever, é necessário flexibilidade e uma certa tomada de distância das “palavras autoritárias”, discutidas por Freire (1996) e Street (2014), para que consigamos lidar com o que o mundo trouxe, quem o outro trouxe.

A concepção de sujeito de Bakhtin também pode ser articulada com o trabalho à luz do letramento, visto que só é possível pensar em um eu, a partir de um outro. É necessário, portanto escutar o Outro, em seu contexto que é sempre situado, em seu dizer que é sempre ideológico, lembrando que também somos um outro, que constituímos e somos constituídos por um mundo caótico. Para Bakhtin (1998), a concepção do sujeito está atrelada sempre à palavra: “A concepção particular do ouvinte-leitor compreensivo é constitutiva para ela. Cada palavra implica um certo grau de responsabilidade e uma certa distância” (BAKHTIN, 1998, p. 146) surgindo aí, a ideia de que não há um acabamento para o sentido, ele pode sempre se transformar. Se não há acabamento para o sentido, uma pessoa letrada precisa, portanto, de uma flexibilidade interpretativa para lidar com os desdobramentos de seus próprios enunciados e dos outros no uso da língua.

Apesar de Bakhtin não tratar diretamente do letramento, muitos autores articulam seus conceitos nesse campo teórico. Por exemplo, Rojo (2009), utiliza dois conceitos de Bakhtin ao falar sobre letramento. O de esfera da atividade social e o de gêneros discursivos, uma vez que “circulamos por diferentes esferas de atividades (...) em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes” (ROJO, p. 110, 2009) e existem gêneros aceitos ou que não se encaixam, dependendo de cada esfera. Já para Freire e Macedo (2017), é necessário respeitar as diversas possibilidades e pluralidades e dar direito para que as múltiplas vozes possam “se dizer”, mesmo que para isso, se apropriem de uma linguagem dominante que pode ser ressignificada a partir de seus próprios idiomas.

Freire e Macedo (2017) ainda discutem o papel do letramento na reflexão acerca de questões de legitimidade, representação, voz, e os autores enxergam na capacidade de ler o mundo, uma possibilidade para transcender imposições que estrangulam não apenas liberdades individuais, mas culturas menos favorecidas. Os autores não defendem um apagamento das diferenças e uma homogeneização social, mas sim que as pessoas mudem suas formas de ler, agir e ouvir as diferenças e pensar além do que os sistemas políticos econômicos e até mesmo educacionais dão conta. “A legitimação desses diferentes discursos autenticaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática” (FREIRE; MACEDO, p. 9, 2017). E o conceito de tradução discutido por Freire em suas obras, seria uma possibilidade para essa

legitimação e respeito pelas pluralidades culturais.

O conceito de educação emancipatória de Souza Santos, trazido em Oliveira (2008), pode ser articulado com o que estamos tentando propor nesse trabalho. Se letramento pode ser definido enquanto conhecimento de práticas sociais de uso da linguagem, um projeto educativo emancipatório, no contexto da Educação Prisional é fundamental, uma vez que se preocupa com a invenção de dispositivos que facilitem a comunicação, a troca, a negociação. Somente com essa “tradução” entre os diferentes é que poderíamos falar de uma EP eficaz em relação ao que a legislação e o senso comum esperam dela. Essa tradução a que nos referimos, é uma tradução cultural. Conceito melhor discutido em Tagata (2017):

A tradução assim concebida deve se dar a partir da defasagem – e não diferença – entre as culturas, enquanto um movimento de prospecção que nos leve a explorar caminhos da ação e do pensamento humanos nunca explorados, de modo a sermos capazes de imaginar uma práxis fundada na equidade, na tolerância e na valorização das riquezas natural e epistemológica do planeta. (TAGATA, p. 23, 2017)

Uma das problemáticas da forma com que a EP acontece, se trata do fato de que as práticas de sala de aula, adotadas no contexto, não são elaboradas especificamente para essa realidade. O que não corrobora para que haja essa “tradução” entre o que deve ser ensinado e a vida desses alunos privados de liberdade.

4 | A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM LETRAMENTO PARA A EP

Teixeira de Oliveira (2009), Ramos & Oliveira (2011), Scariot (2014) e Bózio & Molin (2016), foram os estudos que, dentre os que encontramos, selecionamos para tratar da questão do letramento e da Educação Prisional. No estudo de Teixeira de Oliveira (2009), é discutida a questão da identidade e das representações, a partir de entrevistas realizadas com mulheres em conflito com a Lei. Nele, letramento aparece como uma prática de leitura e escrita, de maneira contextualizada. Além disso, enquanto um conjunto de habilidades que podem possibilitar uma futura inserção dessas mulheres, em uma sociedade letrada.

Segundo a autora, não é necessário que a prática da leitura e da escrita em sala de aula, parta apenas de textos socialmente valorizados, é possível que esse processo de ensino-aprendizagem aconteça com base em outros gêneros que façam parte do contexto dessas alunas. A pesquisa cita como exemplo os louvores que são compostos e cantados pelas detentas.

Segundo o estudo de Scariot (2014), a função da EP é preparar os sujeitos privados de liberdade para que possam atuar socialmente ao sair da prisão. Os resultados obtidos nas entrevistas, realizadas pela autora, apontam para o fato de que as alunas veem na EP uma possibilidade de colaborar na educação dos filhos. Porém, apesar de essa ser uma demanda do contexto, não é possível afirmar ou prever que as aulas que acontecem na

EP tratem desse assunto, uma vez que, segundo Manfrin (2017), não existem parâmetros educacionais, documentos específicos ou sólidas políticas públicas para essa realidade educacional.

Scariot (2014) também traz em sua pesquisa, outra especificidade do contexto de EP que diz respeito à importância desse contato de sala de aula não apenas para a melhora da autoestima dos alunos, mas também quanto à autonomia para acompanhar seus próprios processos judiciais. Uma pessoa encarcerada, para além das questões de vulnerabilidade relacionadas ao contexto da privação de liberdade, caso não esteja inserida na cultura letrada, se torna constantemente refém de terceiros, tendo em vista que não consegue por conta própria ler suas sentenças ou até mesmo os bilhetes e cartas que recebe.

No trabalho de Ramos e Oliveira (2011), a concepção de letramento aparece enquanto uma capacidade de ler e escrever de forma contextualizada, dentro do que é esperado socialmente para atividades sociais corriqueiras. O trabalho também define o que concebe enquanto “alfabetização” como uma prática de letramento que auxiliará os alunos a desenvolver suas capacidades, competências e habilidades. De acordo com a pesquisa, a alfabetização e o letramento não são aspectos que sempre se acompanham e no caso dos alunos da EP, mesmo que sejam alfabetizados, na maioria dos casos, não possuem um letramento que os possibilitem participar ativamente da vida civil.

Já o estudo de Bózio e Molin (2016) concebe o letramento enquanto uma habilidade que é culturalmente determinada e que um trabalho de sala de aula, dentro dessa perspectiva, pode ser libertador. Sendo assim, as atividades ideais a se trabalhar na EP, precisam partir de conteúdos reais de uso da língua, que tenham significado para os alunos.

As práticas educacionais pautadas na perspectiva do letramento criam ambientes de libertação, na medida em que assegura um processo de ensino com base em situações reais de uso da língua, e passíveis de acontecer em qualquer cotidiano, tanto prisional, quanto global. Essa libertação se dá no momento em que o indivíduo se depara com qualquer prática ou evento de letramento e sabe reconhecê-lo com tal. (BÓZIO; MOLIN, P. 111, 2016)

Bózio e Molin (2016) defendem que o contexto de EP, precisa estar atrelado às esferas da atividade humana, inclusive aos saberes locais, e não valorizar apenas uma cultura escrita que já é socialmente legitimada. Isso também é defendido por Mollica e Leal (2009), quando apontam para o fato de que os alunos têm mais facilidade em ressignificar os conhecimentos para suas vidas, quando conseguem relacionar com suas vivências. Ainda de acordo com Bózio e Molin (2016), o letramento social é fundamental para a reconstrução da vida social pós cárcere, tendo em vista que, de acordo com as autoras, uma pessoa letrada é capaz de se adaptar e enfrentar as demandas que atravessam a vida em sociedade.

Apesar do que mostram os estudos aqui descritos, em relação à importância de

que os conteúdos das aulas estejam relacionados com a realidade dos alunos, a EP ainda acontece nos mesmos moldes do EJA fora de contexto prisional. Sendo assim, é necessário reafirmar a importância de que existam políticas públicas especificamente direcionadas para a EP.

Dentro dessa perspectiva, Celani (2008) ao discutir as políticas públicas educacionais no Brasil aponta para o fato de que elas são afetadas por outras políticas como as econômicas e as sociais e que geralmente não favorecem o contexto educacional. Ela ainda esclarece que uma das razões para que isso ocorra é que a visibilidade política de melhorar o ensino das escolas educacionais, não é tão positiva, quando o assunto é arrecadar votos, do que por exemplo, a construção de novas escolas. Tendo isso posto, ao pensar na EP, ainda temos a problemática em torno dos discursos sociais contra a reabilitação o investimento na educação de sujeitos privados de liberdade. E podemos ainda afirmar que, nesse sentido, a construção de novos presídios também é prioridade das políticas públicas, em comparação ao investimento na melhora das atividades educacionais nos espaços de privação de liberdade já existentes.

O contexto de ensino-aprendizado em instituições de privação de liberdade deve ser continuamente problematizado dentro da LA, inclusive para desnaturalizar o pensamento de que há relação entre a criminalidade e a baixa escolarização, uma vez que em muitos casos, essa crença, pode contribuir para um preconceito que atribui por exemplo a violência às classes sociais mais desfavorecidas, desresponsabilizando o Estado.

A pesquisa em LA por sua vez, apesar de depender de muitas questões estruturais e políticas para contribuir para uma melhora na EP, pode servir para minimamente tirar o professor atuante na EP desse lugar de desamparo teórico-metodológico, por isso esse trabalho anseia lançar olhares sobre pesquisas já existentes e discutir algumas implicações para o contexto da sala de aula.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda são raros os trabalhos preocupados com a Educação Prisional, mas já há uma movimentação de pesquisadores rumo a construção de um *corpus* teórico metodológico que ampare o processo de ensino-aprendizagem na EP. Este estudo, tentou buscar nos trabalhos sobre letramento, regularidades ou disparidades teóricas, tendo como base uma concepção de letramento ideológica e social.

Os trabalhos aqui analisados se preocuparam em definir o conceito de letramento que utilizavam. Foram encontradas outras referências, nas quais o termo “letramento” foi citado, porém sem definição ou discussão aprofundada, por isso, não os consideramos aqui. Com os vários contextos de uso do termo, saber de que escopo teórico ele é problematizado é essencial. Aqui em nosso trabalho, por exemplo, o letramento não é um mero requisito para uma alfabetização sólida.

As discussões aqui apresentadas apontam para a necessidade de que os conteúdos trabalhados na EP estejam relacionados ao contexto dos alunos e suas vivências do dia a dia. Apontamos como exemplos a leitura de suas sentenças, cartas, bilhetes e louvores. Portanto, para além do pensamento em uma futura vida social, é importante que os processos de ensino-aprendizagem também valorizem o contexto direto desses alunos e suas rotinas.

Em 1988, Sousa Santos já falava da necessidade de voltarmos às perguntas simples, pois muita coisa que está naturalizada, já não vale para nossa época, nosso modo de vida, nossa realidade. O exercício da dúvida também é parte de uma pesquisa em letramento e não necessariamente precisamos de uma resposta imediata, mas é fundamental que continuemos sempre em um eterno enfrentamento epistêmico para que a partir daí, tenhamos possibilidade de repensar o mundo e reconstruí-lo de uma forma mais justa, mais humana. Seja através da educação ou através de ouvir o que o outro tem a dizer sobre si mesmo, sobre nosso papel de educadores e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética* (A teoria do romance). 4ªed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BÓZIO, J. F. C.; MOLIN, B. H. Remição pela leitura e práticas de letramento: uma relação interdependente rumo à libertação. *Revista Travessias*, v. 10, p. 107-120, 2016.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008.
- CORACINI, M. J. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José;
- FREIRE, P.; MACEDO, D. Repensando o letramento: Um diálogo. In Darder, Antonia; TORRES, Rodolfo (Org.). *The Critical Pedagogy Reader*, 2017.
- KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, [S.l.], v. 22, n. 36, jul. 2015.
- MANFRIN, Flávio Antônio. Representações socioeducativas da prisão. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XX, n. 161, jun 2017.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí. 2011.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Multiliteracies and Transcultural Education*, 2017.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In:

JORDÃO, Clarissa Menezes (Orgs.). *Formação “desformatada”: práticas de professores de língua inglesa. Novas perspectivas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2011. Vol. 15.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In:

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Paco editorial, 2011.

RAMOS, R. S.; OLIVEIRA, A. A. de. *A leitura no contexto penitenciário: uma experiência com jovens e adultos em privação de liberdade e relatos dos alfabetizadores*. 2011.

SCARIOT, L. F. S. M. Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos em uma Penitenciária Feminina de Cuiabá-MT. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza. *A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade*, 2014.

SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. 15. ed. Porto: Afrontamento, 1988.

STREET, B. Eventos de letramento e Práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In Izabel Magalhães (Org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. *Letramentos sociais*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base: para uma comparação com o Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v.33, p. 51-71, jan-abr. 2013.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 1-25, 2017.

TEIXEIRA DE OLIVEIRA, E. P. Mulheres em conflito com a lei: a resignificação de identidades de gênero em um contexto prisional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [en linea] 2009, 9 (Julio-Diciembre).

AS EVIDÊNCIAS DAS CATEGORIAS ENUNCIATIVAS

Data de aceite: 01/06/2020

Ivan Vale de Sousa

RESUMO: Os mecanismos de actorialização, espacialização e temporalização integram a debreagem, processo que instaura as categorias de pessoa, espaço e tempo no fazer do enunciado. A enunciação, neste estudo, abarca a discussão central, voltando-se ao entendimento das categorias enunciativas estruturantes do discurso, evidenciando a relevância da enunciação no processo dialógico, refletindo sobre as categorias da enunciação no enunciado e entendendo o enunciado marcado no sujeito, no espaço e no tempo. Logo, as evidências categóricas enunciativas são questões necessárias na orientação dos leitores na cena enunciativa.

PALAVRAS-CHAVE: Debreagem. Enunciação. Enunciado. Categorias. Discurso.

ABSTRACT: The mechanisms of actorialization, spatialization and temporalization integrate the clutch, a process that establishes the categories of person, space and time in making the statement. The enunciation, in this study, encompasses the central discussion, turning to the understanding

of the enunciative categories that structure the discourse, showing the relevance of the enunciation in the dialogical process, reflecting on the enunciation categories in the enunciation and understanding the enunciation marked in the subject, in the space and in time. Therefore, the enunciative categorical evidences are necessary questions in the orientation of the readers in the enunciative scene.

KEYWORDS: Clutch. Enunciation. Statement. Categories. Speech

INTRODUÇÃO

Neste estudo, as categorias de pessoa, espaço e tempo como procedimentos necessários para a construção da cena enunciativa são a centralidade da discussão, doravante, apresentada, partindo-se das finalidades de reflexão das categorias enunciativas, na evidência de como a enunciação realiza-se como processo dialógico entre os sujeitos da comunicação que estão inseridos em um contexto social ou linguístico e na marcação da temporalização de realização dos enunciados.

Estas reflexões não utilizam recortes jornalísticos, publicitários ou outros textos

como *corpus* de análise e compreensão, apenas cumprem a função de ampliar, problematizar e propor o entendimento de como as categorias tornam-se evidentes na construção da cena enunciativa pelos sujeitos envolvidos no fazer enunciativo.

Sob o viés de um estudo de natureza reflexiva, as questões propostas neste capítulo colocam em destaque a necessidade de entendimento da enunciação na sociedade, nas ações dos sujeitos e nos estudos da linguagem. Ao enunciar, os sujeitos ocupam seus lugares de organização de seus discursos, organizados em uma temporalidade de produção dos enunciados, ou seja, um sujeito que enuncia com outro e juntos constroem e reconstroem a cena da enunciação.

A enunciação é marcada pelas referências presentes no discurso e no texto pela marca de pessoa inserida em um plano contextual e temporal de realização das propostas enunciativas. Assim, ao produzir a enunciação, os sujeitos interagem, criam suas referências e orientam outros a participarem do plano de funcionamento dos atos da enunciação.

ENUNCIAÇÃO, LINGUAGEM E LÍNGUA: BREVE ESCRITURALIDADE

As aproximações entre enunciação, linguagem e língua demonstram quão relevantes são os atos de enunciar presentes nas ações e nos discursos dos sujeitos. Ao enunciar, os falantes da língua comunicam, colocam em uso as variantes e as adaptações da linguagem, produzem enunciados inseridos em uma temporalidade espacial e reafirmam que a enunciação faz parte da história e da gênese do sujeito, no reconhecimento de que o acontecimento da língua se efetiva, sobretudo, no trabalho com linguagem no auxílio constitutivo do sujeito.

A linguagem manifesta-se no plano da interação, construindo-se nela e por meio dela. Assim, na linguagem verbal há a representação da comunicação entre os sujeitos e na linguagem não verbal o ato de comunicar passa pelo processo de interação que dialoga com a ciência dos signos linguísticos organizados na sociedade em uma proposta de realização subjetiva da linguagem.

Comunicar e interagir são ações que fazem parte da existência humana. Nesse sentido, os signos predispostos na sociedade contribuem com essas questões de fazer com que a interação encontre no discurso suas formas de realização. E quando comunicamos, estamos enunciando com o outro no plano dialógico e constitutivo da cena enunciativa, por mais que nossa forma de comunicar, dizer e interagir principie da subjetividade inserida na esfera linguística.

Compreender como a subjetividade insere-se na linguagem significa considerar como as relações atribuídas às formas de expressão assumidas por cada um dos falantes na realidade comunicativa perpetuam-se na interação social. Além disso, a partir das

relevâncias postuladas pela linguagem sob o viés comunicativo entre os sujeitos instalados nos discursos, a língua estende e constrói-se nas cenas da enunciação, participando de um estado de funcionamento e compreensão intersubjetiva da linguagem tanto na consolidação quanto na efetivação da enunciação.

O indivíduo recebe da comunicação linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo. (BAKHTIN, 2014, p. 81)

Não se pode refletir sobre a linguagem sem que não seja falado da maneira como a língua se realiza na instância comunicativa. Nessa relação de comunicação, o homem revela aos seus interlocutores suas propostas linguísticas e refaz seus discursos na interação, pois ao enunciar com os demais interlocutores participantes do discurso como enunciadore e enunciantes, realiza-se a enunciação.

No trabalho com a linguagem o sujeito ora assume a função de enunciadore, ora de enunciante na produção do discurso. A noção de discurso à luz da enunciação realiza-se mediante o procedimento de instalação das categorias de pessoa, espaço e tempo na produção do enunciado, pois sempre que formulamos os enunciados, o fazemos para um dos sujeitos da enunciação.

Ao investigar o mundo dialógico da enunciação, as funções assumidas pelo enunciadore contemplam as necessidades dos enunciatários para que juntos enriqueçam a cena enunciativa, assim, o enunciadore “deve ser tomado como uma categoria abstrata, cujo preenchimento, numa manifestação específica, faz emergir o que conhecemos como autor, falante, artista, poeta, etc.; a noção de enunciatário, igualmente, define-se como categoria por meio da qual se manifestam leitores e fruidores de maneira geral” (TATIT, 2002, p. 163).

Na subjetividade da linguagem os sujeitos expressam e marcam suas propostas comunicativas no plano da individualidade e da coletividade no funcionamento da enunciação. E a proposição dialógica assumida pelo lugar discursivo da linguagem na interação dos sujeitos está ligada diretamente ao plano da enunciação que carece de sujeitos inseridos em um momento de realização e um espaço de efetivação dos enunciados construídos e em construção.

Assim, o contexto social e linguístico caracteriza a enunciação como uma diversa instância da língua, posto que é “apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade” (BAKHTIN, 2014, p. 160), na produção de enunciados por seus atores.

Avitalidade da língua representa na identidade do sujeito, o seu poder de transformação e orientação, tanto que a organização e os discursos podem ser propostos em contextos significativos na problematização com as marcas de subjetividade da linguagem que

corroboram com a construção da formação do sujeito, visto que é no poder heterogêneo e multifacetado da língua que as referências contextuais e temporais são agregadas aos atos enunciativos do sujeito e na função vital dos enunciados efetivados.

Não há sujeito sem linguagem, não há linguagem sem plano de subjetividade e não há comunicação sem que a enunciação não encontre terreno fértil para a produção do discurso e da interação entre os enunciadores da cena enunciativa. Assim, essa breve nota sobre *enunciação, linguagem e língua* coloca em destaque a atuação necessária do sujeito na efetivação contínua da língua.

AS CATEGORIAS NA CONSTRUÇÃO DA CENA ENUNCIATIVA

Enunciar é constituir um processo de comunicação e interação entre sujeitos inseridos em um contexto social e presentes em uma temporalização dos discursos. Nesse sentido, o enunciado como produto e resultado da enunciação realiza-se mediante a passagem do discurso pelas categorias de pessoa, espaço e tempo.

Os enunciados jamais aparecem no plano da discursivização sozinhos ou isolados de seus contextos de uso e das marcas orais inerentes ao ensino e à efetivação da língua; eles trazem uma carga interpretativa das condicionantes de pessoalidade, espacialidade e temporalidade em que são, foram ou serão produzidos.

Quando produzimos os enunciados o fazemos pensando nos nossos interlocutores, naqueles que interagirão conosco, uma vez que os resultados da enunciação podem ser apresentados de forma oral, escrita (textos) e sinalizadas¹, pois há que se considerar também que na linguística de sinais são produzidos enunciados verdadeiramente coerentes aos contextos da efetivação da língua.

Na criação da cena enunciativa, os sujeitos fazem suas escolhas que melhor se adequem aos contextos e tempos de uso, visto que não há enunciação sem a ação do sujeito, pois, este simboliza o principal agente que marca na enunciação os múltiplos sinais de seu discurso, de seu enunciado, visto que é, justamente, na existência do enunciado concebida pelas instâncias enunciativas e classificadas como enunciator/enunciatário, narrador/narratário, interlocutor/interlocutário que o propósito enunciativo acontece.

No nível discursivo são centralizadas as investigações da enunciação, uma vez que é nele que as preferências enunciativas do sujeito envolvido auxiliam na construção da cena enunciativa como manifestação da língua. Assim, na instauração do enunciado, as categorias enunciativas podem tanto ser enunciativas quanto enuncivas, dependendo das possibilidades como os enunciados são formulados e projetados pelos sujeitos.

Quando se reflete sobre a compreensão da enunciação e como ela se instala nas ações discursivas e interativas dos sujeitos, compreende-se que o ato de enunciar é

1. Embora não se fale muito da enunciação à luz das linguísticas de sinais, os sujeitos surdos produzem cenas enunciativas e, conseqüentemente, formalizam enunciados pelas peculiaridades da Língua Brasileira de Sinais.

inerente à existência humana, assim compreendemos que a percepção da “enunciação é este colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Sendo o acontecimento da língua, a enunciação à luz dos mecanismos da actorialização, da espacialização e da temporalização que compõem a debreagem como movimento instaurador das pessoas, dos espaços e dos tempos na caracterização do enunciado e atribuição dos sentidos diversos ao resultado da enunciação, o resultado é sempre um produto marcado de referências, o enunciado. Assim, nenhum enunciado tem como marca a homogeneidade discursiva, pois as cenas que são pintadas, os contextos construídos dependem das concepções e dos modos de interação das pessoas envolvidas na ação de enunciar.

Entendida a enunciação como a própria comunicação e interação ambas realizadas entre os sujeitos da cena enunciativa inseridos em uma espacialização de realização contextual e temporalização de marcações temporárias construídas social e linguisticamente engendram na estabilização da enunciação. Assim, discorro, a seguir, sobre as categorias da enunciação, mecanismos responsáveis pela construção da cena enunciativa.

Sujeito em ação: a categoria de pessoa

A categoria de pessoa é essencial na construção do processo discursivo e comunicativo, pois é nesta categoria em que os sujeitos envolvidos no dizer, isto é, na enunciação, são mostrados por meio da construção da cena enunciativa e a pessoa instala-se no discurso mediante um processo chamado debreagem.

Nesse processo, são instaladas as categorias da enunciação, marcando as referências da pessoa no discurso, do discurso em uma temporalidade e do contexto em que a discursivização se amplia. Assim, o procedimento da debreagem é favorável à constitucionalidade de realização da língua.

Para compreender melhor a instalação de pessoa na enunciação, apresento, abaixo, três exemplos que servem de direcionamentos para o acontecimento da categoria de pessoa no efetivo processo de elaboração da enunciação.

1. Eu preciso, urgentemente, falar com você sobre algumas questões de trabalho (o *eu-enunciador* se instala no discurso e permite que seu interlocutor faça o mesmo).
2. Nós estaremos lhe aguardando para conversarmos amigavelmente (a pessoa duplicada, *eu+eu*, assume a função de enunciador na produção discursiva da cena).
3. Quero conhecer Fernando de Noronha (o actante da enunciação *eu* é debreado, enunciativamente, sem o uso do pronome, sendo recuperado pelo número-pessoal do verbo *querer*, flexionado na primeira pessoa do singular).

A categoria de pessoa é um tanto complexa por ser um processo de actorialização, considerando o que pode ou não ser pessoa do discurso, havendo, portanto, uma

variedade e essa diversidade da categoria de pessoa no discurso que assume a função de locutor, ora de interlocutor é distinguida por Fiorin (2016), na instância de pessoa, como pessoa demarcada, pessoa multiplicada, pessoa transformada, pessoa subvertida, pessoa transbordada e pessoa desdobrada, cada uma delas com suas especialidades que perpassam e se instauram no discurso e no desenvolvimento das funções actanciais desenvolvidas nos enunciados.

Devido à extensão deste trabalho não compete ao autor do referido estudo pontuar e explicar cada uma das pessoas apresentadas por Fiorin (2016), contudo, apenas trazer para o embate o seu plano diverso de realização e instalação do sujeito no discurso. Assim, o processo de actorialização, isto é, de compreensão da pessoa no discurso estende-se para as instâncias discursivas, linguística e de instauração do sujeito.

Os mecanismos basilares que instauram e permitem funcionar as categorias da enunciação na produção do enunciado são dois: a debreagem e a embreagem. O procedimento da debreagem pode ser manipulado pelo enunciador, já que ele infere as marcas no enunciado inserido em um ato enunciativo, ora estando presente na enunciação, ora apagando as marcas de pessoa e, nesse sentido, a debreagem “consiste na operação de projetar no enunciado as marcas de pessoa, espaço e tempo, podendo ocorrer, então, três tipos de debreagem: a actancial (de pessoa), a espacial e a temporal” (HILGERT, 2007, p. 70).

A debreagem como propiciadora na construção da enunciação pode ser *enunciativa* quando há a presença do enunciador na realização da cena e na produção do enunciado, marcando a existência de pessoa no discurso, como também *enunciva* quando o sujeito não focaliza no enunciado as marcas da enunciação. Além disso, a embreagem é a possibilidade de “efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ ou espaço e/ ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (FIORIN, 1995, p. 29).

Enquanto no procedimento da debreagem enunciativa estabelece-se uma aproximação entre o enunciado e o sujeito da enunciação, marcando seu tempo e espaço de realização, na debreagem enunciva, por sua vez, ocorre um processo de distanciamento ou apagamento desse enunciador em que o sujeito não se coloca de maneira enfática na enunciação ou na produção de seu texto, um belo exemplo de textos enuncivos são os textos jornalísticos, marcados pela caracterização da impessoalidade discursiva.

Dizer que um texto é enuncivo significa considerar seu plano de impessoalidade no contexto de elaboração. Nele não há opiniões e nem pontos de vista de quem o produz, por mais que o enunciador queira emitir seus julgamentos não é cabível. Assim, os textos enuncivos compõem-se em propostas impessoais do enunciador, porque “eles são sempre fruto da subjetividade e da visão de mundo de um enunciador. O que há são textos que produzem um efeito de objetividade” (FIORIN, 2003, p. 179).

A categoria de pessoa é a marca instancial que coloca o sujeito em destaque, em ação na produção do enunciado, embora alguns dos enunciados produzidos possam ou não trazer as marcas objetivas e subjetivas de quem estabelece a cena enunciativa. Assim, compreender como o enunciador envolve-se no discurso significa entender também a processualização efetiva da língua.

O lugar do discurso: a categoria de espaço

O lugar do discurso, isto é, da enunciação, quase sempre, não recebe as devidas considerações em relação à categoria de pessoa. Para se compreender a construção da cena enunciativa na noção de espaço é necessário entender que o espaço linguístico não é o mesmo espaço físico. No espaço linguístico, as ações acontecem com base nas referências que o texto tenciona, nas pistas textuais inseridas na enunciação textual, já no espaço físico a enunciação se efetiva no *aqui*, no acontecimento centralizado das ações do enunciador.

As referências enunciativas da espacialização que orientam, por exemplo, o leitor e permitem que ele interaja com seus interlocutores, designando o lugar de realização da enunciação são as conhecidas menções dêiticas, como *aqui*, *ali*, *aí*, *lá*. Essas referências direcionam a produção dos enunciados por seus interlocutores.

Para compreendermos melhor a noção de espaço na enunciação, analisaremos os seguintes exemplos:

1. *Aqui* não é lugar para mim (indica o lugar do enunciador EU).
2. Não vá até *lá* (definição/localização do espaço, a partir da enunciação. *Lá*, nesse caso, opõe-se ao *aqui* do enunciador).
3. Estou indo *aí* combinar com você sobre a viagem (*aí* institui o lugar do TU, opondo-se ao *aqui* do EU).

Todas as referências apresentadas, nos exemplos acima, são enunciativas porque marcam o lugar do enunciador para com seu enunciatário. Assim, há uma clareza no enunciado produzido pelo enunciante, o sujeito da enunciação, que pratica a ação e permite que o discurso seja localizado em uma esfera de espacialização.

Além dos espaços enunciativos, há a existência também dos *espaços enuncivos* na cena enunciativa, principalmente, quando as referências dêiticas cumprem sua função anafórica, retomando a efetivação dos enunciados.

Para melhor esclarecer, vejamos dois simplórios exemplos em que ocorrem a realização dos espaços enuncivos no acontecimento da enunciação.

1. Amo muito Recife. Hospedei-me alguns dias *naquela cidade* e, apesar do alto custo de vida, minhas lembranças sempre levam para *lá*.
2. Visito o Centro Histórico de São Luís sempre que posso. *Aquele* lugar é fantástico, *lá*, tenho contato com a cultura histórica maranhense.

As referências espaciais enuncivas, nos exemplos propostos, marcam o *eu-*

enunciador ao mesmo tempo em que o *eu* ocupe o lugar de *não-eu-enunciador* na proposta enunciativa. Além disso, são espaços enuncivos também os figurativizados ou não, indicados no enunciado sem que ocorra a relação entre eles e a espacialização de acontecimentos da enunciação.

Em síntese, os espaços enuncivos estabelecem-se, sobretudo na produção de notícias, pois o lugar do discurso não simboliza o lugar de realização do enunciador. Sendo assim, o espaço enuncivo é um espaço não-espaço em que ocorre de maneira figurativizada e efêmera a produção do enunciado na cena enunciativa.

O espaço de enunciação é sempre um espaço que nasce mediante as ações dos sujeitos, pois esses trazem para a cena enunciativa suas convicções e considerações relativas à língua, que ora transita entre o espaço físico e o espaço linguístico criados pelas referências e pelas propostas textuais.

Embora, não seja muito discutida a noção de espaço na enunciação, Fiorin (2016) classifica o espaço enunciativo como: espaço dominado, espaço demarcado, espaço sistematizado, espaço transformado, espaço subvertido e espaço desdobrado.

Saber como a categoria de espaço instaura o discurso na ação de seu enunciador significa compreender que os espaços, sobretudo, nas narrativas são moldados, mutáveis e reinventados. Assim, ao compreender a função da espacialização promove-se a efetivação dos enunciados em um lugar social do enunciador e enunciatário, como também um espaço linguístico habitado pelos sujeitos do texto.

O cronômetro das ações: a categoria de tempo

Quem nunca se preocupou como o tempo? A história da humanidade está cronometrada e organizada no tempo. O tempo é visto como um momento de passagem muito rápido e, por isso, sempre foi uma das grandes inquietações do homem quanto ao seu percurso e todas as ações humanas estão inseridas em uma marca de temporalidade.

Assim como o espaço linguístico se difere do espaço físico na enunciação, o mesmo ocorre com a categoria enunciativa de tempo. O tempo do texto não é a mesma temporalização em que ocorrem os fatos no tempo físico (manhã, tarde e noite) ou no tempo cronológico (dias, horas, minutos, segundos), porque estão relacionados e instalados nos atos da fala. Ademais, a noção de tempo na enunciação marca-se nos mecanismos que possibilitam a compreensão da passagem temporal do discurso na construção da cena enunciativa.

Na enunciação o tempo físico-cronológico é fugaz e passageiro, já no plano figurativizado enunciativo do texto, isto é, o linguístico, o tempo perpetua-se mediante cada nova interação do enunciador com o texto, pois nesse contexto linguístico, o sujeito reativa lembranças, rememora situações e insere-se na temporalização da produção do enunciado textual.

A noção de tempo como categoria enunciativa da linguagem liga-se ao contexto da

narração, porque “o tempo da enunciação, isto é, o tempo em que se situa o acontecimento que é a produção de um enunciado, pode ser designado dentro do próprio enunciado” (CERVONI, 1989, p. 31).

As noções de tempo na enunciação além da utilização de advérbios que as marcam no texto, tem-se também os tempos verbais (presente, pretérito e futuro) quando indicam ao sujeito a temporalidade em que as ações se realizam no plano da narrativa, tempo linguístico, e no contexto da enunciação, tempo físico-cronológico.

O tempo na enunciação marca o significativo momento dos acontecimentos das ações dos sujeitos no funcionamento eficaz dos enunciados produzidos na língua pelos enunciadores e enunciatários, atores que enunciam e juntos constroem a cena enunciativa com suas especificidades e formatos.

Com a finalidade de apresentar melhor o conceito de tempo na enunciação e de maneira simplória, seguem, abaixo, dois exemplos em que a categoria de tempo pode ser identificada no tempo enunciativo quanto no enuncivo.

1. *Amanhã* viajaremos para os Lençóis Maranhenses (tempo enunciativo, porque o *amanhã* marca o futuro em virtude do momento presente).
2. No dia *20 de novembro* do ano passado comemoramos o dia da Consciência Negra na escola do bairro (tempo enuncivo, porque a data está marcada no enunciado)

Cabe dizer, ainda, que Fiorin (2016) demonstra a ocorrência de tempos, classificando-os em: tempo dominado, tempo demarcado, tempo sistematizado, tempo transformado, tempo harmonizado, tempo subvertido e tempo desdobrado. No tempo sistematizado há a sistematização aos tempos verbais, dos advérbios, das preposições e das conjunções.

Compreender cada uma das noções de temporalização na enunciação implica envolver-se na enunciação, produzir os enunciados sob o ponto de vista do tempo diversificado, porque a cada tempo em que a cena enunciativa é construída os enunciados são alterados mediante as especificidades instaladas nos atos comunicativos e interativos dos sujeitos e nas referências direcionadas aos resultados da enunciação.

O simulacro das realidades sociais e linguísticas na enunciação é construído mediante a realização do procedimento da debreagem que coloca em cena as categorias enunciativas, pois a tríplice enunciativa complementa-se, visto que “toda enunciação supõe um locutor e um alocutário; ela se dá no tempo, em um determinado momento; os actantes da enunciação (locutor e alocutário) encontram-se no espaço, em um determinado lugar, no momento em que ela ocorre” (CERVONI, 1989, p. 23).

Os actantes da enunciação, isto é, os que participam da cena enunciativa, constroem e organizam seus discursos moldando com as características do espaço de realização da enunciação e na marcação temporária em que são estabelecidas as interações na produção dos enunciados. Considerar essas referências na formulação de cenas enunciativas significa manter a transparência na organização do funcionamento linguístico e social da enunciação.

Entender o tempo da enunciação na ação dos actantes discursivos implica compreender que o tempo da cena enunciativa pode ser modelada a cada momento em que os sujeitos resolvem interagir e, nessa interação, a enunciação é refeita e adaptadas às finalidades que os envolvidos têm em mente. Quando o tempo da enunciação é marcado no tempo do discurso, promove-se também o espaço da ação discursiva em que os actantes efetivam no ato de enunciar.

As categorias de pessoa, espaço e tempo na enunciação são amplas e não são todas discutidas na extensão deste trabalho, porque este não comporta. Assim, fica evidente que as categorias estão presentes na enunciação, possibilitando que a cena enunciativa seja construída e reconstruída a partir das relações do sujeito com a linguagem, do contexto e das marcas temporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível falar da atuação do sujeito sem que este não esteja envolvido com o papel que a linguagem atribui ao processo de construção de sua identidade. Na linguagem o sujeito encontra as razões para fazer a interação acontecer e nesse funcionamento entra em cena a língua como propositora e produtora de referências que marcam as formas como os discursos são promovidos.

A linguagem fala muito mais do sujeito do que o sujeito da própria linguagem, já que é constituído por ela como instância comunicativa e interativa entre seus interlocutores. Nesse sentido, a língua assume um lugar primordial na formação do sujeito, pois não há nenhuma identidade que não seja construída sem que não considere o relevante papel da língua na formação e perpetuação dos sujeitos.

Ao refletir sobre a funcionalidade da língua, discute-se sobre o acontecimento da enunciação, já que enunciar significa comunicar, dizer, interagir e problematizar as razões necessárias que fazem o discurso transparecer nas ações discursivas dos sujeitos inseridos em um contexto de realização do dizer e marcado em um tempo de organização do discurso, direcionando-o aos interlocutores.

Na cena enunciativa entram em destaque as categorias de pessoa, espaço e tempo que marcam a passagem da enunciação em um contexto linguístico e social, implementadas em um tempo físico-cronológico e linguístico de acontecimento das ações discursivas caracterizadoras da enunciação.

As categorias da enunciação instalam no plano de realização do discurso os actantes, como de suas concepções de mundo e da linguagem, em uma espacialização e temporalização. O tempo do discurso é o tempo da enunciação e o espaço da enunciação é o espaço do discurso. Em linhas gerais, entende-se que a enunciação faz parte da identidade que os sujeitos constroem por meio da linguagem, constroem cenas enunciativas

e juntos efetivam o uso contínuo da língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do modo sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes/Edunicamp, 1989.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

FIORIN, José Luiz. A pessoa desdobrada. In: **Alfa**, n. 39, p. 23-44. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). **Introdução à linguística: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

HILGERT, José Gaston. Língua falada e enunciação. In: **Revista Calidoscópio**. Vol. 5, n. 2, p. 69-70, mai/ago., 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 04 jun. 2020.

TATIT, Luiz. A linguagem do texto. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. Volume 1. São Paulo: Contexto, 2002.

PERCEPÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS PAULISTANO: UM EXPERIMENTO *MATCHED-GUISE* COMBINANDO AS VARIÁVEIS (CN), (Ê) E (-R)

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 01/03/2020

Isabel Pie

FFLCH-USP, Departamento de Linguística

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/9517261674868121>

RESUMO: Tomando como ponto de partida os resultados obtidos pelo estudo de produção desenvolvido por Oushiro (2015) sobre as variáveis linguísticas concordância nominal de número (CN), pronúncia de /e/ nasal em sílaba tônica em meio de palavra (ê) e coda /-r/ (-r) no português paulistano, assim como estudos de percepção sobre as mesmas variáveis (e.g. MENDES, 2016), esta pesquisa consistiu na seleção e manipulação de estímulos para a confecção de um experimento *matched-guise* que combina essas três variáveis linguísticas - duas de natureza fonética (ê; -r) e uma de natureza morfosintática (CN). A técnica *matched-guise* consiste em observar a reação do ouvinte a performances linguísticas que se diferenciam apenas em aspectos específicos e controlados. Assim, no caso deste experimento, utilizou-se o *software* Praat para selecionar e

manipular trechos curtos da fala de diferentes sujeitos, nas quais ocorrem *tokens* de (CN), (ê) e (-r), tendo como objetivo a criação de oito disfarces (*guises*) para cada falante, que se diferenciem apenas no que diz respeito às três variáveis em questão. Os principais resultados desta pesquisa dizem respeito às exigências que devem ser seguidas durante a seleção e manipulação de estímulos linguísticos para um experimento de percepção linguística, a fim de garantir que os disfarces soem “naturais” (como se não houvessem sido manipulados) e que não afetem sensivelmente e de forma desigual a percepção do ouvinte devido a aspectos que não estão sendo observados (tal qual o conteúdo informacional do trecho). Conclui-se que a utilização da técnica *matched-guise* permite observar a interação entre mais de uma variável, mas a confecção de disfarces (*guises*) para um experimento de percepção deve seguir rigorosos parâmetros para que se garanta um resultado válido.

PALAVRAS-CHAVE:

Sociolinguística.	Técnica	Percepção
<i>matched-guise</i> .	Português	<i>matched-guise</i> .
Paulistano.	Variáveis	sociolinguísticas.

PERCEPTIONS OF PAULISTANO PORTUGUESE: A MATCHED-GUISE EXPERIMENT COMBINING THE VARIABLES (NPAGR), (Ê) AND (-R)

ABSTRACT: Taking as a starting point the results attained by the production study developed by Oushiro (2015) of the linguistic variables noun phrase number agreement (NPAGR), pronunciation of nasal /e/ in midword stressed syllables (ê) and coda /-r/ (-r) in Paulistano Portuguese, as well as other perception studies about the same variables (e.g. MENDES, 2016), the present study consists of the selection and manipulation of *stimuli* to compose a matched-guise experiment which combines those three linguistic variables – two of them of a phonetic nature (ê; -r) and one of a morphosyntactic nature (CN). The matched-guise technique consists of observing the listeners' reactions to linguistic performances that are different from each other only in certain specified and controlled aspects. Therefore, this research is based on the selection and manipulation, using the Praat software, of small excerpts of different subjects' speech, in which occur tokens of (CN), (ê) and (-r), with the goal of creating eight guises for each speaker, that are different from each other only in the aspects of the three selected variables. The main results attained are related to the requirements which must be followed during the selection and manipulation of linguistic *stimuli* to compose a perception experiment, in order to guarantee that the guises all sound “natural” (as if they hadn't been manipulated) and that they don't affect noticeably and unevenly the listener's perception due to aspects that are not being observed (such as the content of the excerpt). The general conclusion is that the matched-guise technique allows to observe the interaction between more than one variable, and the production of guises for a perception experiment must follow stringent parameters in order to guarantee a valid result.

KEYWORDS: Sociolinguistic Perception. Matched-guise technique. Paulistano Portuguese. Sociolinguistic variables.

1 | INTRODUÇÃO

A concordância nominal de número (como em “as casa-**s**”/“as casa-Ø”), a realização de /e/ nasal como monotongo [ê] ou ditongo [êj] (como na palavra *fazenda*) e a pronúncia de /r/ em coda silábica como tepe [r] ou retroflexo [ɻ] (em palavras como *porta* e *aberta*) são três das quatro variáveis sociolinguísticas abordadas no estudo de Oushiro (2015). Em seu estudo sobre o português paulistano contemporâneo, a autora analisou qualitativa e quantitativamente uma amostra estratificada composta por 118 entrevistas sociolinguísticas e obteve resultados que apontam para diferentes tendências dentro da comunidade no que diz respeito às variáveis estudadas, apesar de afirmar que “padrões de encaixamento [...] se reproduzem sistematicamente na fala de cada indivíduo, o que permite caracterizar os paulistanos como uma única comunidade de fala” (OUSHIRO, 2015, p. ix).

A variável concordância nominal de número (CN) já foi muito estudada pela Sociolinguística brasileira. Parece não haver relação exclusiva entre tal variável e o português paulistano, visto que a alternância entre o uso da variante CN padrão (doravante CN-s) e da variante CN não padrão (doravante CN-Ø) se mostra recorrente nas mais variadas regiões do país. Oushiro (idem), na análise de 118 entrevistas sociolinguísticas, encontra uso de CN-Ø em 15% dos casos, de forma relativamente mais frequente na fala de homens, de falantes de classes sociais mais baixas e com menor grau de escolaridade. Tal distribuição dos dados aponta para uma estigmatização da forma. A variável (CN) pode ser, ademais, descrita como extremamente saliente, já que a maioria dos falantes é capaz de produzir um metadiscorso a respeito dela, como é demonstrado por trechos de entrevistas destacados por Oushiro (idem) em que os falantes reagem à expressão “dois pastel e um chopes”: muitos dizem se tratar de um erro, de “algo horrível”; outros associam a forma à periferia ou aos bairros paulistanos que receberam influência italiana, como o Tatuapé e a Mooca. Mesmo que os comentários sejam variados, é certo que a grande maioria dos falantes é capaz de identificar e produzir algum tipo de comentário acerca da variável em questão. Além disso, o estudo de Mendes (2016a) aponta também para uma correlação entre a variante (CN) e percepções de masculinidade e efeminidade, assim como do nível de escolaridade. De acordo com seus resultados, tanto os homens que soam mais efeminados quanto os que soam mais masculinos são percebidos como menos efeminados, menos escolarizados, pertencentes a classes sociais mais baixas, menos formais e menos inteligentes quando utilizam as formas CN-Ø.

Os possíveis desafios advindos dos estudos de percepção diante da realização de /e/ nasal como monotongo ou ditongo, variável (ẽ), se diferenciam substancialmente daqueles apresentados no estudo da variável (CN), por algumas principais razões. A primeira delas se deve ao fato de tratar-se de uma variável de natureza fonética, e não morfossintática, como a (CN). A segunda delas diz respeito a uma suposta associação direta, ao menos entre falantes de fora do estado de São Paulo, entre o uso da variante ditongada [ẽj] e um falar tipicamente paulistano. Oushiro (2015) destaca trechos de entrevistas realizadas em outras cidades brasileiras, como Campo Grande e São Luís, nos quais falantes não paulistanos associam a fala “você (es)tá ent[ẽj]d[ẽj]do o que eu (es)tou diz[ẽj]do?” a paulistas ou paulistanos. A última razão, por fim, é que a variável parece estar abaixo do nível de consciência dos paulistanos. Oushiro (idem) apresenta pouquíssimos metacomentários a respeito da variável em questão nas 118 entrevistas. Mesmo sem ser percebido, o uso da variante ditongada na amostra de Oushiro (2015) é alto (41%), além de amplamente favorecido na fala de mulheres e de pessoas mais jovens, e predominante na fala de pessoas de classes sociais mais altas e com maior nível de escolaridade. Tal distribuição aponta para o prestígio da forma ditongada sobre a forma monotongada na cidade de São Paulo. O estudo de Mendes (2016b) acerca da variável (ẽ) e de percepções de efeminidade e paulistanidade utilizando quatro falantes, por fim,

aponta para resultados pouco conclusivos: apenas um dos falantes é percebido como mais paulistano quando utiliza a forma ditongada e apenas dois deles são percebidos como mais efeminados ou menos masculinos quando a utilizam.

A pronúncia de (-r) em coda silábica é, finalmente, uma das variáveis fonéticas mais salientes do português brasileiro em geral, e por isso tem sido objeto de muitos estudos sociolinguísticos, em diversas comunidades de fala. Embora Oushiro (2015) afirme que a cidade de São Paulo seja aquela em que possivelmente todas as pronúncias de (-r) estejam em contato, as variantes tepe [r] e retroflexa [ɻ] são as únicas especificamente estudadas pela autora, sendo o tepe aquela que a maioria dos paulistanos costuma reconhecer como “pronúncia normal”, “correta”, e o retroflexo aquela que os entrevistados descrevem como “interiorana”, “sotaque”, ou até mesmo “errada”. Apesar de tais metacomentários, a análise de Oushiro (idem) aponta para uma produção relativamente alta (28%) de retroflexo em coda nas entrevistas dos 118 falantes paulistanos. A distribuição dos dados aponta também para uma estigmatização da variante retroflexa, já que é favorecida por falantes de classes sociais mais baixas, residentes de regiões periféricas, com menor mobilidade geográfica, menos escolarizados e pertencentes a famílias de migrantes do Norte e do Nordeste do país. O teste de percepção também realizado por Oushiro (idem) mostra que o principal significado social das variantes se refere a identidades geográficas (capital *versus* interior; centro *versus* periferia), mas que esses significados se estendem ao *status* dos falantes na comunidade. O retroflexo tende a ser julgado mais negativamente no que diz respeito ao *status* dos falantes, mas a variável não se correlaciona a percepções de inteligência, efeminidade ou masculinidade.

2 | OBJETIVOS

A partir do estudo de produção sobre as variáveis (CN), (ẽ) e (-r) no português paulistano de Oushiro (2015), assim como os estudos sobre a percepção isolada de cada uma dessas variáveis (OUSHIRO, 2015; MENDES, 2016a, 2016b) e um estudo de percepção que combina as variáveis (CN) e (ẽ) (MENDES, 2018), o presente estudo teve como objetivo explorar as possíveis correlações entre os significados sociais das variáveis (CN), (ẽ) e (-r) a partir de um experimento de percepção com sentenças que envolvam as três variáveis.

Os resultados de Mendes (2018) demonstram que os efeitos de (CN) e (ẽ) não interagem, do ponto de vista estatístico, na percepção que se tem de um falante. Mendes (idem) afirma que, de acordo com o modelo de funcionamento de percepção sociolinguística de Campbell-Kibler (2009, 2010, 2011), o mais esperado seria que uma variante interagisse com outra. Mesmo assim, Mendes (idem) faz a ressalva de que a maioria dos poucos trabalhos existentes que lidam com a interação de variáveis o faz utilizando apenas variáveis de natureza fonética, o que leva à suposição de que a

ausência de interação entre as duas variáveis se deve ao fato de que fazem parte de níveis linguísticos diferentes.

O presente trabalho, ao introduzir uma nova variável de natureza fonética ao experimento, procurou verificar a possível interação entre as três variáveis, desta vez duas delas de natureza fonética e apenas uma delas de natureza morfossintática, na percepção de paulistanidade, efeminidade, masculinidade e competência dos falantes em questão.

3 | MÉTODOS

O trabalho envolveu primeiramente a seleção de trechos curtos das entrevistas dos falantes Lucas e Janaína do Projeto SP-2010¹ com ocorrência de (CN), (ẽ) e (-r). Após a seleção dos trechos, os segmentos foram manipulados utilizando o *software* Praat (BOERSMA; WEERNINK, 2017) de forma a gerar 8 disfarces para cada um dos falantes. A composição dos oito disfarces pode ser visualizada na Tabela 1 abaixo.

Disfarce	Variante de (CN)	Variante de (ẽ)	Variante de (-r)
D1	CN-Ø	[ẽ]	[-r]
D2	CN-Ø	[ẽ]	[-r]
D3	CN-Ø	[ẽ]	[-ɹ]
D4	CN-Ø	[ẽ]	[-ɹ]
D5	CN-s	[ẽ]	[-r]
D6	CN-s	[ẽ]	[-r]
D7	CN-s	[ẽ]	[-ɹ]
D8	CN-s	[ẽ]	[-ɹ]

Tabela 1: Composição dos disfarces de acordo com as três variáveis manipuladas

A técnica em questão é chamada *matched-guise* e consiste em observar a reação do ouvinte a performances linguísticas que se diferenciam apenas em aspectos específicos e controlados (CAMPBELL-KIBLER, 2009, 2010) – neste caso, os aspectos são as variáveis (CN), (ẽ) e (-r). Cada ouvinte ouviria apenas um disfarce de cada falante.

4 | DISCUSSÃO METODOLÓGICA

As entrevistas do *corpus* SP2010 têm, em sua maioria, por volta de 60min de duração, de forma que as ocorrências das variáveis nas falas dos informantes eram relativamente numerosas. No entanto, certos critérios para a seleção dos trechos precisaram ser estabelecidos, tendo em vista não apenas certo grau de coerência na manipulação

1. O *corpus* SP2010 é composto por 60 entrevistas sociolinguísticas com falantes paulistanos gravadas por membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística da USP (GESOL) durante os anos de 2011 e 2012. Mais informações sobre o Projeto SP2010, assim como acesso ao *corpus*, estão disponíveis em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br/>>.

dos *tokens*, como também um maior rigor na aplicação do experimento. Dessa forma, estabeleceu-se que:

- As três variáveis deveriam ocorrer em uma mesma ordem na fala dos dois informantes, e cada uma deveria ocorrer apenas uma vez, para que um possível efeito de *priming*² fosse o mesmo para ambos os casos;
- No que diz respeito à variável (CN), os *tokens* deveriam ser sempre realizados como concordância padrão, porque isso tornaria a manipulação desses *tokens* muito mais fácil e natural, devido ao fato de que é muito mais simples apagar ocorrências de [s] do que as inserir.
- No que diz respeito às variáveis (ẽ) e (-r), a única regra era de que sua realização original (não manipulada, portanto) deveria ser a mesma para os dois falantes, de forma que a manipulação ocorresse sempre em um mesmo sentido;
- No que diz respeito à variável (CN), deveriam ser encontrados *tokens* com baixa saliência fônica do morfema plural (SCHERRE, 1988) não apenas para facilitar a manipulação, mas também porque itens com uma maior saliência fônica (pão/pães, ao invés de pessoa/pessoas) poderiam se mostrar mais salientes do ponto de vista da percepção;
- Trechos cujo assunto estivesse intimamente ligado a questões de paulistanidade, urbanidade, sexualidade e gênero foram descartados, pois poderiam influenciar as respostas do falante, já que essas questões eram um dos interesses principais do experimento de percepção.

Após uma minuciosa busca ao longo das entrevistas de Lucas e Janaína, chegou-se à conclusão final de que os seguintes trechos seriam as melhores escolhas possíveis:

Lucas:

O dinheiro... Por exemplo [ẽj] as pessoas [CNp] estão se vestindo da forma [ɿ] que elas querem.

Janaína:

~~A minha tia~~ tem uma chácara que eu ~~frequento~~ [ẽj] bastante ~~agora diminuiu um pouco~~ e as praias [CNp] daqui ~~de São Paulo~~ mas tudo aqui praia do Sul não do Norte [ɿ].

O uso das cores vermelho, verde e azul demonstra as manipulações que foram feitas para procurar tornar a duração e a distribuição das variáveis ao longo dos trechos mais uniforme: certas partes da fala de Janaína foram cortadas para tornar seu trecho tão curto quanto o de Lucas e um tópico conversacional foi inserido ao início da fala de Lucas para que a primeira variável ocorresse de forma menos imediata em sua fala. Além disso, em sua fala original a informante Janaína utiliza a palavra *frequentava*, que foi substituída

2. Efeito em que a exposição a um estímulo influencia a exposição ao estímulo seguinte.

por *frequento*, de forma que a variável (ẽ) passasse a ocorrer na sílaba tônica, como no caso de *exemplo*, palavra dita por Lucas.

Apesar de uma quantidade razoável manipulações – o que parece justificável, uma vez que foi utilizado um corpus de fala natural que não foi gravado para esse objetivo e que a combinação de três variáveis apresenta desafios particulares – julgou-se que os trechos soavam naturais e pode-se fazer a manipulação das variáveis. Utilizando o *software* Praat, os [-s] finais do segundo item dos sintagmas nominais [as pessoas] e [as praias] foram removidos, o [ɹ] de *forma* e *Norte* foi substituído por um segmento [r] encontrado em outro momento da entrevista e os ditongos de *exemplo* e *frequento* foram substituídos por formas monotongadas também encontradas em outros momentos da entrevista, produzindo assim uma versão com as três variantes manipuladas – [CN-∅], [r] e [ẽ], que se opunham à versão original [CN-p], [ɹ] e [ẽj]. Após alguns testes e manipulações adicionais a essa nova versão, e após ter-se acreditado chegar à produção de áudios artificiais que soassem naturais, foram feitas as combinações necessárias para que se produzissem os oito disfarces de Lucas e de Janaína.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, foram expostos os estudos anteriores (OUSHIRO, 2015; MENDES, 2016a, 2016b, 2018) que motivaram o experimento de percepção discutido, especialmente no que diz respeito às variáveis escolhidas: (CN), (ẽ) e (-r). Depois de explicitadas tais motivações de cunho teórico, procurou-se detalhar os procedimentos e desafios metodológicos impostos pela utilização da técnica *matched-guise* em um experimento de percepção sociolinguística que combina as três variáveis.

Considerando que quaisquer variáveis linguísticas se combinam *online*, durante o processo de interação, e constroem significados potencialmente interdependentes (ECKERT, 2008, 2012, 2016), a técnica *matched-guise* se mostra como uma forma eficiente de testar a *interdependência* entre variáveis linguísticas. Assim, procurou-se demonstrar que, para construir os disfarces que compõem esse tipo de experimento, é preciso seguir certo rigor metodológico, que irá otimizar a manipulação dos estímulos e garantir a confiabilidade do experimento como um todo.

REFERÊNCIAS

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer**. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>, 2017. Acesso em 5 mai. 2019.

CAMPBELL-KIBLER, K. “The nature of sociolinguistic perception”. **Language, Variation and Change**, v. 21, p. 135-56, 2009. DOI <<https://doi.org/10.1017/S0954394509000052>>.

_____. “Sociolinguistics and perception”. **Language and Linguistics Compass**, v. 4, n. 6, p. 377–389,

2010. DOI <<https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2010.00201.x>>.

_____. “Intersecting variables and perceived sexual orientation in men”. **American Speech**, v. 86, n. 1, p. 52-68, 2011. DOI <<https://doi.org/10.1215/00031283-1277510>>.

ECKERT, P. “Variation and indexical field”. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IndexicalField.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2019.

_____. “Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of variation”. **Annual Review of Anthropology**, v. 41, p. 87-100, 2012. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWaves.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2019.

_____. “Variation, meaning and social change”. In: COUPLAND, N. **Sociolinguistics: Theoretical debates**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

MENDES, R. B. “Nonstandard plural noun phrase agreement as an index of masculinity.” In: LEVON, E.; MENDES, R. B. **Language, Sexuality and power: studies in intersectional sociolinguistics**. New York: Madison University Press, 2016a.

_____. “Diphthongized (EN) and the indexation of femininity and paulistinity”. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 3, p. 425-444, 2016b.

_____. **Percepção e performance de masculinidades: efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal**. 2018. 225f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade: Avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 2015. 372f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/publico/2014_LiviaOushiro_VCorr.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

SCHERRE, M. **Reanálise da concordância**. 1988. 554f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

USO DO POEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ARTE DE LANGSTON HUGHES COMO UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICO PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/06/2020

Lucas Damasceno
Alberto Damasceno

RESUMO: O presente texto se propõe a desenvolver uma discussão sobre o uso de poemas na educação básica, a exemplo de um poema de Langston Hughes intitulado *Air Raid Barcelona* (ataque aéreo em Barcelona) nas disciplinas de História e Literatura, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Após expormos a importância da arte, especialmente a poesia, na educação básica, defendemos a ideia de que é possível, a partir do referido poema, fazer uma fértil discussão em sala de aula a partir de um texto literário de alta qualidade ao mesmo tempo em que é possível desenvolver uma análise crítica de um fato histórico importante como a guerra civil espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Langston Hughes. Guerra Civil Espanhola.

ABSTRACT: This text discusses the use of poems in basic education, using as an example the poem “Air Raid Barcelona”, written by Langston Hughes. It proposes an interdisciplinary approach of History and Literature disciplines.

After exposing the importance of art, especially poetry, in basic education, we defend the idea that it is possible to have a fertile discussion in the classroom based on a literary text and to develop a critical analysis of an important historical fact such as the Spanish civil war.

KEYWORDS: Basic education. Langston Hughes. Spanish Civil War

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, partimos da premissa de que a poesia tem significativa importância no âmbito escolar. Sendo inegável que ela proporciona o desenvolvimento da imaginação e o amadurecimento das emoções das crianças e adolescentes, ela também os provoca, além de estimular o próprio fazer poético, criando possibilidades de expressão para além do pensamento puramente racional. Como afirma Rinaldi (2005),

A linguagem poética é uma das mais interessantes, porque mexe com nosso sentimento, nossa sensibilidade. Se as crianças forem estimuladas à leitura desde a infância e o ambiente onde iniciamos for carregado de magia, será possível uma relação entre o pensar e o sentir, um jogo de palavras sedutor que chamamos de poesia, pois esse mundo é fascinante e imprevisível. (RINALDI, 2005, n.p.)

Entre outros atributos, a escola é espaço privilegiado de criação e de formação da cidadania, por isso deve estar aberta a experiências de fruição poética e descobertas de novas maneiras de olhar o mundo, sobretudo se essas experiências de aprendizado estiverem permeadas de atividades integradoras, valorizando a poética na sua relação com a história. Concordamos com Rinaldi (2005) quando afirma que

a poesia deve estar presente na escola como todos os outros tipos de textos, pois pode apresentar experiências humanas de conhecimento que devem ser mostradas e consideradas. A poesia nem é só cópia do real, exercício da linguagem ou fantasia. Ela é um jogo de aproximação e afastamento do real onde aparecem as sensações, emoções, sentimentos, idéias e imaginação misturados à realidade do cotidiano. (RINALDI, 2005, n.p.).

A maioria das pessoas não consegue perceber que a poesia está presente no seu cotidiano, diuturnamente, e que ela é uma linguagem essencial à convivência humana. O poeta Affonso Romano de Sant’Anna, em uma entrevista a Monroy (2012) já afirmava que “não há cultura sem poesia, ... até mesmo os iletrados e analfabetos possuem poesia, ... há multiplicação de poetas e poesia por todas as partes” (MONROY, 2012, n.p.). É de se ressaltar, inclusive que ele, como poeta, tenha se dedicado a discorrer sobre a guerra. Ainda nessa entrevista Sant’Anna afirmou não ter “nenhuma dúvida que os homens têm à guerra como amante” e que “a guerra é presente na história da humanidade desde os gregos, antes dos gregos e até hoje, com um país militarizado como os Estados Unidos, que é um país muito desenvolvido e que tem o Exército mais potente. A guerra infelizmente pertence ao DNA do ser humano” (MONROY, 2012, n.p.). Isso demonstra a capacidade holística da poesia e sua força como elemento de formação crítica. Daí acreditarmos, como Silva e Jesus (2011), que

A poesia pode e deve ser trabalhada não só nas aulas de literatura e redação (...) como nas aulas de História, Geografia, entre outras, como é o caso de ‘A Rosa de Hiroxima’, de Vinícius de Moraes, que retrata e dialoga com o triste acontecimento da Segunda Guerra Mundial, e explosão da Bomba Atômica em Hiroxima. (SILVA; JESUS, 2011, p. 11-12).

Como se vê, retornando à questão da ação interdisciplinar, a poesia pode — e deve — ser levada em consideração tanto como conteúdo como quanto método, em aulas de outras disciplinas para além da Literatura pois por meio de versos, e com métodos adequados, é possível explicar — e entender — qualquer conteúdo.

O exemplo que adotamos neste trabalho é o da Guerra Civil Espanhola, um dos fatos históricos com raízes político-ideológicas profundas, de natureza violenta e dos mais complexos do século XX. Ali se enfrentaram tropas nacionalistas de orientação fascista sob o comando do general Francisco Franco e vários grupos de resistência, em sua maioria de esquerda. A situação adquiriu contornos mais dramáticos com a participação

das grandes potências fascistas e comunistas, que assumiram lados no conflito deixando a situação ainda mais instável.

Interessante notar que em uma busca sobre aulas acerca deste tema, encontramos duas referências de utilização de uma obra do escritor George Orwell para o desenvolvimento desse conteúdo. De um lado Miranda (2011) propôs no Portal do Professor do MEC a leitura de um trecho

do escritor e jornalista britânico George Orwell, que retrata a atmosfera de efervescência revolucionária em parte da Espanha durante os primeiros dias da Guerra Civil Espanhola, tem por objetivo propiciar aos alunos um panorama das dimensões de transformação econômica, política e social que os revolucionários espanhóis estavam tentando materializar nesses anos. (MIRANDA, 2011, n.p.).

Outro exemplo, é o da Fernandes (s.d.), que recomenda ao professor

que leia o livro “Lutando na Espanha e Recordando a Guerra Civil”, de Orwell, selecione trechos e, após explicar em linhas gerais o contexto da Guerra Civil Espanhola, peça para os alunos que redijam um texto de vinte linhas tendo por base os trechos selecionados do livro. Esse exercício pode ser de grande valia para a compreensão não apenas da Guerra Civil Espanhola, mas também e sobretudo para a compreensão da situação política convulsiva da Espanha nesse período. (FERNANDES, s.d., n.p.).

A partir desses exemplos, e para além deles, buscamos propor um poema da obra de Langston Hughes como uma possibilidade didática representativa para uma experiência interdisciplinar com as disciplinas de Literatura e História, trata-se de “Air Raid Barcelona” (Ataque aéreo a Barcelona).

QUEM FOI LANGSTON HUGHES

Langston Hughes nasceu nos Estados Unidos em 1902. Em Junho de 1921, teve seu poema “*The Negro Speaks of Rivers*” publicado pela revista *Crisis*, órgão informativo da *National Association for the Advancement of Colored People* (Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor). Bontemps (1972, p. 3) destaca a publicação deste poema, o primeiro de Langston a ter grande circulação, como um dos marcos do movimento que viria a ser conhecido como *Harlem Renaissance*. No poema em questão, o eu-lírico evoca a imagem dos rios Eufrates, Congo e Nilo, como forma de exaltar sua ancestralidade negra, e também cita o Mississipi, associando-o a Abraham Lincoln, presidente responsável pela abolição da escravidão nos Estados Unidos. Em sua biografia *The Big Sea*, Hughes relata que a produção do poema se deu durante uma viagem de ônibus, quando, cruzando uma ponte do Mississipi, o autor imaginou o quão degradante era ser vendido como um escravo neste rio.

A crítica ao racismo e a abordagem de elementos tradicionais da cultura negra norte-americana, como a música e os dialetos, são temas sempre presentes na produção do autor, cujas obras reunidas foram publicadas em 18 volumes pela University of Missouri Press,

no início do século XXI. Tanto por sua produção prolífica quanto por seu engajamento em causas sociais, Langston Hughes foi um dos mais destacados integrantes da chamada *Harlem Renaissance*, movimento artístico composto por escritores, artistas visuais e músicos que buscavam expor em suas obras a realidade vivida pela população negra, e, conseqüentemente, combater o preconceito racial. Rampersad (1997, p. 929), abordando a origem do movimento, afirma que a década de 20 “foi de extraordinária criatividade nas artes para os negros norte-americanos e [...] muito dessa criatividade encontrava seu ponto central nas atividades de afro-americanos que viviam na cidade de Nova Iorque, particularmente no bairro do Harlem.” (tradução nossa) ¹

O ano de 1931 marca um momento de virada no que tange à poética de Langston Hughes. Este foi o ano em que ele assumiu seu engajamento político esquerdista. Embora reconheça a presença de temáticas sociais mesmo nos poemas anteriores a esse ano, Rampersad (1997, p. 1253) afirma que, a partir de então, Langston Hughes “publicou poesia e ensaios em *New Masses*, jornal controlado pelo Partido Comunista [...]. Para Hughes, a renascença se encerrara, [sendo] substituída pelo senso da necessidade de luta política e por uma arte que refletisse essa abordagem radical.” (tradução nossa) ²

Em 1937 Hughes produziu reportagens sobre a Guerra Civil Espanhola para o jornal *Baltimore Afro-American*. Integrante do movimento conhecido como *Harlem Renaissance*, composto por escritores que, por meio de suas obras e ações, reivindicavam direitos e se posicionavam criticamente quanto à discriminação racial, Hughes aceitou a função de correspondente para abordar justamente a ação de negros norte-americanos que foram servir na guerra. No dia anterior a sua chegada à Espanha, um bombardeio aéreo causou a morte de quase cem pessoas; durante sua estada, Hughes pode testemunhar o terror e a impotência provocados pelas bombas lançadas pelas aeronaves. Além dos textos jornalísticos, o poeta abordou aspectos da Guerra Civil Espanhola em alguns de seus poemas, dentre os quais “Air Raid: Barcelona”, objeto de análise desta pesquisa. Com descrições de cenas fortes, o poema narra a passagem de uma esquadra aérea pelo céu de Barcelona, o bombardeio da cidade e a destruição provocada. Vertido para a língua portuguesa por Rodrigo Silva, “Ataque Aéreo a Barcelona” foi publicado no suplemento literário do jornal paraense *Folha do Norte*, no ano de 1950.

O CONTEXTO DA OBRA

A Guerra Civil Espanhola, batalha travada entre os republicanos, representados por tendências esquerdistas e apoiados pela União Soviética, e os falangistas, liderados

1. “[...] the 1920s was a decade of extraordinary creativity in the arts for black Americans and [...] much of that creativity found its focus in the activities of African Americans living in New York City, particularly in the district of Harlem. (op. cit.).

2. “[...] He published verse and essays in *New Masses*, a journal controlled by the Communist Party (...). For Hughes, the renaissance was long over, replaced by a sense of the need for political struggle and for an art that reflected this radical approach. (RAMPERSAD, loc. cit.)

pelo General Franco e apoiados pela Alemanha Nazista e a Itália Fascista, representou para Hughes o momento em que a arte e a política, reunidas, tornaram-se uma arma na luta social. Em 1937, ele fora contatado pelo jornal *Baltimore Afro-American* para ser correspondente desta guerra, visando à cobertura das ações dos negros norte-americanos que serviam nas Brigadas Internacionais, unidades militares compostas por estrangeiros que lutavam em defesa da república espanhola. Soto (2014, p. 134) notando, nas produções de Langston no referido período, “conexões [...] entre a luta contra [as leis de] Jim Crow e a oposição ao fascismo na arena internacional”, destaca os conflitos raciais presentes na Guerra Civil Espanhola. Num artigo publicado pelo *Baltimore Afro-American* em 30 de Outubro de 1937, Hughes explicita sua tarefa:

“Por que vim à Espanha? Para escrever para a imprensa negra. Eu sabia que, no passado, a Espanha pertencera aos mouros, um povo de cor [...]. Agora os mouros voltaram à Espanha com os exércitos fascistas, como buchas de canhão para Franco. Mas, do lado legalista, há muitas pessoas de cor, de várias nacionalidades, nas Brigadas Internacionais.” (HUGHES, 1937, apud SANTIS, 2002, p. 161, tradução nossa).

Suas ações durante a guerra não se restringiram ao jornalismo informativo. Echevarría (2005), dedica um artigo a breves análises de seis poemas de Langston que foram inspirados pela Guerra Civil Espanhola. Scaramella (2014) aborda as atividades de Hughes junto à *Allianza de Intelectuales Antifascistas* (Aliança de Intelectuais Antifascistas), um instituto coordenado pelo poeta e dramaturgo Rafael Alberti e sua esposa, a dramaturga María Teresa León, que reunia escritores e artistas de diversas nacionalidades em torno da causa republicana, assim, a necessidade de comunicar a realidade daquele momento na Espanha fez com que

“muitas das atividades literárias sob a direção de Alberti na Aliança prezavam o papel da tradução como um veículo para a ação e mudança sociais, e reconheciam o poder da tradução para disseminar amplamente informações sobre a causa republicana através das fronteiras internacionais.” (SCARAMELLA, 2014, p. 181, tradução nossa)

Quanto à sua participação, explicitando seu papel na resistência em defesa da república espanhola, Langston afirmou que:

“na Guerra Civil Espanhola, eu sou um escritor, não um combatente. Mas isso é o que eu quero ser, um escritor, registrando o que vejo, comentando sobre isso, e extraindo de minhas próprias emoções uma interpretação pessoal.” (HUGHES, 1956 apud ECHEVARRÍA, 2005, p. 101, tradução nossa)

Nessa frase, embora reconheça que não participa de ações militares, Langston explicita o papel de comprometimento e engajamento que o escritor pode assumir, representando-os através de suas obras literárias.

ANÁLISE DO POEMA E TRADUÇÃO

O poema “*Air Raid Barcelona*” foi publicado em Outubro de 1938 na revista norte-americana *Esquire*. Sua origem remonta à atuação de Langston como correspondente da

Guerra Civil Espanhola. Numa matéria jornalística publicada em 23 de Outubro de 1937 no *Baltimore Afro-American*, Hughes relatou o fato ocorrido no dia anterior à sua chegada a Barcelona:

“[...] houve um terrível ataque aéreo na cidade, matando quase cem pessoas em seus lares e ferindo um número muito maior. Nós lemos sobre isso nos jornais, na fronteira: ATAQUE AÉREO SOBRE BARCELONA.” (HUGHES, 1937, apud SANTIS, 2002, p. 158, tradução nossa)³

“*Air Raid Barcelona*” foi um dos três poemas de autoria de Langston Hughes que foram traduzidos e publicados no suplemento literário do jornal Folha do Norte, sendo os outros dois: “*I too*”, traduzido por Raimundo de Sousa Moura como “Eu também sou América”, e “*Cross*”, traduzido por Oswaldino Marque como “Híbrido”.

O suplemento literário publicado pelo jornal Folha do Norte, entre 1946 e 1950, que reunia boa parte dos intelectuais paraenses, como Francisco Paulo Mendes, Ruy Barata e os novos Mário Faustino, Benedito Nunes e Haroldo Maranhão, destacava-se por trazer à cena literária paraense autores nacionais e internacionais.

Havia colaboração de autores que produziam exclusivamente para o jornal, assim como publicação de material previamente divulgado, como é o caso da tradução “Ataque Aéreo a Barcelona”, a qual, duas semanas antes de ser publicada na edição de número 146 do suplemento literário do jornal paraense Folha do Norte, em 5 de fevereiro de 1950, fora publicada no suplemento de literatura do jornal carioca Correio da Manhã, na edição de 22 de janeiro de 1950.

Embora a obtenção de dados biográficos sobre o tradutor Rodrigo Silva não tenha sido possível, em minha pesquisa no site da Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, a busca pela expressão “tradução de Rodrigo Silva”, no período que vai de 1950 a 1959, apontou três traduções além de “*Ataque Aéreo a Barcelona*”: os poemas “*Son de Negros en Cuba*”, de Federico García Lorca, traduzido como “Irei a Santiago”, publicado no Correio da Manhã em 26 de Fevereiro de 1950; “*Mistério da Soledade*”, de autoria de Luis Garosito Heredia, publicado em 5 de Março de 1950, no Jornal do Brasil; e “*Irradiações*”, de John Gould Fletcher, versão editada, apresentando apenas alguns versos do original “*Irradiations*”, publicado no Correio da Manhã em 9 de Abril de 1950.

A publicação da tradução “Ataque Aéreo a Barcelona” – cuja temática refere-se a cenas da Guerra Civil Espanhola- insere-se num momento em que o mundo inteiro era assolado pela Guerra Fria, ao mesmo tempo em que ainda se recuperava da catástrofe representada pela Segunda Guerra Mundial. O terror das disputas entre países ainda se fazia presente entre a humanidade.

O poema “*Air Raid Barcelona*” é composto por cinco estrofes que narram a sequência de cenas de um bombardeio aéreo. Em sua tradução, “Ataque Aéreo a

3. “[...] there had been a terrific air raid in the city, killing almost a hundred persons in theirs houses and wounding a great many more. We read about it in the papers at the border: AIR RAID OVER BARCELONA.” (op. cit.)

Barcelona”, Rodrigo Silva optou por apresentar o poema numa única estrofe, mantendo sua mensagem antibelicista, mas deixando de lado aspectos como métrica e rimas - estas últimas apresentadas numa quantidade expressiva no original. A partir das ideias contidas no texto “Las versiones homéricas”, de autoria de Jorge Luis Borges, Oustinoff (2011, p. 69) afirma que “as traduções são versões, na plena acepção do termo, da obra de que elas derivam, com o original sendo apenas uma versão, claramente primordial”. Assim, pode-se inferir que as traduções de textos de autores estrangeiros propiciam a circulação de obras que, de outro modo, podem não vir a ser conhecidas por um público mais amplo, que ignora a língua em que o poema original foi composto.

Ataque Aéreo a Barcelona

(Langston Hughes; tradução de Rodrigo Silva)

Ruídos estranhos cortam a calma da meia-noite

Mais forte do que um apito

Mais alto do que um grito.

Pior do que um grande clamor proveniente de grande máguia, sôa a sirene do ataque

Chamas, bombas e a lembrança da morte estão no nosso pensamento.

A sirene anuncia que aparelhos inimigos se aproximam.

Das camas, em suas casas, saem homens seminús e mulheres em trajes de dormir a carregar seus filhinhos.

Lá nas veredas do céu junto as estrelas fatídicas

Um grupo de pássaros cujas asas são barras de aço

Enche o céu com um ruído soturno aterrador

De um aeroplano

De dois, três, cinco, dezenas

Os canhões antiaéreos troam nos espaços.

Os holofotes ferem a face negra da noite.

O som terrível da sirene como um grito surdo

Ecôa como um pesadelo do inferno.

Então caem as primeiras bombas!

Todos os outros ruídos nada significam quando as primeiras bombas caem.

Todos os outros ruídos nada são repentinamente esquecidos quando as bombas caem.

Todos os outros ruídos morrem quando o sangue começa a salpicar

As paredes e o assobio da estrela de ferro da morte desce zunindo no espaço
Nenhum outro ruído é ouvido quando a vida de uma criancinha sobe
Na noite como um pássaro.
Veloze os caças passam sobre a cidade.
Balas de aço voam, rompendo o manto estrelado do céu:
Um bombardeiro é abatido em chamas laranja e azul
E toda a noite é vermelha como sangue também.
Caem as últimas bombas
Os pássaros de aço dirigem-se para leste para suas bases.
Deixando ovos de ferro nas ruas da Espanha.
Como asas semelhantes a cubos negros delineando-se no clarão da aurora.
O mau cheiro delator de sua passagem fica quando eles se vão
Onde era um jardim florido uma criancinha chora sozinha.
E os homens retiram os corpos das ruínas fumegantes.
Poema extraído do suplemento literário do jornal Folha do Norte (05 de fev. 1950)

A primeira estrofe, de dois versos apenas, abre o poema com a enigmática imagem da fumaça preta que, associada a um som, evolando-se, sobe em espiral em direção ao céu (*“Black smoke of sound / Curls against the midnight sky”*). O tradutor, salientando desde o início a presença de sons no poema, substituiu tal imagem por “Ruídos estranhos cortam a calma da meia noite”.

Na segunda estrofe, composta por sete versos, Langston Hughes descreve o intenso som emitido pela sirene que alertava quanto ao ataque aéreo iminente. No original, os versos *“Worse than a scream / Tangled in the wail / Of a nightmare dream”* reforçam novamente, através da enunciação do pesadelo, que o ataque ocorrera à noite, momento em que a localização dos aviões inimigos seria dificultada pela baixa luminosidade. A opção do tradutor, “Pior do que um grande clamor proveniente de grande mágua” (sic) ressalta, ao mesmo tempo, o sofrimento e a súplica dos que foram testemunhas da guerra.

A terceira estrofe, composta por 47 versos, a mais extensa do poema original, inicia-se com a imagem de chamas e bombas, que constam na tradução, seguida pela frase *“and death in the ear”* (morte no ouvido, *tradução nossa*), a qual não aparece na tradução, sendo substituída por “e a lembrança da morte estão no nosso pensamento”, indicando, possivelmente, pelo uso do termo “lembrança”, uma retomada memorialística, por parte do tradutor, dos sofrimentos impingidos pela guerra, tema universal que ainda se fazia presente na contexto pós-segunda guerra. O uso do pronome possessivo da

primeira pessoa do plural (nosso) por parte do tradutor denota a ideia de que o eu-lírico fala em nome de um grupo, um povo. Mais uma vez, as sirenes são referidas, indicando a aproximação dos aviões (*"The siren announces / Planes drawing near"*), adjetivados pelo tradutor como "aparelhos inimigos".

Nesse momento, pela primeira vez, o poema retrata a presença humana na figura de mulheres, homens e crianças que, impactados pelo ataque aéreo, precipitam-se, saindo de seus quartos (*"Down from bedrooms / Stumble women in gowns. / Men half-dressed, / Carrying children rush down"*). O fato de o ataque ser inesperado fica patente pela descrição do modo como estão vestidos: "homens seminus e / mulheres em traje de dormir", na tradução. A inversão realizada pelo tradutor, dando às mulheres, e não aos homens, como consta no original, a função de "carregar seus filhinhos", acrescenta um tom de angústia materna ao poema.

É então que surgem os aviões bombardeiros, representados como um bando de pássaros da morte (*"A flock of death birds / Whose wings are steel bars"*), com seu característico som produzido pelos motores. O tradutor não fez uso da expressão "da morte" para caracterizá-los. No que tange à enumeração dos aviões, a disposição gráfica empreendida por Langston no original parece representar uma formação aérea estratégica de ataque, que não é representada na tradução. Além disso, a enumeração das aeronaves do poema original, concluída com *"or more"* (ou mais), é substituída, na tradução, por "dezenas".

Em contraofensiva, as armas antiaéreas revidam e, enquanto as luzes dos holofotes marcam o céu noturno, o som da sirene permanece ativo. A descrição das bombas que caem é intensificada pelo uso de caixa alta no original (*"Then the BOMBS fall"*), e as explosões provocadas sobressaem-se a todos os outros sons.

O poema chega então a suas imagens mais brutais, assim apresentadas na tradução: "Todos os outros ruídos morrem quando o sangue começa a salpicar / As paredes e o assobio da estrela de ferro da morte desce zunindo no espaço / Nenhum outro ruído é ouvido quando a vida de uma criancinha sobe / Na noite como um pássaro". Desta vez, a palavra "pássaro", refere-se à vida de uma criança atingida por uma das bombas. Há contraofensiva novamente, desta vez por parte dos aviões de caça que interceptam um bombardeiro, derrubando-o.

Após narrar a queda da última bomba, o poema apresenta o retorno dos pássaros da morte para suas bases, localizadas à leste, isto é, na Itália e na Alemanha, após terem deixado "ovos de ferro nas ruas da Espanha". A destruição provocada pelo bombardeio dos aviões marca a conclusão do poema: "O mau cheiro delator de sua passagem fica quando eles se vão / Onde era um jardim florido uma criancinha chora sozinha. / E os homens retiram os corpos das ruínas fumegantes."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir a utilização da obra de Langston Hughes, cujo tema é a Guerra Civil Espanhola, como conteúdo para aulas de literatura e história. É evidente, tanto no poema em questão, quanto nos artigos jornalísticos elaborados pelo autor, a qualidade estilística e de uso da língua, ao mesmo tempo em que fica clara a necessidade de criticar a barbárie representada pela guerra; dois eixos interessantes para serem usados como deflagradores de uma discussão em classe.

Para Hughes qual era o estado das pessoas antes do ataque e como acordaram ante o ruído da sirene? O que significou para as pessoas de Barcelona aquele tempo? Qual a imagem depois de um descanso breve, da ansiedade, da sirene, do ataque, das pessoas desesperadas nas ruas, impotentes, sob um ruído aterrador. Como imaginar a lembrança permanente da morte? Ou a visão de pássaros com asas de barras de aço sobre todos? E a luta entre os aviões e os canhões antiaéreos em um cenário de holofotes na face negra da noite? A queda das bombas, quando nenhum outro ruído seria tão importante. A visão da vida da criancinha que se esvai. Os ovos de ferro caindo. O mau cheiro. Onde era um jardim florido uma criança chora sozinha, sem pais, sem família. Corpos sendo retirados de ruínas fumegantes. Muitas questões para serem colocadas e discutidas em uma turma.

Ao mesmo tempo em que se trata de obra de arte de primeira grandeza na área da literatura, algumas poesias de Langston Hughes também podem ser usadas como excelente matéria-prima para o ensino de história, o que pode vir a configurar-se em um verdadeiro exercício de interdisciplinaridade na educação básica, na medida em que literatura e história se condensam criativamente em uma atividade criativa de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BONTEMPS, Arna. *The Awakening: A memoir*. In: _____. (Org.) **The Harlem Renaissance Remembered**. New York: Dodd, Mead & Company, 1972.
- HUGHES, Langston. "Hughes Bombed in Spain". 1937. In: SANTIS, Christopher C. De (Org.). **The Collected Works of Langston Hughes: Vol.9, Essays on race, politics and world affairs**. Columbia: University of Missouri Press, 2002. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=9JPL7qNp20wC>> Acesso em: 04 set. 2015
- HUGHES, Langston. *Air Raid Barcelona*. In: RAMPERSAD, Arnold; ROESSEL, David. (Org.). **The collected poems of Langston Hughes**. New York: Alfred A. Knopf, 1994.
- MONROY, Roberto Rojas. **"A poesia está em todas as partes", diz Affonso Romano**: Romano é um dos quase 50 escritores, poetas e dramaturgos brasileiros que participam da Feira Internacional do Livro de Bogotá. Revista EXAME, 2012. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/a-poesia-esta-em-todas-as-partes-diz-affonso-romano/>
- OUSTINOFF, Michaël. **Tradução: história, teorias e métodos**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMPERSAD, Arnold. Harlem Renaissance 1919-1940. In: GATES JR., Henry Louis; MCKAY, Nellie Y. (Org.). **The Norton Anthology of African American Literature**. New York: W. W. Norton & Company, 1997.

RAMPERSAD, Arnold. Langston Hughes 1902-1967. In: GATES JR., Henry Louis; MCKAY, Nellie Y. (Org.). **The Norton Anthology of African American Literature**. New York: W. W. Norton & Company, 1997.

SCARAMELLA, Evelyn. Translating the Spanish Civil War: Langston Hughes's Transnational Poetics. **Massachusetts Review**, v. 55, n. 2, p. 177 – 188, 2014. Disponível em: <<http://connection.ebscohost.com/c/poetry-reviews/96718593/translating-spanish-civil-war-langston-hughess-transnational-poetics>> Acesso em 14 set. 2015

RINALDI, Juliana. A importância da poesia na formação da personalidade do homem. **Anais do 15º COLE**. Campinas: Unicamp. Julho/2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/RinaldiJuliana.htm

SILVA, Eliseu Ferreira da; JESUS, Wellington Gomes de. Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. **Revista Graduando** nº2 jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n2/n2.21-34.pdf>.

SOTO, Isabel. "I Knew that Spain Once Belonged to the Moors": Langston Hughes, Race, and the Spanish Civil War. **Research in African Literatures**, v. 45, n. 3, p. 130-146, 2014. Disponível em: <http://muse-jhu-edu.ez3.periodicos.capes.gov.br/journals/research_in_african_literatures/v045/45.3.soto.htm> Acesso em 25 set. 2015

POEMANDO POR AÍ: METODOLOGIAS ATIVAS E LUDICIDADE NO ENSINO DE POESIA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 31/03/2020

Elaine Christina Mota

Centro Universitário Barão de Mauá
Ribeirão Preto - São Paulo

Melissa Velludo Ferreira

Centro Universitário Barão de Mauá
Ribeirão Preto - São Paulo

RESUMO: Devido ao seu suposto grau de complexidade e à falta de contato profundo, por parte do aluno, com o gênero em questão, textos poéticos são um desafio para professores de Literatura e de Língua Portuguesa. No entanto, há formas saudáveis e benéficas de se trabalharem a sensibilidade, o autoconhecimento e a reflexão diante de poemas. Ao integrar metodologias ativas, ludicidade e letramento literário de maneira sólida e ativa, é proporcionada ao educador uma ferramenta de apoio para que o estudante consiga se reconhecer no poema, tanto quanto ele reconhece o outro e o mundo onde vive. Consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais significativo e envolvente, permitindo que aluno desconstrua

a equivocada ideia de que poemas não são feitos para serem entendidos por todos, democratizando, portanto, o ato de poemar.

PALAVRAS-CHAVE: poema, poesia, metodologia ativa, ludicidade, letramento literário

POEMING AROUND: ACTIVE METHODOLOGIES AND PLAYFUL LEARNING IN POETRY TEACHING

ABSTRACT: Due to their supposed degree of complexity and the lack of deep contact, on the part of the student, with the genre in question, poetic texts are a challenge for teachers of Literature and Portuguese Language. However, there are healthy and beneficial ways of working with sensitivity, self-knowledge and reflection in the face of poems. By integrating active methodologies, playfulness and literary literacy in a solid and active way, the educator is provided with a support tool so that the student can recognize themselves in the poem, as much as they recognize the other and the world where they live. Consequently, the teaching and learning process becomes more meaningful and engaging, allowing the student to deconstruct the mistaken idea that poems are not made to

be understood by everyone, thus democratizing the act of poeming.

KEYWORDS: poem, poetry, active methodology, playfulness, literary literacy

1 | INTRODUÇÃO

Erroneamente, durante séculos, pensou-se que leitura fosse apenas uma decodificação de símbolos linguísticos sequenciais. O ato de ler, entretanto, não pode ser reduzido à atividade de encontrar informações em um texto, seja ele narrativo ou poético, ou de decodificar símbolos, pois está atavicamente ligado à cultura de uma sociedade que, por sua vez, está inserida em um tempo histórico e ao universo pessoal do leitor. A leitura, assim, passa a ser uma verdadeira construção de sentidos, criada por um leitor cujo papel deve ser ativo e igualmente cultural naquilo que concerne a essa construção, deixando de ser uma simples “tradução” de um texto.

A leitura literária é, na verdade, de natureza dupla, já que ela é uma experiência de libertação e de preenchimento (Jouve, 2002): ao fazer com que o leitor se desengaje da realidade, mas, ao mesmo tempo, permitir que ele suscite um universo marcado por seu próprio imaginário, baseado em sua vivência e em seu conhecimento de mundo, a leitura propõe ao leitor um jogo no qual ele é o protagonista.

Além de uma experiência libertadora, a literatura é, de acordo com Antonio Candido, em seu famoso “O Direito à Literatura” (1995), uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito básico da humanidade. Isso porque, para Candido, o conceito de literatura é amplo, abrangendo

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p.174)

Por estar inserida em todos os níveis de uma sociedade e em todas as culturas, a literatura tem o poder de retratar realidades que precisam ser mudadas. Exemplos disso são as obras *Capitães da areia*, de Jorge Amado e *Os miseráveis*, de Victor Hugo, que retratam camadas da sociedade de determinadas épocas. Não há como o leitor terminar uma dessas obras sem refletir sobre as mudanças de que a sociedade necessita para ser mais humana e justa, em qualquer época em que elas forem lidas.

Jouve (2002) reitera o que Candido (1995) afirma e ainda ressalta que, além de um “sentido”, o leitor, ao ter contato com o texto, também extrai dele uma significação e que

Esses dois níveis de compreensão são definidos da seguinte forma por Paul Ricoeur (1969): o sentido remete ao deciframento operado durante a leitura, enquanto a significação é o que vai mudar, graças a esse sentido, na existência do sujeito. (p.128)

Deste modo, fica claro que a leitura provoca uma transformação no leitor, tanto com relação a seu mundo interior, quanto com relação à forma com que ele enxerga o mundo que existe fora de si.

Ratificando o que afirma Jouve (2002), Paulo Freire (1989) e Proença Filho (2017) explicitam que a leitura é capaz de fazer com que o leitor perceba mais atenta e criticamente a realidade na qual vive. Sendo assim, seu poder vai além das linhas que estão presentes no texto: ela muda visões e olhares direcionados ao aqui e ao agora, permitindo que o leitor – agente de uma comunidade e de uma sociedade – analise suas convicções e as questione, tornando-se capaz de agir conscientemente em um futuro próximo ou até mesmo distante.

Proença Filho deixa claro que a leitura literária ultrapassa o seu cunho educacional e social e abrange todo um universo humanístico e humanizador no qual nós vivemos, mas, por motivos diversos, não vivenciamos. Dessa forma, é realçado o poder transformador da literatura, uma vez que “[...] a leitura do texto literário amplia o nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais e como seres humanos” (2017, p. 147)

Se tal processo ocorre com textos narrativos, ao se praticar a leitura de um poema, ele se intensifica. No dizer de Octavio Paz, “[...] O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. Poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia” (2012, p. 22). Sendo esse lugar comum, de encontro entre poesia e homem, o poema já nasce dotado desse poder de transformação interior e exterior, que afeta tanto quem o produz, quanto quem o lê. De acordo com Tereza Telles (2014),

Para que se complete o trabalho com o poema, deve-se considerar também que o texto literário não é um todo autônomo, mas é uma parcela de um todo maior: o poema é parte de um conjunto formado pelas circunstâncias da sua composição: o momento histórico, os dados biográficos do autor, as tendências estéticas do momento. (p. 8)

Portanto, ao descrever o conceito de poema como o encontro entre poesia e homem, qual seria afinal a definição de poesia? Em sua obra *O arco e a lira* (2012), Octavio Paz apresenta dezenas de definições para a palavra poesia, mostrando que poesia é tudo o que pode ser vivido e sentido nesse nosso mundo, inclusive, sendo “[...] Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior.” (p.17)

Quando se trata da leitura de um poema, há-se ainda que perceber que o texto afeta o leitor tanto quanto o leitor permite que seu olhar único e intransferível afete a interpretação daquele texto. Afinal, ao entrar em contato com o poema, o leitor é convidado a utilizar suas impressões, suas crenças, suas convicções, seu conhecimento de mundo e seu estado de espírito na leitura e na interpretação do seu objeto de leitura.

Uma vez que a interpretação e a análise de um poema requerem um esforço maior do que a de uma narrativa devido à linguagem mais abstrata, já é senso comum entre os alunos a suposição que esse processo é difícil e que apenas aqueles que tiverem inteligência acima da média conseguirão realizá-lo. Cabe aos professores desmitificar essa crença e permitir que eles percebam que a poesia está mais presente em suas vidas do que eles imaginam, mostrando que ela acompanha a pessoa desde o seu nascimento,

podendo ser observada, por exemplo, quando ouvimos uma canção, quando vivemos um romance ou quando observamos a natureza. Uma das maneiras de fazer isso, é utilizar a ludicidade unida ao letramento literário, a fim de introduzir o estudo e a análise de poemas.

2 | LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Cosson, em seu *Círculos de leitura e letramento literário* (2014, p. 37), ressalta que a leitura consiste em atribuir sentidos a textos, envolvendo quatro elementos fundamentais: leitor, autor, texto e contexto. Para o texto ser decifrado – e não apenas decodificado – por um leitor, é preciso perceber que o autor “expressa algo em um objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto)”. Consequentemente, nessa perspectiva, a concepção de leitura dependerá do contexto do autor como ponto de partida, fazendo com que o texto seja analisado dentro um universo único, que abre portas para outros universos, permitindo, portanto, um diálogo (auto)crítico entre leitor e obra.

Além dos quatro elementos fundamentais da leitura, principalmente na leitura de um poema, não se pode, em hipótese alguma, ignorar as experiências vivenciadas pelo leitor. É somente por meio delas que a leitura adquirirá sua função de compartilhamento, de competência social e, acima de tudo, de autoconhecimento. Sem suas experiências, o leitor não conseguirá sequer iniciar suas reflexões, e o poema poderá não o tocar, como talvez pudesse se as circunstâncias fossem adequadas.

Com base nisso, uma vez que o objetivo do letramento literário consiste em envolver o leitor na leitura reflexiva do texto, Cosson (2018) indica que quatro passos ou etapas devem ser seguidos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na motivação, o professor deve preparar o aluno para o texto a ser trabalhado. Essa etapa pode ocorrer ludicamente ou de uma forma menos tradicional, para que se torne eficaz e comece a deixar o leitor curioso para a leitura em si. É nela que há uma atividade pré-leitura, cujo objetivo é fazer com que o aluno se deixe abraçar pelo clima que o texto irá lhe proporcionar.

A segunda etapa, a introdução, é a apresentação propriamente dita do texto literário e, caso necessário, também do autor. Nesse passo, é conveniente apresentar aos alunos fatos de relevância sócio-histórico-cultural que permeiam o texto. Para uma maior interação professor-aluno-texto, podem ser feitas perguntas contextualizadas e significativas para o aluno, de acordo com seu conhecimento de mundo.

No terceiro passo, a leitura, faz-se a aferição da leitura propriamente dita, sempre acompanhando os alunos em seus questionamentos ou dúvidas. A mediação do professor é de extrema importância para que o estudante não perca o interesse pela leitura caso surjam dificuldades. Interrupções para a verificação do entendimento e da interpretação são recomendadas sempre que necessárias.

Por fim, na última etapa, a interpretação, ocorrem dois momentos distintos e sequenciais: um interno e outro externo. No encontro do leitor com o texto, o momento interno refere-se às suas hipóteses e aos seus pressupostos. Já no externo, há uma interpretação aprofundada, analítica e crítica.

Considerando-se que a leitura de um poema faz com que o leitor se encontre consigo e reflita a partir do texto que lhe foi apresentado, espera-se que o processo de autoconhecimento e de consciência em relação ao seu papel na sua comunidade e no mundo onde vive, dê a ele a opção de transformá-lo e de transformar-se, conforme sua capacidade. Para que esse processo seja facilitado, nossa atenção se voltará ao primeiro passo proposto por Cosson, a motivação, por meio do uso da ludicidade.

3 | LUDICIDADE NA LEITURA E NA INTERPRETAÇÃO DE POEMAS

Ludus, palavra de origem latina, traz uma ligação atávica com o jogar, com o divertir, com o iludir, com o imaginar. Sendo assim, tudo aquilo que se refere a jogo, recreação, criatividade, divertimento pode ser considerado lúdico. Além disso, lúdico também é aquilo o que causa prazer por meio da diversão. Considerando-se que a busca pelo prazer é inerente ao ser humano e que o lúdico causa prazer, nada mais correto que afirmar que o lúdico é essencial a todos nós em todas as fases da nossa vida.

O lúdico estará presente em nossas vidas desde que haja jogos ou qualquer outro tipo de atividade que permita que o prazer seja alcançado e em que haja diversão. Sua utilização na aprendizagem, porém, não data de muito tempo. Segundo Muniz (2010), ela passou a ocorrer de fato e a ganhar forças com os teóricos construtivistas, principalmente, a partir da ideia de Lev Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal e seu desenvolvimento através dos jogos.

De acordo com Vygotsky (apud Cunha, 2001), é papel do jogo permitir que a criança vivencie papéis sociais que podem se encontrar muito além de suas possibilidades, permitindo a imitação, a imaginação, a criatividade e a consequente internalização de seu próprio papel na sociedade bem como o daqueles que a cercam, tendo, portanto, o mesmo valor que o papel do ensino-aprendizagem tem neste sentido. Dessa forma, o lúdico, para a criança, é essencial.

Jean Piaget (apud Cunha, 2001) também compartilha dessa ideia, pois ele afirma que, ao ensinarmos algo à criança, a impedimos de descobrir aquilo por si mesma, e tudo que ela aprende por si mesma fará mais sentido a ela. Ao jogar, brincar e ter sua criatividade estimulada, a criança passa por todas as suas fases de desenvolvimento, criando e expandindo, em cada uma delas, um tipo de estrutura mental.

Como se percebe, o lúdico também traz a afetividade em sua natureza, o que pode significar um aumento de autoestima e sensação de bem-estar. Fazer uso do lúdico em situações educacionais significa não apenas fazer com que o aluno se desenvolva mental,

mas também (talvez, principalmente) afetivamente. Na leitura de poemas, é fundamental que o aluno possa ser livre emocionalmente para que a sua interpretação e a sua análise de poemas se transformem em um momento significativo para ele.

Apesar de o enfoque das teorias construtivistas ser na criança, faz-se crucial esclarecer que o adolescente e o adulto também precisam do lúdico. Bruhns (1997), em seus estudos, reitera que o lúdico, equivocadamente, ainda é visto como algo desnecessário e banal na vida adulta. Segundo ele, esse preconceito atinge as faixas etárias que não pertencem à infância ou à terceira idade. Bartholo (2001), contesta tais ideias e afirma que

o lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização; são, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável, do ponto de vista da autoafirmação do homem como sujeito, ser único, singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural, formas imanentes à vida humana. (p. 92)

Pode-se constatar, portanto, que, apesar de todo o preconceito envolvendo a criatividade e o lúdico, sua importância é incontestável em todas as fases e idades. Dessa forma, não há nada mais natural, em uma metodologia ativa, do que o uso da ludicidade.

4 | METODOLOGIAS ATIVAS LÚDICAS E SUAS VANTAGENS

Preparar uma atividade lúdica dentro de uma metodologia ativa requer criatividade e a sensibilidade para se lembrar que algumas atividades devem ser adaptadas para que atinjam o objetivo proposto e, principalmente, para que sejam adequadas ao perfil da turma e da escola. No caso da leitura, da interpretação e da análise de um poema, deve-se somar a prerrogativa de que ainda há resistência por parte de muitos, devido à falsa ideia da dificuldade excessiva que a poesia oferece ao leitor.

Utilizar metodologias ativas e ludicidade em sala de aula significa oferecer ao aluno uma gama de possibilidades de resoluções de problemas de maneira ética, promovendo alegria e leveza. De acordo com o documentário dirigido por Cacau Rhoden, *Tarja Branca* (2014), a ludicidade é tão necessária, que adultos também devem ter contato com ela, pois, ao resgatarem sua criança interior, é notável que sua saúde mental melhora e que os processos de comunicação são facilitados. Ademais, a ludicidade permite que a afetividade a ela inerente encoraje o aluno a se arriscar mais e a flexibilizar seu conhecimento.

Celso Antunes (2007) confirma que o jogo é um grande estímulo para o desenvolvimento das inteligências e que desenvolve a criatividade e o senso de responsabilidade dentro de um determinado grupo. O jogo deve, portanto, fazer parte do ambiente educacional. Afinal, é por meio do jogo que o conhecimento pode ser reforçado, revisado e realçado, dando a oportunidade de o aluno refletir sobre seu conhecimento de forma ativa, prática e leve, porém crítica.

Assim, as atividades lúdicas podem ser utilizadas em várias situações e com vários

propósitos. De um quebra-gelo a uma revisão, passando, ainda, pela prática de qualquer objeto de estudo, ou para o uso no fim de uma aula, elas podem e devem ser utilizadas com o aluno sempre como foco e principal sujeito da atividade: o aluno, independentemente da metodologia escolhida, deve ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, qualquer atividade lúdica se torna uma metodologia ativa desde que o professor assuma seu papel de mediador e, o aluno, de protagonista.

As atividades lúdicas são, também, um elemento integrador, social e desenvolvedor da criatividade. Entretanto, elas devem ser utilizadas com precaução, não importando a idade do aluno. O respeito mútuo deve existir e a adaptação à idade, ao perfil do aluno e ao objetivo da escola são fundamentais para que elas sejam realizadas de maneira saudável, alegre, leve e eficiente.

Aplicar uma atividade lúdica não significa apenas trabalhar com os jogos já conhecidos por todos ou totalmente novos. Aplicar uma atividade lúdica está intimamente ligado à criatividade do professor e a do aluno. Ao unir a ludicidade ao objetivo maior de qualquer metodologia ativa, que é proporcionar ao aluno o papel de protagonista do seu conhecimento, o professor tem um trunfo em suas mãos, que deve ser explorado por ele e pelo aluno, de maneira que o último desenvolva, no caso da leitura de um poema, as habilidades específicas que o levarão ao autoconhecimento.

5 | POESIA E POEMAS + LETRAMENTO LITERÁRIO + METODOLOGIA ATIVA + LUDICIDADE = POEMANDO POR AÍ

Uma das maneiras mais fáceis de se encontrar uma atividade lúdica viável é entrar em uma loja de brinquedos ou assistir a programas televisivos destinados ao entretenimento. Cada um dos jogos expostos e vistos pode oferecer ao educador uma infinidade de possibilidades de adaptação para uma sala de aula. No entanto, não é necessário comprar os jogos ou assistir ao programa até o final, pois a ideia surgirá assim que o educador se familiarizar com as dinâmicas propostas por eles. As duas atividades que serão aqui descritas vêm exatamente de um programa televisivo estadunidense e de uma atividade para crianças.

Uma vez que nosso enfoque é o passo que Rildo Cosson (2014) chama de “motivação”, as atividades que propusemos são utilizadas nele. Nesse passo do letramento literário, os alunos são chamados a participar de uma atividade pré-leitura que, como o nome confirma, os motivará a fazer uma leitura mais profunda e reflexiva de um determinado texto. Embora as atividades tenham sido aplicadas no quarto período de uma turma de Letras, de um Centro Universitário particular em Ribeirão Preto, São Paulo, elas também podem ser aplicadas em turmas de alunos das séries finais do ensino fundamental II e em todo o ensino médio. Como os cursos de licenciatura partem do princípio que a prática deve ser observada e avaliada por seus estudantes, as atividades

que seguem não fugiram a esse critério.

Antes de a descrição das atividades serem iniciadas, é preciso retomar que poesia e poema, de acordo com Octavio Paz (2012), diferem uma da outra devido ao uso da linguagem. Enquanto poesia está em cada cena ou em cada gesto que elicie sentimentos mais fortes a uma pessoa, poema faz com que o leitor, por meio da linguagem escrita ou falada, entre em contato consigo e passe por um processo de autoconhecimento. Sendo assim, percebe-se a aparente complexidade do estudo de poesia e poemas.

Da mesma forma que alguns alunos temem a Matemática, devido a sua suposta complexidade, a maior parte dos alunos também tem o estudo sistemático do texto poético. Cabe ao educador guiar seu aluno, a fim de fazê-lo perceber que a poesia está dentro dele desde que ele nasceu e que estudá-la significará se reconhecer enquanto ele também reconhece o outro (Paz, 2012). Além disso, como Telles (2014) coloca, “o texto literário pode ser um elemento deflagrador de aprendizagem, cumprindo a função de ‘seduzir’ o aluno, em função dos apelos estéticos, próprios de sua natureza artística” (p. 7). Torna-se, assim, uma condição do poema ser tratado como um elemento catalisador para a reflexão que o aluno fará de si e do mundo em que vive.

A maneira que encontramos de o aluno perceber que ele tem condições de iniciar o estudo do texto poético foi por meio do jogo *Jeopardy*. Muito popular no Estados Unidos, esse jogo apresenta desafios – divididos em categorias – ao jogador e cada um deles é acompanhado de uma pontuação. O jogador escolhe uma categoria e a quantidade de pontos para, então, responder ao desafio proposto. Em sala de aula, o Power Point foi utilizado para simular o que programa de TV apresenta: uma tela com a categorias e o valor de cada desafio ou pergunta. Ao clicar na escolha do grupo, eles eram levados à página com o desafio poético:

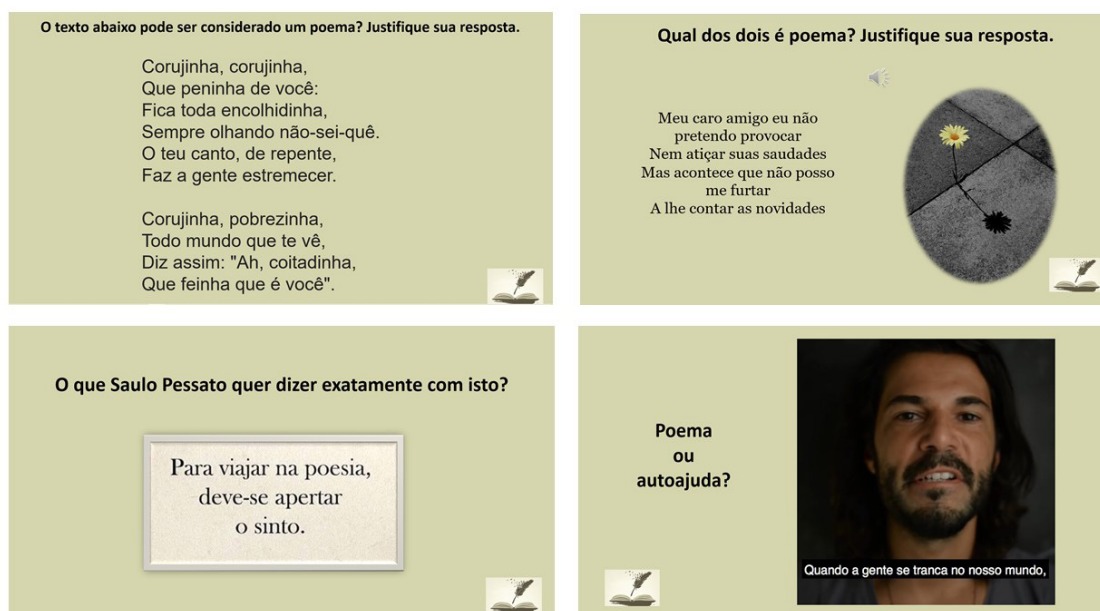


Fonte: imagem extraída do repositório das autoras

Os alunos foram divididos em grupos, para que tivessem a oportunidade de discutirem e de ficarem mais à vontade com a atividade. Após a divisão e a explicação do jogo, um grupo escolhia uma categoria, porém todos os grupos discutiam a resposta entre si. Caso o grupo que escolheu a categoria e o valor não acertasse, outro grupo teria a chance de responder. Dessa forma, todos se tornaram protagonistas da atividade embora apenas

um grupo fosse o primeiro foco.

Alguns exemplos de propostas de atividades levavam textos já conhecidos por eles, mas, como eles discutiram em grupos e tinham um outro propósito, o olhar direcionado aos textos e às imagens mudou e o conceito de poesia e o de poema foram sendo construídos ao longo do jogo. Abaixo, seguem alguns dos *slides* utilizados. É importante dizer que os créditos de cada imagem, música e vídeo foram mostrados ao término da atividade.



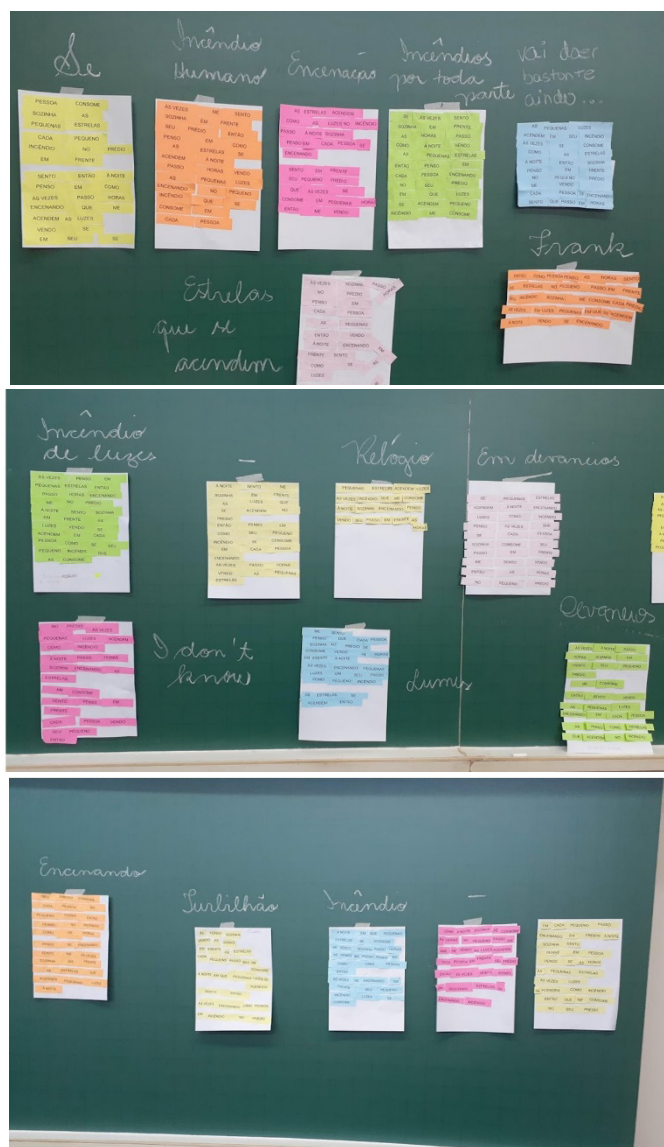
Fonte: imagem extraída do repositório das autoras

A metodologia ativa utilizada, baseada na ludicidade, pode ser considerada uma motivação porque, imediatamente após ela, os alunos ficaram curiosos e interessados em relação à análise de textos poéticos. Consequentemente, trabalhar os conceitos de poesia e de poema (que são tratados indistintamente por vários teóricos) tornou-se mais prazeroso para eles, que puderam confirmar, mais facilmente, as hipóteses levantadas sobre isso.

Uma outra atividade lúdica, que foi transformada em motivação, é a de juntar palavras para formar frases. Originalmente, o jogo infantil traz palavras impressas em ímãs, que devem ser unidos e colocados em algum campo de metal, de maneira a formar uma frase. No caso da atividade lúdica aplicada, um conjunto de 33 palavras, previamente recortadas, foi entregue em um envelope, e os alunos, em duplas ou individualmente, como a maioria preferiu, tiveram que utilizá-las para construir um poema. É crucial dizer que os conjuntos de palavras eram idênticos, sem palavras a mais ou a menos, e todos os alunos deveriam utilizar todas elas na elaboração do seu poema. As palavras utilizadas pertenciam ao poema “Televisão”, de Ana Martins Marques, que foi publicado em 3 de abril de 2019, no *Jornal do Povo*, porém os alunos não sabiam. Para a atividade ter um melhor resultado, é imprescindível que os alunos não reconheçam o poema do qual as

palavras foram retiradas.

Os estudantes tiveram cerca de 30 minutos para “montar” seu poema, utilizando o material do envelope e colando as palavras em uma folha sulfite. Cada um também deveria dar um título ao seu poema, para que, em seguida, eles fossem expostos na lousa, com a finalidade de todos poderem ver como as mesmas palavras podem formar textos diferentes:



Fonte: imagens extraídas do repositório das autoras

Assim que todos leram os poemas expostos e, ao longo do “passeio poético”, teceram comentários positivos, incentivando o colega e analisando cada poema criado, eles chegaram à conclusão que as palavras têm mais poder e mais magia do que eles tinham imaginado. Alguns deles refletiram sobre a como a língua pode ser moldada de acordo com o autor e com o contexto, pois eles não esperavam que as mesmas 33 palavras pudessem ser a base para ideias tão distintas. A perplexidade era visível em seus rostos e em seus comentários, porém ela se intensificou no momento em que eles leram o poema

original:

Televisão

Às vezes
à noite
me sento
sozinha
passo horas vendo
as pequenas luzes
que se acendem
no prédio em frente
encenando
as estrelas
penso então
em como cada pessoa
se consome
em seu pequeno
incêndio (Marques, 2019)

Uma vez que eles se sentiram à vontade para comentar os textos dos colegas, com naturalidade e curiosidade, eles iniciaram a análise em conjunto do poema de Ana Martins Marques, sem que isso sequer lhes fosse pedido. Alguns disseram que vários poemas criados por eles tinham ficado melhores do que o da autora, o que demonstra envolvimento no processo de criação e de tomada da consciência da própria linguagem na construção de um poema. Os alunos, que, até o momento, não haviam tido o conteúdo formalizado, inferiram sobre o papel da linguagem em um poema. Afinal, “a linguagem é jogo, ou seja, conjuga a regra e a turbulência, a liberdade e a coerção, ela tem jogo no mesmo sentido que se diz que um mecanismo tem jogo” (Franchi, apud Fiorin, 2011, p. 12). Portanto, é evidente que uma motivação adequada à turma, ao nível dos alunos e ao seu grau de envolvimento e interesse os instigue a refletir e a perceber a linguagem e a literatura como algo inerente ao ser humano, de seu direito e presente em seu cotidiano.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o aluno é tratado como protagonista do seu processo de aprendizagem e o educador reconhece como seu o papel de mediador do conhecimento, as aulas tornam-se mais agradáveis e mais benéficas a todos. Uma vez que poemas são equivocadamente vistos como complexos e inalcançáveis pelo homem comum, cabe ao educador mostrar ao aluno caminhos que possibilitem a descoberta da verdade, por meio do envolvimento

e do interesse do aluno.

Ao nomear o primeiro passo do letramento literário de “motivação”, Cosson esclarece, de maneira simples e óbvia, o que Jouve, Freire e Proença Filho relatam sobre o poder da leitura literária: o leitor deve enxergar um sentido naquilo que está lendo para, então, reconhecer a significação do texto. A fim de facilitar esse processo, a “motivação” pode (e deve) ser realizada com ludicidade, criatividade e sensibilidade sempre que possível. Afinal, quando esses elementos se tornam catalisadores dentro do reconhecimento de sentido, que, no caso da poesia, levará ao autoconhecimento, é crível que o educando se surpreenda com ele mesmo e com a sua capacidade de refletir sobre um determinado assunto, levando à curiosidade positiva e ao espírito crítico.

As palavras de Candido reverberam diante de todos os cidadãos e ele exige que a literatura seja universalizada como um direito de todos, pois, sem ela, o homem não caminha pelas trilhas do (auto)conhecimento e da reflexão. Sem literatura, a vida deixa de ser o que ela é e torna-se apenas uma sequência de atos sem sentido, mecânicos. Com o olhar voltado para a poesia, o homem pode se encontrar em cada passo e em cada verso. Com a poesia, o homem pode se resignificar. A nós, educadores, cabe o precioso presente de mostrar uma infinidade de possibilidades literárias, sejam elas poéticas ou não, ao nosso aluno e observar quais caminhos ele escolhe seguir, jamais impondo o nosso querer, mas dando a ele a oportunidade de encontrar o seu próprio. Se isso acontecer, teremos a certeza de ter realizado parte do nosso papel com eficiência, leveza e prazer.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO, Márcia Fernandes. *O lazer numa perspectiva lúdica e criativa*. In: **Cinergis**, Santa Cruz do Sul. V.2, n.1, p. 89-99, jan/jun, 2001.

BRUHNS, Heloísa Turini. **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, José Luiz; FRANCHI, Carlos; ILARI, Rodolfo. **Uma leitura de “Linguagem – atividade constitutiva”**. In: *Linguagem: atividade constitutiva*. Org.: Eglê Franchi e José Luiz Fiorin. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MARQUES, Ana Martins. “Televisão”. In: **Jornal do Povo**. Rio Grande do Sul, 3 de abril de 2019. Disponível em <https://www.jornaldopovo.com.br/site/blogs/485/289188/Ana_Martins_Marques.html> Acesso em 20 de mar de 2020.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PROENÇA FILHO, Domicio. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

RHODEN, Cacau. **Tarja Branca – a revolução que faltava**. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014.

TELLES, Tereza. **Chico Buarque na Sala de Aula 1: leitura, interpretação e produção de textos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

GÊNERO E ARTE: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE MULHERES PINTORAS NO SURREALISMO

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Isabela Iani Borges Oliveira

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a
Educação - UFG
Goiânia - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/9677664713581196>

Giovanna Aparecida Schittini dos Santos

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a
Educação - UFG
Goiânia - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0969342375214403>

RESUMO: O movimento artístico do Surrealismo emergiu em 1920, com objetivo de representar os sentimentos e pensamentos sem o julgamento da lógica/razão ou de qualquer preocupação moral e/ou estética. Apesar da quantidade de obras e artistas na área, a memória do movimento é composta basicamente de artistas do gênero masculino, com exceção do nome consagrado de A partir disso, esse trabalho tem como objetivo a análise das obras de três artistas surrealistas: Remedios Varo (1908-1963), Dorothea Tanning (1920-2012) e Leonor Fini (1907-1996). Busca-se compreender de que modo o gênero influenciou a produção artística

dessas pintoras, apresentar os principais temas tratados por elas e examinar a imagem representada das mulheres. A análise se fez a partir da seleção de obras das três artistas que mais possibilitam os estudos de gênero, com base nas seguintes categorias: poder, emoções e maternidade. Observou-se que os temas tiveram abordagem específica, em decorrência da autoria das obras, da especificidade de gênero e das percepções de mundo das artistas, promovendo maior valorização e visibilidade às questões que tratam das mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Arte. Surrealismo.

GENDER AND ART: THE ARTISTIC PRODUCTION OF FEMALE PAINTERS IN SURREALISM

ABSTRACT: The artistic movement of Surrealism emerged in 1920, with the aim of representing feelings and thoughts without the logical judgement/reason or any moral and/or aesthetic concerns. Despite the number of works and artists in the area, the movement's memory is basically composed of male artists, except for the renowned name of Frida Kahlo. Based on this, the work aims to analyze the works of three surrealist artists: Remedios Varo (1908-

1963), Dorothea Tanning (1950-2012) and Leonor Fini (1907-1996). It seeks to understand how gender influenced the artistic production of these painters, to present the main themes treated by them and examine the represented image of women. The analysis was made based on the selection of works by the three artists that make gender studies more possible, based on the following categories: Power, Emotions and Motherhood. It was observed that the themes had a specific approach, due to the authorship of the works, the gender specificity and the perceptions of the artists' world, promoting greater appreciation and visibility to the issues related to women.

KEYWORDS: Gender. Art. Surrealism

1 | INTRODUÇÃO

A arte é um meio de representar os sentimentos, as ideias e as percepções sobre a vida e o mundo. Tem sido desenvolvida e apreciada pelos seres humanos desde a Antiguidade. Apesar dessa importância, é possível perceber ao longo da História a existência de uma pequena porcentagem de mulheres artistas nesse cenário, sendo geralmente vistas como parte integrante da obra e não como as próprias artistas e criadoras. Quando existem, são pouco lembradas, criando-se uma memória dos artistas como eminentemente masculina.

A partir desse contexto de sub-representação da memória das mulheres como pintoras, esse trabalho tem como objetivo a análise de uma amostra da obra de três artistas surrealistas, Remedios Varo (1908-1963), Dorothea Tanning (1920-2012) e Leonor Fini (1907-1996). Do mesmo modo que suas contemporâneas, receberam visibilidade em exposições e galerias e colaboraram ativamente no movimento conhecido como Surrealismo, apresentando, por meio de suas telas, não apenas suas histórias de vida e percepções de mundo, mas também imagens das mulheres em relação à arte. Entretanto, no decorrer dos anos foram sendo apagadas da galeria de pintores surrealistas, pelo menos do grande público.

A compreensão das biografias das artistas faz-se importante, pois é necessário entender o contexto em que se encontravam e o modo como viviam, para então compreender suas obras. A esse respeito, sabe-se que a espanhola Remedios Varo se inseriu no meio artístico desde muito pequena, teve contato com livros sobre Artes, ciências, ficção, misticismo, Filosofia e Política, o que influenciou diretamente suas obras. Aos 15 anos, entrou na Real Academia de Belas Artes de São Fernando, em Madri, onde teve seus primeiros contatos com o Surrealismo. Em 1934, participou da Exposição Internacional de Surrealismo, realizada em Londres, o que fez com que seu trabalho fosse amplamente divulgado, proporcionando assim maior visibilidade no meio artístico. Durante sua vida, produziu 54 obras.

A argentina Leonor Fini também desde pequena demonstrou gosto pela arte. Na juventude desenvolveu uma doença ocular e precisou ficar com os olhos vendados sob

recomendação médica, o que lhe suscitou diversas visões e sonhos utilizados por ela em sua produção artística após sua recuperação. Como frequentava as boêmias parisienses, conheceu diversos artistas, facilitando seu acesso ao meio artístico surrealista, expondo pela primeira vez em 1929 em Milão, na Itália. Fini exerceu trabalhos importantes em outras áreas, produzindo para óperas e peças na Europa.

Desde seus 15 anos de idade, a estadunidense Dorothea Tanning demonstrou grande interesse em Literatura e pintura. Em 1928 começou seus estudos no *Knox College* e os finalizou dois anos depois, em 1930. Foi para Chicago, onde ficou por pouco tempo e estudou por três semanas na Academia de Belas Artes. No mesmo ano viajou para o Canadá, onde realizou trabalhos como modelo para artistas e onde começou seu trabalho como ilustradora. Além de pinturas, ilustrações e esculturas, também trabalhou como escritora e figurinista.

Os fatores que contribuíram para a repercussão das obras das artistas, ademais do talento de cada uma, foram a classe econômica a qual pertenciam, o círculo social que participavam e os homens aos quais se associaram. Remedios Varo, Leonor Fini e Dorothea Tanning foram mulheres privilegiadas socialmente, pois eram brancas, possuíam boas condições financeiras, acesso aos estudos e tiveram contato com o meio artístico, permitindo inclusive, que se conhecessem. Esses fatores devem ser levados em conta pois marcaram suas vidas e seus trabalhos.

Finalmente, as três também se relacionaram com artistas de maior fama à época: Dorothea Tanning com o pintor Max Ernst; Leonor Fini com o diretor e roteirista Federico Fellini e Remedios Varo com o poeta Benjamin Péret, o que contribuiu para que estabelecessem relações sociais e profissionais favoráveis à divulgação de seus trabalhos. Entretanto, passaram para a História como esposas e companheiras desses homens, o que fez com que suas obras e importância artística ficassem relegadas à segundo plano.

Carmen Regina Diniz afirma que o contexto no qual cada artista se encontra, exerce grande interferência tanto em suas vidas pessoais, quanto na vida profissional artística. Segundo ela, a proibição imposta às mulheres de frequentar os mesmos espaços que os homens durante grande período da História e em diferentes lugares desencadeou uma formação intelectual e cultural limitada, o que posteriormente, seria uma justificativa para a “incapacidade” das mulheres de exercerem atividades que não fossem consideradas domésticas (DINIZ, 2012, p. 02). As poucas que conseguiram romper com essa situação pertenciam em sua maioria às classes sociais elevadas, caso das três artistas em questão.

Para a análise das obras foram adotados os referenciais teóricos da história de gênero e o conceito da historiadora Joan Scott, para quem gênero é uma construção social feita a partir das diferenças percebidas entre os sexos e que se organiza a partir das instituições sociais, dos conceitos normativos, dos símbolos e das identidades (p. 1994, p. 92). Com base nesse conceito, investigou-se os temas mais recorrentes representados por essas

artistas. Após observação cuidadosa, identificou-se a presença de temas considerados pelas diretrizes normativas de gênero como tradicionalmente vinculados ao universo masculino, mas também temas típicos do universo feminino. As principais temáticas tratadas pelas artistas foram as relacionadas à sexualidade, à maternidade, às emoções, ao poder, ao misticismo, ao cotidiano, às críticas sociais (na maioria das vezes, ligadas a algum estereótipo feminino) e por fim, numa quantidade menor, à natureza.

No entanto, considerando os limites desse trabalho, foram analisadas apenas uma tela de cada uma dessas artistas relacionadas aos seguintes temas: poder; sentimentos e maternidade, embora praticamente todas elas tratem das temáticas elencadas em outras obras. Assim, no que se refere ao poder, elegeu-se para a análise a obra *Gardienne des Phoenix* (1954) de Leonor Fini, embora o tema também tenha sido retratado em outras obras da artista, como *Ideal Life*, de 1950 e por Remedios Varos em telas como *Visita Inesperada*, de 1948. No que diz respeito à temática dos sentimentos, adotou-se para a análise *Mujer Saliendo del Psiconalista* (1960) de Remedios Varo, apesar do tema também ter sido tratado por Dorothea Tanning em *Interior with Sudden Joy*, de 1951. Por fim, em relação à maternidade, escolheu-se para análise a tela *Maternity* (1949), de Dorothea Tanning, ainda que outros quadros da artista também retratam a temática.

Tal análise fundamentou-se nos conceitos e no próprio método de análise iconológica e iconográfica, criado pelo historiador de arte alemão Erwin Panofsky, que o postula como um estudo descritivo da simbologia e representação das imagens. O método pode ser utilizado em esculturas, fotografias, pinturas e monumentos, entre outros e possibilita a compreensão da obra, relacionando-o ao contexto histórico, ao valor estético e ao uso de materiais. De acordo com o próprio Panofsky, o método possui uma capacidade “[...] interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte, em vez de ficar limitada ao papel de exame estatístico preliminar.” (PANOFSKY, 1986, p. 54). Ou seja, abordando de forma simples, a iconografia é a análise de contexto, forma e temática de maneira específica abordada na obra, enquanto a iconologia é a análise da própria iconografia, com o intuito de gerar interpretações a partir dos estudos do objeto em questão.

2 | A REPRESENTAÇÃO SOBRE O PODER NA OBRA *GARDIENNE DES PHOENIX* (1952), DE LEONOR FINI

As relações de poder são centrais para a compreensão de gênero, sendo consideradas por Joan Scott (1988, p. 20) como a forma primeira de significar as relações de poder. Dito isso, é importante considerar as assimetrias historicamente construídas que desfavorecem e oprimem as mulheres e que se baseiam em concepções tradicionais de gênero limitantes, como por exemplo, no caso feminino de Eva e Maria. Por serem binárias, tais concepções

- compreendendo as ideias essencialistas de masculino e feminino – postulam que a ascensão de um grupo varia de acordo com a repressão ou rejeição do outro, relegando as mulheres às posições consideradas socialmente inferiores, como o trabalho doméstico e a gestação e possibilitando aos homens o acesso às posições socialmente superiores da política e da vida pública.

O tema foi tratado na pintura à óleo *Gardienne des Phoenix*, de autoria de Leonor Fini, produzida em 1952, com dimensões de 65 x 46 cm. A tela apresenta a imagem de uma mulher com vestido laranja e um manto de cores claras e aparentemente cintilante, cercada por diferentes aves com grandes olhos que chamam a atenção. Nota-se também a presença do esqueleto de uma ave já morta, que provavelmente renasceria como fênix, como é possível observar na imagem abaixo:



FINI, Leonor. *Gardienne des Phoenix*, 1952

Óleo sobre tela, 65 x 46 cm.

Na pintura, a mulher está com um ovo grande em suas mãos, que possivelmente dará origem a uma fênix. As cores mais utilizadas são o preto, o laranja, o sépia, o branco e o vermelho. O laranja remete à ideia de fogo e de vida e é um estimulante emotivo, o manto cintilante dá a ideia de vida e de luz, o que imprime ao quadro um aspecto

tranquilizante. A imagem da mulher se contrapõe diretamente com os tons escuros do cenário, que passam um ar de destruição.

A fênix é uma ave mitológica que ressurge de suas próprias cinzas. Acredita-se que surgiu no Egito Antigo e era chamado de Bennu (ou Benu), símbolo da alma de Rá, o Deus do Sol. Entretanto a figura da ave se repete de forma similar na cultura romana nos escritos de Tácito (56 d.C-120 d.C), Ovídio (43 a.C- 18 a.C) e Plínio, o velho (23 d.C - 79 d.C); na cultura persa, com o poeta Attar de Nishapur (1142-1221), que em 1177 escreveu uma obra chamada *A Conferência das aves* a qual aborda a ave e na cultura chinesa, com o nome de *Fenghuang*, se assemelhando a uma águia.

De acordo com os mitos, é um grande pássaro - do gênero feminino, em alguns idiomas e masculino em outros, como no espanhol e no francês - de penas vermelhas e bico, patas e cauda dourada. Suas lágrimas podiam curar qualquer doença e possuía um canto muito bonito. Sua vida durava cerca de 500 anos e quando chegava ao fim, entoava um canto melancólico. Ao notar que esse momento se aproximava, criava um ninho com incenso e ervas aromáticas e permitia que os raios de sol a queimassem, dando origem a uma nova ave que ressurgia a partir da própria incineração. Segundo outras versões, ela era capaz de botar somente um ovo que chocava durante três dias, até que, ao final, o incêndio ocorria. Ela representa o renascimento, a finalização de um ciclo e início de outro e o triunfo da vida sob a morte, aspectos que lhe imprimem poder.

A mulher não possui cabelo e o vestido parece surgir abaixo do peito, que por sua vez não possui uma forma bem definida, deixando à mostra as mãos e o busto. O manto ao seu redor é grande, branco e cintilante e se mistura com a plumagem das aves abaixo dela. Ela está com o olhar atento e feroz e notavelmente pronta para defender o ovo, pois como o título sugere, ela é a guardiã da fênix. Ademais, outra interpretação viável é de que a mulher é a própria fênix, referindo-se a ideia de que ela se reinventa e ressurge a partir de seu próprio caos, ligado ao conceito de resiliência. Assim como a maioria das obras de Leonor Fini, essa tela também exalta a força, o poder e o misticismo feminino e pode ser interpretada como se a guardiã fosse a personificação da ave, ou de que foi confiado à uma mulher a proteção de um ser místico e poderoso, dando a ideia de uma aliança entre a mulher e o poder místico, algo que é muito explorado pelos artistas surrealistas em geral.

Entende-se que a proposta de Leonor Fini nesta obra é a de apresentar o poder da mulher, demonstrando que, independente das concepções misóginas presentes nas sociedades, as mulheres são capazes de resistir. A artista retira as mulheres dos estereótipos criados, como por exemplo, da ideia de sexo frágil, popularmente permeada na sociedade até os dias atuais e as coloca como capazes, merecedoras e, sobretudo, poderosas. No caso da obra, a mulher surge como a própria criatura resiliente e mágica, como sua protetora ou por meio da qual a própria humanidade surge e se refaz continuamente.

3 | A REPRESENTAÇÃO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA OBRA *MUJER SALIENDO DEL PSICONALISTA*, DE REMÉDIOS VARO

A ideia de que as mulheres são naturalmente sensíveis se perpetua na sociedade como um todo e serve de argumentação para menosprezá-las e reprimi-las. A percepção de que elas são mais sensíveis e emotivas se dá pela construção social que afirma que o gênero masculino possui naturalmente uma vocação para a razão e para a ciência, enquanto o gênero feminino possui uma natureza mais sensível. Entretanto, sabe-se que os seres humanos são carregados por sentimentos e emoções a todo tempo. Assim, a ideia de que as mulheres são emotivas enquanto os homens se configuram como racionais é uma percepção estruturalmente criada historicamente, reforçando estereótipos que contribuem para fragilizar as mulheres e fortalecer os homens.

Os sentimentos são retratados na obra *Mujer Saliendo del Psiconalista* (1960) de Remedios Varo, óleo sobre tela datado de 1960 e com dimensões de 71 x 41 cm. Nele é possível observar uma mulher antropomórfica e longilínea, com um manto verde oliva que cobre todo o corpo, exceto os pés, mãos e olhos. Seus cabelos são longos e brancos, o que imprime uma ideia de maturidade que se contrapõe com o rosto jovem, visto que não possui traços de pele madura. Ela carrega em sua mão esquerda uma cesta com alguns objetos: um relógio, uma chave e um fuso têxtil, como é possível observar na reprodução a seguir:



VARO, Remedios. *Mujer Saliendo del Psiconalista*, 1960

Óleo sobre tela, 71 x 41 cm

Na obra em análise, o relógio simboliza o tempo e suas marcações, podendo se relacionar com a duração que os sentimentos e as mudanças detêm, além de dialogar com subjetividade que lhe é inerente. A chave possui vários significados, como por exemplo segurança, proteção, confiança, libertação e abertura. De acordo com o psicoterapeuta e psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961), as chaves ajudam a abrir as conexões que podem ser acessadas de várias maneiras, permitindo que os sujeitos penetrem de forma mais profunda no mistério da vida, e que, a partir dessa interpretação, possam agir em campos do cotidiano, levando o indivíduo a ter uma visão melhor do mundo e de si, de forma mais ampla, mais ética e mais equilibrada (JUNG, 1964, p. 310).

Por fim o fuso têxtil, relacionado ao ato de tecer, é caracterizado por ser um objeto típico do trabalho das mulheres e se relaciona com as moiras, figuras da mitologia grega, mas que se repetem de forma extremamente similar na cultura romana e na cultura celta. As moiras eram a personificação do destino, pois as três irmãs determinavam o início,

o meio e o fim da vida dos mortais e dos próprios deuses através da tecelagem. Suas origens são incertas, pois há registros de que eram filhas de Nix (a deusa da noite), mas também de que eram filhas de Moros (deus da sorte e do destino) e de Ananke (deusa da inevitabilidade). A primeira moira foi denominada de Cloto (fiar em grego), ficou responsável por dar início a vida dos humanos e deuses e era representada segurando um fuso têxtil (assim como na obra de Remedios Varo); a segunda moira, chamada de Láquesis (sortear em grego) dava continuidade ao fio e à representação das vicissitudes da vida, puxando-o e enrolando-o e a terceira, intitulada de Átropos (do grego afastar) era responsável por cortar o fio, dando fim a existência dos indivíduos. Na literatura grega, as moiras são representadas por jovens e belas moças, e aparecem nos poemas épicos da Grécia Antiga atribuídas a Homero: na *Ilíada*, como a lei que pairava sobre os deuses e os homens e na *Odisseia* como fiandeiras.

Na mão direita da mulher há um rosto masculino carregado por fios (que se assemelham a uma teia de aranha ou fios de linha), que os ligam até sua mão. O rosto é representado com a face para baixo em direção a um poço. No canto esquerdo, na entrada para o escritório do psicanalista, há uma placa escrita: DR. VON FJA, as iniciais “FJA” fazem alusão a Freud, Jung e Adler, três psicanalistas de relevo para os estudos da Psicologia, da Psiquiatria, da Biologia e até mesmo para a Sociologia, visto que contribuíram para a compreensão do comportamento e da *psique* humana.

Os elementos presentes na obra podem ser traduzidos como uma forma de expressão e seleção de sentimentos, já que ela sai do psicanalista tirando de si ou ressignificando sentimentos e emoções e escolhendo o que deve persistir, dialogando com a fala da própria Remedios Varo que afirmou que: “deixar ir é o que deve ser feito quando se deixa a psicanálise” (s.d). Os componentes dentro da cesta carregada próxima ao seu corpo trazem consigo a ideia da mulher sendo dona do seu próprio trabalho e dos seus sentimentos, traduzida pelo fuso têxtil, pelo seu próprio tempo, representado pelo relógio e de sua própria liberdade, figurado pela chave.

A máscara compactada em sua roupa possui a mesma fisionomia e traços da mulher, mas com os olhos na direção contrária, denotando a ideia de ter sido retirada após a consulta com o psicanalista, permitindo que ela veja a partir de si mesma e não com outros olhos. Outra interpretação é de que ela não é a única com vida e a máscara é a sua proteção contra o mundo, que olha para o lado oposto ao da mulher, numa tentativa de percepção mais ampla da realidade. Por fim, observou-se que os pés estão posicionados de acordo com o olhar, tanto da mulher quanto da máscara: o de trás está virado para a direita (máscara) enquanto o da frente está para a esquerda (mulher), revelando a possibilidade de indecisão ou demonstrando mais de um caminho a ser seguido.

Os sentimentos representados nesta obra são os de emancipação e liberdade, já que a mulher retira de si concepções e construções não condizentes com a realidade de gênero socialmente estabelecidas, se tornando cada vez mais ela própria. Traduz também

a autonomia adquirida pela artista e/ou eu-lírico e se relaciona também com um dos ideais do Surrealismo, isto é, a libertação das preocupações morais da época, embora neste caso, de forma pessoal. As reflexões que a obra apresenta dizem respeito à importância dos sentimentos e de sua compreensão, com o objetivo de libertar-se de concepções e construções não tão apropriadas àquela que sai do psicanalista. Todavia, não deixa de significar também um convite às mulheres em geral para que se libertem de sentimentos, situações e comportamentos que as restringem socialmente.

4 | A MATERNIDADE NA OBRA *MATERNITY* (1949) DE DOROTHEA TANNING

Durante muitos anos e até os dias atuais, têm-se a perspectiva de que a gestação é necessária às mulheres, reduzindo toda a sua complexidade e particularidade à maternidade e aos cuidados com os filhos. Segundo Lucila Scavone, o livro *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, publicado após a Segunda Guerra Mundial - quando as concepções de família, moral e bons costumes eram altamente defendidos pela população e pelos meios de comunicação – significou uma mudança substancial nesse sentido. Isso porque a filósofa abordou na obra temas como a liberdade sexual, a liberdade às práticas de contracepção e o aborto, dando à luta feminista o caráter contemporâneo que iria adquirir a partir da década de 1960.

Com essas discussões, a maternidade e a gestação começaram a ser compreendidas como uma construção social que limitava as mulheres ao seu suposto destino natural, reforçando a dominação do sexo masculino sobre o feminino. Como consequência, pelo menos para uma parcela das mulheres, a ideia de obrigatoriedade da gestação e da maternidade como inerentes ao corpo feminino passou a ser criticada e tratada, a partir de então, como uma possibilidade e, sobretudo fruto de uma escolha. Tanning tenta retratar a imposição dessa tal necessidade de ser mãe, criticando-a e demonstrando que, para ela, a gestação não era algo positivo, muito menos o arranjo da procriação.

Uma das obras dessa artista que aborda a maternidade é o óleo sobre tela denominado *Maternity*, de 1949, com as dimensões de 142,2 x 122 cm. Segundo a própria autora, a obra não se relaciona com nada até então descrito, o que demonstra seu caráter revolucionário. Nela é possível ver três personagens principais: uma mãe, seu filho e um cachorro híbrido, com rosto humano. No cenário vê-se um deserto árido, com areia de tom amarelado, um céu composto por nuvens carregadas, prestes a chover, um tapete branco com franjas ao lado - no qual as personagens se encontram - e duas portas: uma fechada ao lado direito da mulher e da criança e uma aberta mais distante à esquerda, dando ao próximo elemento – as velas de navios - um formato peculiar e uterino. As cores utilizadas, principalmente o amarelo fechado, o cinza e o branco, imprimem a ideia de medo e apreensão. O amarelo simboliza a doença e o medo, já o cinza, a sobriedade, a velhice ou o tédio e o branco retrata a carência afetiva, a falta de energia/palidez e a

solidão, como pode-se observar na imagem abaixo:



TANNING, Dorothea.: *Maternity*, 1947.

Óleo sobre tela, 142,2 x 122 cm

A mãe está vestida com uma touca, escondendo seus cabelos e com um pijama branco e largo, com o aspecto de ter sido atacada na região do ventre, abdômen e em seu órgão reprodutor. As únicas partes do corpo à mostra são seus pés, suas mãos e o rosto, marcado por uma fisionomia triste e com semblante vazio. O filho por sua vez, também com vestes da cor branca e detalhes azuis na touca, não apresenta muitos sentimentos e não possui, portanto, a fisionomia angelical adotada na maioria das representações de crianças de colo, bebês e recém nascidos. Já o cachorro, localizado no chão ao lado esquerdo da mãe e de seu filho, faz referência ao cachorro da própria Dorothea Tanning. É da raça pequinês e possui pelagem branca. Seu rosto é o de uma criança, com olhos marcantes e escuros e aspecto sério. Os rostos dos personagens (incluindo o rosto do cachorro) são parecidos e remetem ao rosto da artista, proporcionando a ideia de um conjunto e mesmo de uma família e demonstrando também que a criança é biologicamente

filha da mulher. Considerando a similitude dos rostos, uma interpretação possível é a de que o afeto destinado ao cão seria do mesmo tipo que aquele destinado ao bebê, o que minimiza os sentimentos maternos, voltados, no caso da obra, também para o animal. Por fim, todas as personagens da obra (criança, mulher, cachorro e figura uterina) são brancos ou estão com vestimentas brancas, causando a impressão de similaridade e conexão entre eles.

Como dito, as velas presentes ao fundo da tela possuem uma semelhança com o útero, órgão feminino responsável pela gestação. A vela utilizada em navios e barcos tem como intuito melhorar o desempenho do transporte e agilizar a viagem, entretanto, ele por si só, de nada vale. Talvez essa seja a ideia de compará-lo com um útero, pois o útero perde a utilidade quando não utilizado para a gestação, tal como a vela se torna inútil quando não colocada em um barco. Apesar da vela trazer benefícios quando usada em embarcações, ela não é de todo necessário para sua locomoção.

A porta à direita, em primeiro plano juntamente com os personagens revela um caminho já percorrido, o da gestação, dando a ideia de ‘obrigatoriedade’, uma trajetória na qual as mulheres precisam e devem passar, de acordo com as concepções tradicionais de gênero para o corpo feminino. Além disso, sua disposição e o fato de estar fechada – impossibilitando ao observador visualizar o que está por trás da porta – revelam um caminho fechado. Já a porta em segundo plano, dando visão à figura uterina branca, representa um possível caminho a percorrer, com portas abertas e de fácil visualização, compactuando com a ideia de ser de livre acesso. O fato de estar disposta mais distante da mulher revela, por outro lado, uma escolha que demanda maior esforço para a maioria das mulheres.

Esta foi uma forma de retratar a ideia já exposta pela autora em sua autobiografia, isto é, a de que ela era contra o arranjo da procriação, pelo menos para os humanos. Para ela, a ideia de que o papel da mulher se resumia à procriação era um argumento construído historicamente e com bases científica, religiosa e moral. Apesar das críticas, a concepção vigente ainda hoje é a de que a maternidade completaria a mulher e a faria realizada e que, portanto, o arranjo social composto por filhos e marido é bem-vindo. No entanto, como apontam as feministas, quando colocado como uma obrigação, pode-se tornar fonte de opressão, ao impedir outras possibilidades às mulheres.

Dorothea Tanning não teve filhos e sua decisão baseou-se no receio de que a maternidade poderia limitar sua vida como artista. Exatamente por isso, esse quadro possui uma representatividade significativa, sobretudo quando relacionado com sua biografia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito, historicamente a arte foi utilizada como forma de representar a realidade, o que ocorreu por intermédio de diversas expressões artísticas, com variações de acordo com o período, a localização e olhar dos artistas. Além de retratar a realidade, a arte possui também um caráter revolucionário, ao propor ideias e questões ainda não concebidas, não vividas ou mesmo rechaçadas pela sociedade. Serve também como refúgio e forma de exposição dos sentimentos, pensamentos e posições políticas, sendo usada muitas vezes como denúncia de conflitos sociais, o que revela o aspecto combativo que lhe inerente.

Apesar da grande elitização e presença fortemente masculina nos grandes nomes da Arte, as mulheres buscaram resistir à essa situação, movimento que também ocorreu em outros espaços, como a ciência, a filosofia, a política e os esportes, entre outros. No campo artístico, essa resistência tem implicado em sua visibilidade enquanto sujeitos, mas sobretudo, na exposição de seus trabalhos e do modo como representam o mundo e se auto representam.

Foi nesse sentido que esse trabalho elegeu artistas do surrealismo diferentes daquela que é considerado o grande nome feminino do movimento nas artes: Frida Khalo. Como visto, Dorothea Tanning, Remedios Varo e Leonor Fini tiveram vidas muito diversas daquelas tradicionalmente traçadas para as mulheres do período, pois não se limitaram aos destinos socialmente esperados do casamento e do ambiente doméstico. Além disso, não tiveram filhos, participaram de círculos sociais com prevalência masculina e distantes da sua região de nascença e tiveram acesso aos estudos e à cena artística. Suas biografias rompem, portanto, com os tradicionais papéis de gênero e os preceitos regentes da sociedade da metade do século XX.

Nesse sentido, os temas tratados em sua obra retrataram tanto aspectos considerados tradicionalmente típicos do universo feminino, como por exemplo a maternidade e os sentimentos, como também aspectos mais voltados ao masculino, como o poder, a força e a liberdade. A presença de questões voltadas para o universo feminino é importante, pois as artistas pintavam a si mesmas e também a outras mulheres, partindo do olhar delas para elas, permitindo uma análise que desse visibilidade aos temas femininos a partir da ótica das mulheres e não dos homens, como era de praxe até então.

As obras permitem compreender a importância de se pensar o poder feminino, visto nesse trabalho na obra de Leonor Fini; a relevância de se questionar a naturalidade da maternidade, caso da vida e obra de Dorothea Tanning e a importância dos sentimentos, sobretudo o de liberdade, exposto pela ótica de Remedios Varo. Apesar da diferença nas temáticas, demonstram e defendem a emancipação feminina e a capacidade de se reinventar, independente do sistema patriarcal.

Finalmente, as representações de gênero presentes em suas telas apontam novos olhares para as questões cotidianas, a partir de perspectivas diferentes das tradicionais,

possibilitando novos caminhos a serem percorridos. No contexto em que foram produzidas e, mesmo atualmente, contribuem para os debates acerca do feminismo e do feminino, permitindo mudanças paradigmáticas sobre um tema que agrupa todas as mulheres em suas particularidades: o dos significados de ser mulher.

REFERÊNCIAS

BONILHA, Célia; SINERI, Luca. **Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências**. In: SANTOS, Benedito Rodrigues; TROMPETER, Anette. *Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências*. Brasil, 2014. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

DINIZ, Carmen Regina. **Arte e gênero: mentalidades e discursos manifestando-se na atuação de mulheres artistas na História da Arte Ocidental**. Seminário de História da Arte - Centro de Artes, Rio Grande do Sul, 2012.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus Símbolos**. 5ª. ed. atual. São Paulo: Nova Fronteira, 1964.

MARCHI, R. C. **Gênero, infância e relações de poder: Interrogações epistemológicas**. Cadernos Pagu, 2011.

PANOFSKY, Erwin. **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, 2ª ed., 1986, p. 47-65.

SCAVONE, Lucila. **A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais**. Cadernos Pagu, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the politics of history**. 1º ed. U.S.A.: Columbia University Press, 1988.

MUSICOTERAPIA E CRIANÇAS SURDAS COM IMPLANTE COCLEAR (IC): INVESTIGAÇÃO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 06/03/2020

Roberto Augusto Corrêa Reinert

Unespar

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/4787284334167244>

Noemi Nascimento Ansay

Unespar

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/2522951277654216>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo realizar uma investigação sobre as habilidades da percepção musical (intensidade, duração, altura, timbre) de crianças usuárias de implante coclear (IC) em atendimentos de musicoterapia. Inicialmente fez-se uma revisão bibliográfica sobre a temática nas bases de dados: Diretório de Periódicos da CAPES, a Revista Brasileira de Musicoterapia e os Anais do 15º Congresso Mundial de Musicoterapia. Em um segundo momento, foram realizados dez atendimentos musicoterapêuticos com uma criança, cinco anos de idade, usuária de implante coclear. Os atendimentos foram gravados em vídeo e depois analisados a partir de um protocolo de observação e avaliação

criado pelos pesquisadores. Durante o processo constatou-se uma participação maior da criança no trabalho relacionado às diferenças de intensidade, percepção de diferentes alturas, reconhecimento de duração e diferenciação entre os timbres dos instrumentos. Em conclusão, foi possível constatar na revisão bibliográfica que a temática envolvendo pesquisas com crianças usuárias de Implante Coclear, Musicoterapia, Música e Percepção Musical está em desenvolvimento, crescendo o número de publicações e que as produções brasileiras sobre o tema ainda são escassas. Já quanto a pesquisa de campo, a participante mostrou ter um grande potencial das habilidades de percepção sonoro-musical e os atendimentos de Musicoterapia se apresentaram como um recurso para o desenvolvimento de tais habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Musicoterapia; Implante Coclear; Percepção Musical; Crianças.

MUSIC THERAPY AND DEAF CHILDREN

USING COCHLEAR IMPLANT (CI):

INVESTIGATION OF MUSICAL PERCEPTION

ABSTRACT: The present study aimed to conduct an investigation on the musical perception skills (intensity, duration, height,

timbre) of children using cochlear implants (CI) in music therapy sessions. At the first place, a bibliographic review was made on the subject in the databases: CAPES Journal Directory, Revista Brasileira de Musicoterapia and the Proceedings of the 15th World Music Therapy Congress. In a second step, ten music therapy sessions were carried out with a child, aged five years, using a cochlear implant. The visits were recorded and then analyzed using an observation and evaluation protocol created by the researchers. During the process, there was a greater participation of the child at work related to differences in intensity, perception of different pitches, recognition of duration and differentiation between the tones of the instruments. In conclusion, it was possible to verify in the bibliographic review that the theme involving research with children using Cochlear Implants, Music Therapy, Music and Musical Perception is under development, growing the number of publications and the Brazilian productions on the subject are still scarce. As for the field research, the participant showed to have a great potential of the abilities of sound-musical perception and the Music Therapy services were presented as a resource for the development of such skills.

KEYWORDS: Music Therapy; Cochlear Implant; Musical Perception; Children.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), atualmente 360 milhões de pessoas no mundo sofrem de algum tipo de surdez, dentre elas 32 milhões são crianças¹ (OMS, 2017). Apenas no Brasil, segundo o último censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 7,6 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva. Deste total, cerca de 1,8 milhões possuem deficiência auditiva severa² (IBGE, 2010)³

Pessoas com surdez de grau severo ou profundo, neurossensorial, bilateral, são possíveis candidatos ao uso do implante coclear, visando a reabilitação da função auditiva. O implante coclear multicanal é uma prótese computadorizada, inserida cirurgicamente no ouvido interno, que substitui parcialmente as funções da cóclea, transformando ondas sonoras mecânicas em sinais elétricos. Estes sinais são codificados e enviados ao córtex cerebral onde são processados e interpretados. Este tipo de implante é conhecido popularmente como “ouvido biônico.” (CAPOVILLA, 1998). No Brasil, desde a década de 90, é possível realizar a cirurgia de implante coclear através do Sistema Único de Saúde (SUS). De acordo o Ministério da Saúde há 18 centros que realizam esse tipo de cirurgia, sendo um deles no Paraná⁴.

1. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-11-bilhao-de-pessoas-podem-ter-perdas-auditivas-porque-escutam-musica-alta/>. Acesso em 30/10/2018

2. Deficiência auditiva leve, mostra uma perda auditiva de 25 a 40 dB, uma deficiência auditiva média ou moderada mostra uma perda auditiva de 40 a 65 dB, uma deficiência severa, mostra uma perda de 65 a 90 dB e uma deficiência profunda, mostra uma perda superior a 90 dB. (BOONE; PLANTE, 1994).

3. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 22/06/2019.

4. Disponível em http://cnes2.datasus.gov.br/Mod_Ind_Habilitacoes_Listar.asp?VTipo=0301&VListar=1&VEstado=00&V-

No caso de crianças ou adultos que passam por esta cirurgia, se faz necessário um trabalho intenso de terapia fonoaudiológica, entre outras, neste sentido, a Musicoterapia, pode ser de grande auxílio nos primeiros contatos da pessoa com o mundo sonoro e através dela, pode-se melhorar as nuances da fala e as habilidades da percepção musical.

A Musicoterapia é uma modalidade de terapia que se diferencia pelo uso da música, sons e movimentos. Em Musicoterapia a música é usada de forma terapêutica, pois ela acessa diferentes áreas da psique humana que são dificilmente acessadas por outros estímulos (VON BARANOW, 1999).

Na musicoterapia utilizamos esses efeitos que a música pode produzir nos seres humanos nos níveis físico, mental, emocional, e também no social, atuando como um facilitador da expressão humana, dos movimentos e sentimentos, promovendo alterações que levem a um aprendizado, uma mobilização e uma organização interna que permitam ao indivíduo evoluir em sua busca, seja ela qual for (VON BARANOW, 1999, p. 10).

A Musicoterapia utiliza a música como forma de intervenção e se apoia nas experiências musicais como um meio de atingir um efeito de transformação. As experiências musicais se originam da relação que o paciente estabelece com a música e o fazer musical. Tais experiências podem se classificar como intrapessoal, intramusical, interpessoal, intermusical e sócio-cultural, e conforme Bruscia (2000, p.25) estes diferentes tipos de experiência musical permitem ao paciente “desenvolver relações multifacetadas internas do self e entre este e seus vários universos”.

Nas experiências musicais com usuários de implante coclear, a música atua de forma importante na reabilitação das habilidades auditivas, pois apresenta padrões rítmicos, que estão relacionados ao ritmo da fala; apresenta uma melodia, que está presente no contorno melódico da entonação do que é dito; além de apresentar padrões de altura, intensidade, duração e frequência que são essenciais no processo de ouvir e falar. (PEREIRA; CHAVES, 2013).

Crianças que fazem uso de implante coclear e que passam por práticas de musicoterapia em sua reabilitação auditiva apresentam uma melhora na aquisição das habilidades auditivas, na vocalização e também uma tentativa mais precisa de articulação de palavras (PEREIRA; CHAVES, 2013).

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Para construção dos dados da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica. Os critérios de inclusão foram: trabalhos que fizessem uma relação entre musicoterapia, música, crianças, implante coclear e percepção musical, trabalhos dentro do período de 2008 a 2018 e textos que estivessem nas bases de dados selecionadas. Os descritores utilizados foram: Musicoterapia, Implante Coclear, Crianças e Percepção Musical ou na língua inglesa *Music Therapy, Children, Cochlear Implant and Music Perception*. Foram
Mun=&VComp=&VContador=18&VTitulo=H. Acesso em 22/03/2019.

consideradas para seleção o título, resumo ou palavras-chaves, conforme mostra o QUADRO 1:

DESCRIPTOR E PALAVRAS CHAVES	BASE DE DADOS	NÚMERO DE ARTIGOS
<i>Music Therapy / Children / Cochlear Implant / Music Perception</i> Musicoterapia / Criança / Implante Coclear / Percepção Musical	Periódicos da Capes	16
<i>Music Therapy / Children / Cochlear Implant / Music Perception</i> Musicoterapia / Criança / Implante Coclear / Percepção Musical	Revista Brasileira de Musicoterapia	2
<i>Music Therapy / Children / Cochlear Implant / Music Perception</i> Musicoterapia / Criança / Implante Coclear / Percepção Musical	Anais do Quinto Mundial de Musicoterapia	3
TOTAL DOS TEXTOS		21

Tabela 1 – Total de artigos encontrados com os descritores

Fonte: Periódicos da CAPES, Revista Brasileira de Musicoterapia e Anais do Décimo Quinto Mundial de Musicoterapia.

Abaixo, na Tabela 2 se encontra a relação dos artigos selecionados para leitura:

Título	Autores	Ano	Base de Dados
<i>1-Development of a Clinical Test of Musical Perception: Appreciation of Music in Cochlear Implantees (AMICI)</i>	Jaclyn B. Spitzer, Dean Mancuso, Min-Yu Cheng	2008	Capes
<i>2-The family oriented musical training for children with cochlear implants: Speech and musical perception results of two year follow-up</i>	Esra Yucel, Gonca Sennaroglu, Erol Belgin	2009	Capes
<i>3-Reestablishing Speech Understanding through Musical Ear Training after Cochlear Implantation A Study of the Potential Cortical Plasticity in the Brain</i>	Bjørn Petersen, Malene V. Mortensen, Albert Gjedde,a,d and Peter Vuusta	2009	Capes
<i>4-The family oriented musical training for children with cochlear implants: Speech and musical perception results of two year follow-up</i>	Esra Yucel, Gonca Sennaroglu, Erol Belgin	2009	Capes
<i>5-Effect of cochlear implants on children's perception and production of speech prosody</i>	Takayuki Nakata, Sandra E. Trehub, Yukihiro Kanda	2012	Capes
<i>6-Children using cochlear implants capitalize on acoustical hearing for music perception</i>	Talar Hopyan, Isabelle Peretz, Lisa P. Chan, Blake C. Papsin, Karen A. Gordon	2012	Capes
<i>7-Music Perception in Cochlear Implant Users</i>	Patrick J. Donnelly, Charles J. Limb	2012	Capes

8-A Música como agente facilitador no processo da reabilitação auditiva: Transdisciplinaridade entre Musicoterapia e Fonoaudiologia	Gláucia Tomaz Marques Pereira, Larissa Aparecida Teixeira Chaves	2013	Revista Brasileira de Musicoterapia
9-Musicoterapia en niños con implante coclear	Yina Quique Buitrago	2014	Capes
10-Emotional Perception of Music in Children with Unilateral Cochlear Implants	Sareh Shirvani, Zahra Jafari, Abdolreza Sheibanizadeh, Masoud Motasaddi Zarandy, Shohre Jalaie	2014	Capes
11-A Aplicação Terapêutica da Música no tratamento de pessoas com Implante Coclear (IC): Uma Revisão Sistemática	André Brandalise	2015	Revista Brasileira de Musicoterapia
12-Musical training software for children with cochlear implants	W. Di Nardo, L. Schinaia, R. Anzivino, E. De Corso, A. Ciacciarelli, G. Paludetti	2015	Capes
13-Association of Music Recognition And Speech Perception in Children With Bilateral Cochlear Implants	Yukihiko Kanda	2017	15º Mundial de Musicoterapia
14-Music Therapy And Auditory Habilitation For A Deaf Child With The Severe Inner Ear Anomaly Using Her Cochlear Implants	Yukihiko Kanda	2017	15º Mundial de Musicoterapia
15-Supporting Musical Activities For Hearing Impaired Children Who Are Chochlear Implant Recipients	Yuji Matsumoto, Noriko Maruyama	2017	15º Mundial de Musicoterapia
16-Comparison of Two Music Training Approaches on Music and Speech Perception in Cochlear Implant Users	Christina D. Fuller, John J. Galvin III, Bert Maat, Deniz Ba,skent, Rolien H. Free	2017	Capes
17-Benefits of Music Training for Perception of Emotional Speech Prosody in Deaf Children With Cochlear Implants	Arla Good, Karen A. Gordon, Blake C. Papsin, Gabe Nespoli, Talar Hopyan, Isabelle Peretz, Frank A. Russo	2017	Capes
18-Using Music Therapy in (Re) Habilitation of Prelingual Deaf Cochlear Implant Children	Samia E Bassiouny, Marwa M Saleh, Dina AE Elrefaie, Mary S Girgis	2017	Capes
19-Music Training Can Improve Music and Speech Perception in Pediatric Mandarin-Speaking Cochlear Implant Users	Xiaoting Cheng, Yangwenyi Liu, Yilai Shu, Duo-Duo Tao, Bing Wang, Yasheng Yuan, John J. Galvin, III, Qian-Jie Fu, and Bing Chen1	2017	Capes
20- The Benefits of Residual Hair Cell Function for Speech and Music Perception in Pediatric Bimodal Cochlear Implant Listeners	Xiaoting Cheng, Yangwenyi Liu, Bing Wang, Yasheng Yuan, John J. Galvin III, Qian-Jie Fu, Yilai Shu, Bing Chen	2017	Capes
21- Auditory Event-Related Potentials Associated With Music Perception in Cochlear Implant Users	Andréanne Sharp, Audrey Delcenserie, François Champoux	2018	Capes

Tabela 2 – Artigos encontrados com os descritores

Fonte: Periódicos da CAPES, Revista Brasileira de Musicoterapia e Anais do Décimo Quinto Mundial de Musicoterapia.

Além da revisão bibliográfica, foram também realizados dez atendimentos de musicoterapia com uma criança usuária de implante coclear. Tais atendimentos se deram de forma semanal com duração de 50 minutos e aconteceram na Escola Estadual Guilherme Eduardo Jacobucci no período de 19 de março a 21 de maio de 2019. A criança⁵ que participou da pesquisa é do sexo feminino, cinco anos de idade, e quando os atendimentos começaram fazia uso do implante coclear há sete meses e ainda não havia realizado o primeiro mapeamento do implante coclear. A participante foi diagnosticada com uma surdez congênita tendo perda auditiva de grau severo. O diagnóstico se deu logo após o nascimento, através do exame BERA⁶. Os atendimentos foram registrados em vídeo.

A metodologia de intervenção musicoterapêutica utilizou as quatro experiências musicais: de improvisação, recriação, composição e audição, descritas por Bruscia (2016).

Na música existem quatro tipos de experiências distintas: improvisar, recriar (ou executar), compor e ouvir. Cada um desses tipos de experiência musical tem suas próprias e únicas características, e cada uma é definida por seus próprios processos específicos de envolvimento. Cada tipo envolve um conjunto diferente de comportamentos sensório-motores, requer diferentes tipos de habilidades perceptivas e cognitivas, evoca diferentes tipos de emoções e provoca diferentes processos interpessoais. Devido a isto, cada tipo também tem seus próprios potenciais e aplicações terapêuticas. Assim, por exemplo, ouvir música tem determinados potenciais e usos terapêuticos que são diferentes daqueles da improvisação; de forma similar, a improvisação tem aplicações e potenciais diferentes daqueles envolvidos na execução de uma obra composta. (BRUSCIA, 2016, p.125)

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética (04237018.4.0000.0094), e os responsáveis pela participante assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação e uso da imagem da criança na pesquisa. Também enviamos um questionário para a família (Ficha Musicoterapêutica), com o objetivo de conhecer a história musical da participante, e também realizamos um contato telefônico com a fonoaudióloga.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto a revisão bibliográfica os achados mostram que a maioria dos trabalhos são de cunho quantitativo, sendo que apenas 4 dos 21, dizem respeito à Musicoterapia (BUIRAGO, 2014; PEREIRA E CHAVES, 2013; BASSIOUNY, SALEH, ELREFAIE e GIRGIS, 2017; KANDA, 2017), os demais se dividem em 1 uma revisão sistemática sobre a aplicação terapêutica da Música (BRANDALISE, 2015), 1 artigo descreve a criação de um teste para percepção e apreciação musical para pessoa com IC (SPITZER, MANCUSO

5. O critério adotado foi a criança com a cirurgia mais recente de IC.

6. O exame BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry) tem o objetivo de examinar a integridade das vias auditivas, desde a orelha interna até o córtex cerebral. Com base neste exame, é possível determinar se existe ou não perda auditiva, e caso haja, se ela está relacionada com lesões na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico.

e CHENG, 2008); 8 relacionam os benefícios do uso da música para a fala (SHARP, DEELCENSERIE E CHAMPOUX, 2018; CHENG et al, 2017; FULLER et al, 2017; GOOD et al, 2017; KANDA, 2017; NAKATA, TREHUB E KANDA, 2012; PETERSEN, et al. 2009; YUCEL, *et al* 2009);

Quanto aos atendimentos, foi criado pelos pesquisadores um protocolo de observação/avaliação (Tabela 3) a fim de verificar requisitos da percepção musical a partir dos itens: detecção do som; discriminação de sons; reconhecimento (identificação) e compreensão sonora da fala, execução musical ou canto. No protocolo os itens assinalados com “S” demonstram sinal positivo, “N” para sinal negativo, “---” para algo que não pôde ser analisado ou inconclusivo e “D.I.” para “Demonstrou Interesse”.

Durante os atendimentos a participante apresentou labilidade de humor, o que fazia com que ela demorasse para engajar nas propostas dos musicoterapeutas. Apesar disso, a participante demonstrou grande interesse na exploração dos instrumentos que estavam disponíveis a ela. No setting estavam disponíveis instrumentos melódicos, percussivos e harmônicos.

Deteccção dos sons (presença e ausência de sons)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Voz Humana	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Sons de animais	---	S	---	---	---	---	---	---	---	---
Sons de objetos	S	S	---	S	---	---	---	---	---	---
Sons da natureza	---	---	S	---	---	---	---	---	---	---
Instrumentos de percussão	S	S	S	S	---	S	S	S	S	---
Instrumentos de sopro	S	S	S	S	---	S	---	S	S	S
Instrumentos harmônicos	N	N	N	N	---	---	N	N	N	N

Discriminação dos Sons	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Voz cantada e falada	---	----	---	S	S	S	S	S	S	S
Duração: Batidas rápidas e lentas	S	S	S	S	---	S	S	S	S	S

Timbre: Diferença entre os instrumentos musicais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Intensidade: Sons fortes e fracos	---	S	S	S	---	---	S	S	---	---
Altura: Sons graves e agudos	---	S	S	S	---	S	---	---	S	S
Reconhecimento dos sons	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Reconhecer seu nome, nomes conhecidos de forma falada	---	---	S	S	S	S	S	S	S	S
Reconhecer seu nome, nomes conhecidos de forma cantada	---	---	---	S	---	S	S	S	S	S
Reconhecimento de palavras	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Reconhecimento de frases	---	---	---	S	S	S	S	S	S	S
Reconhecimento de canções	---	---	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.
Compreensão dos sons	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Compreender comandos simples falados	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Compreender comandos cantados	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Música Instrumental	---	---	S	S	S	S	S	---	---	---
Célula rítmica: Binário/Ternário	---	---	S	S	S	S	---	S	S	S
Linha melódica (Sons sucessivos)	S	S	S	S	---	---	S	S	---	S
Harmonia (Sons simultâneos)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Sequência de notas (Escala)	S	S	S	S	---	---	S	S	---	S

Tabela 3: Protocolo de observação/avaliação dos atendimentos

Foi possível constatar quanto a **Deteção dos sons (presença e ausência de sons)**, que a criança, percebe e reconhece a voz humana, que foi constatado através do entendimento de frases e comandos simples dos musicoterapeutas para com a criança e também no reconhecimento de seu nome e de nomes conhecidos por ela. Além da voz humana, foi possível constatar que a participante percebe e reconhece sons de animais e da natureza, além de sons de objetos. Em relação aos instrumentos musicais, praticamente em todos atendimentos a participante explorou todos os instrumentos que estavam disponíveis no setting, um a um, mas estabeleceu maior contato, exercendo um diálogo musical, com os musicoterapeutas através de instrumentos de sopro (flauta doce e flauta de êmbolo) e utilizando instrumentos de percussão como surdo e tambores de tamanhos variados. O instrumento harmônico utilizado nos atendimentos foi o violão, mas a criança não demonstrou interesse ou esboçou reações significativas quando se tratava do uso de tal instrumento de forma harmônica. As vezes que tocou o violão foi apenas arpejando as cordas soltas de forma ascendente e descendente. Outro instrumento muito recorrente na exploração da participante nos atendimentos foi o metalofone.

No quesito **Discriminação dos sons**, onde se encontram os itens mais técnicos em relação à percepção musical, a participante demonstrou reconhecer diferença entre a voz falada e voz cantada, entendimento da duração do som, compreendendo e repetindo sons mais rápidos e com menor duração e sons mais lentos e com maior duração. Pode-se notar, durante a exploração dos instrumentos, que a criança reconheceu diferentes timbres num mesmo instrumento e a diferença do som produzido entre um instrumento e outro. A participante demonstrou perceber mudanças na intensidade do som produzido, principalmente quando se tratava de instrumentos de percussão. No início dos atendimentos percebia diferenças de intensidade mais evidentes, e nos últimos atendimentos começou a perceber mudanças mais sutis. Já a percepção da criança entre sons graves e agudos, pôde ser notada quando tocava o metalofone, onde ela tocava a escala de Dó maior de forma ascendente e também descendente, além de demonstrar entendimento de sons sucessivos, que pode ser observado em uma atividade proposta onde a participante reproduziu uma melodia que lhe foi apresentada. A criança também demonstrou perceber diferenças e a compreensão de compassos binários e ternários por meio da execução musical e da repetição do que era trazido pelos musicoterapeutas.

No trabalho com canções, a participante escutava com atenção, demonstrando interesse pelas músicas que lhe foram apresentadas, mas não apresentou algo que pudesse ser conclusivo para dizer se reconhece as canções. Dos gêneros musicais apresentados à participante, mostrou maior interesse em canções infantis e canções folclóricas, além de músicas instrumentais como peças do compositor Ludwig van Beethoven.

4 | CONCLUSÕES

Por meio da revisão bibliográfica, foi possível constatar que a temática envolvendo pesquisas com crianças usuárias de Implante Coclear, Musicoterapia, Música e Percepção Musical está em desenvolvimento, crescendo o número de publicações em 2017, num total de oito. As produções brasileiras sobre o tema ainda são escassas, somente dois dos vinte e um artigos encontrados.

Quanto aos atendimentos de musicoterapia, a experiência foi desafiadora e enriquecedora, visto que a participante, no início dos atendimentos mostrou certa resistência para participar da atividade, mas, por outro lado, mostrou ter um grande potencial das habilidades de percepção sonoro-musical e os atendimentos de Musicoterapia se apresentaram como um grande recurso para o desenvolvimento de tais habilidade. Mas ainda são necessários mais estudos e aprofundamentos para obter mais dados sobre os benefícios que a Musicoterapia pode proporcionar para a recuperação e desenvolvimento das habilidades de percepção musical de crianças usuárias de implante coclear.

REFERÊNCIAS

- BASSIOUNY, S. E.; SALEH, M. M.; ELREFAIE, D. AE.; GIRGIS, M. S.. **Using Music Therapy in (Re) Habilitation of Prelingual Deaf Cochlear Implant Children**. Biomedical Journal of Scientific & Technical Research. p. 105-110, 2017.
- BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação humana e seus distúrbios**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BUITRAGO, Y. Q.. **Musicoterapia en niños con implante coclear**. Rev. Otorrinolaringol. Cir. Cabeza Cuello, v. 74, p. 215-227, 2014
- BRANDALISE, A. **A Aplicação Terapêutica da Música no Tratamento de Pessoas com Implante Coclear (IC): Uma Revisão Sistemática**. Revista Brasileira de Musicoterapia Ano XVIII, n. 18, p. 7-24, 2015.
- BRUSCIA, K. E. **Definindo Musicoterapia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- BRUSCIA, K. E. **Definindo Musicoterapia**. 3. ed. Dallas: Barcelona, 2016. 304 p.
- CAPOVILLA, F. C. **O Implante Coclear como Ferramenta de Desenvolvimento Linguístico da Criança Surda**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, 8 (1/2), 1998.
- CHENG, *et al.* **Music Training Can Improve Music and Speech Perception in Pediatric Mandarin-Speaking Cochlear Implant Users**. Trends in Hearing. v. 22. p: 1–12, 2017
- FULLER, *et al.* **Comparison of Two Music Training Approaches on Music and Speech Perception in Cochlear Implant Users**. Trends in Hearing. v. 22, p. 1–22, 2018
- GOOD, A. *et al.* **Benefits of Music Training for Perception of Emotional Speech Prosody in Deaf Children With Cochlear Implants**. Ear & Hearing. v. 38, n. 4, p. 455–464, 2017.
- KANDA, Y.; WAKASUGI, C. **Association of Music Recognition and Speech Perception in Children With**

- Bilateral Cochlear Implant.** Music Therapy Today WFMT online journal, Japão, v. 13, n. 1, p. 386-387, 2017.
- KANDA, Y.; WAKASUGI, C. **Music Therapy and Auditory Habilitation for a Deaf Child With Severe Inner Ear Anomaly Using Her Cochlear Implant.** Music Therapy Today WFMT online journal, Japão, v. 13, n. 1, p. 388-389, 2017.
- MATSUMOTO, Y.; MARUYAMA, N. **Supporting Musical Activities for Hearing Impaired Children Who Are Cochlear Implant Recipients.** Music Therapy Today WFMT online journal, Japão, v. 13, n. 1, p. 444-445, 2017.
- NAKATA, T.; TREHUB, S. E.; KANDA, Y.. **Effect of cochlear implants on children's perception and production of speech prosody.** The Journal of the Acoustical Society of America, v. 131, p. 1307-1314, 2012.
- PEREIRA, G. T. M.; CHAVES, L. A. T. **A música como agente facilitador no processo da reabilitação auditiva: transdisciplinaridade entre musicoterapia e fonoaudiologia.** Revista Brasileira de Musicoterapia Ano XV, n. 15, p. 69-79, 2013.
- PETERSEN, B.; MORTENSEN, M. V.; GJEDDE, A.; VUUST, P. **Reestablishing Speech Understanding through Musical Ear Training after Cochlear Implantation.** The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity: Ann. N.Y. Acad. Sci. 1169: 437–440, 2009.
- SHARP, A; DELCENSERIE, A; CHAMPOUX, F.. **AuditoryEvent-Related Potentials Associated With Music Perception in Cochlear Implant Users.** Frontriers in Neuroscience. v. 12, Artigo 538, 2018
- SPITZER, J. B.; MANCUSO, D.; CHENG, M. **Development of a Clinical Test of Musical Perception: Appreciation of Music in Cochlear Implantees (AMICI).** Journal of the American Academy of Audiology. v. 19, n.1, p: 56-81, 2008.
- YUCEL, E.; *et al.* **The family oriented musical training for children with cochlear implants: Speech and musical perception results of two year follow-up.** International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. v. 73, p. 1043–1052, 2009.

REPRESENTAÇÕES DO CAOS NA MÚSICA DO SÉCULO XVIII

Data de aceite: 01/06/2020

Felipe Galhardi Rodrigues

Universidade de São Paulo - SP

Email: felipe.galhardi.rodrigues@usp.br

fegalhardi@hotmail.com

O presente trabalho foi realizado com o apoio da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo 2016/12137-9).

RESUMO: O Caos tem sido tema de debate constante desde a Antiguidade, embora sejam poucos os estudos que abordem as representações do Caos na música. Obras musicais que imitem o Caos tampouco aparecem em grande quantidade na literatura musical. Contudo, o século XVIII testemunha pelo menos três importantes obras que se propõem a esta tarefa: a abertura *Les Elemens* (1737), de Jean-Féry Rebel, a abertura da ópera *Zaïs* (1748), de Jean-Phillippe Rameau e o prelúdio de *A Criação* (1798) de Joseph Haydn. Ao contrapor as obras, fica claro que, apesar das diferenças estilísticas, elas revelam muitos elementos em comum, tanto no que diz respeito ao uso da matriz clássica, que serve como ponto de partida para todas estas obras, quanto no que

se refere às técnicas usadas para exprimir o Caos. Nesse artigo estudaremos as principais compreensões greco-latinas, seiscentistas e setecentistas acerca do Caos, trilhando o percurso desses pensamentos até os nossos compositores buscando encontrar uma unidade na maneira de se representar o Caos na música do século XVIII.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica musical. Poética musical. Música do séc. XVIII. Jean-Féry Rebel. Jean-Phillip Rameau. Franz Joseph Haydn.

REPRESENTATIONS OF CHAOS IN 18TH CENTURY MUSIC

ABSTRACT: Chaos has been theme of constant debate since Antiquity, although there are few surveys that approach the representations of it in music. Musical works that imitate Chaos also do not appear in large scale in musical literature. However, the 18th century witnesses at least three important works that go for this duty: the ouverture *Les Elemens* (1737) by Jean-Féry Rebel, the ouverture to the opera *Zaïs* (1748) by Rameau and the prelude to *The Creation* (1798) by Joseph Haydn. It is clear, in comparing them, that, despite of stylistic differences, they reveal many elements in common, both concerning the classics – which

serves as starting point to all of these works – and the techniques used by them to express Chaos. In this article, it will be studied the main Greco-latin, seventeenth and eighteenth centuries understandings around Chaos by following the path of these thoughts until those composers, seeking an unity in the way to represent Chaos in eighteenth century music.

KEYWORDS: Musical Rhetoric. Musical Poetics. Music in 18th Century. Jean-Féry Rebel. Jean-Phillip Rameau. Franz Joseph Haydn.

1 | O CAOS

No decorrer do desenvolvimento da sociedade grega estabeleceram-se diversas regiões com variações que vão além de diferenças econômicas ou políticas, mas também na pluralidade cultural, religiosa e filosófica. Dentro de regiões tão heterogêneas vemos, por exemplo, surgirem na Jônia os grandes poemas épicos atribuídos a Homero por volta do século VIII a.C., e a partir do século VI a.C. surgirem as primeiras elaborações filosóficas dos pensadores conhecidos entre nós como pré-socráticos. As obras poéticas de Hesíodo surgem entre esses dois períodos da cultura grega, sendo a mais importante delas a *Teogonia*. Hesíodo é considerado o primeiro autor grego que traz de maneira sistematizada a genealogia dos deuses (NIETO, 2000, p. 25), nessa cosmogonia o poeta coloca o Caos como o princípio gerador de todos os deuses. Nos versos 116 ao 132 encontramos a primeira menção e talvez a mais importante do Caos no poema:

Sim bem primeiro nasceu o Caos, depois também Terra de amplo seio, de todos sede irresvalável sempre, dos imortais que têm a cabeça do Olimpo nevado, e Tártaro nevoento no fundo do chão de amplas vias, e Eros: o mais belo entre Deuses imortais, solta-membros, dos Deuses todos e dos homens todos ele doma no peito o espírito e a prudente vontade.

Do Caos Érebus e Noite negra nasceram. Da noite aliás Éter e Dia nasceram, gerou-os fecundada unida a Érebus em amor. (HESÍODO, 2001, vv. 116-125)

Para Nieto (2000, p. 36), Caos (χάος) é sinônimo de “Lacuna” (χάσμα) pois os dois conceitos se relacionam etimologicamente. O que distinguiria os termos χάος e χάσμα seria o nível de generalidade. Pois χάσμα, pode ser qualquer coisa que se configura em uma cavidade, e χάος seria um termo cósmico, pois existiria para os gregos apenas um só Caos (NIETO, 2000, p. 37). Para Torrano (1999, p. 42) uma possível tradução para a palavra χάος na obra de Hesíodo seria “Cissura”, para ele Caos vem do verbo Khaíno ou a variação khásko que significa “abrir-se”, “entreabrir-se” ou “abrir a boca”.

O Caos está também na obra de Aristóteles, *Física* (208b), onde é citado o verso 116 do poema de Hesíodo. Contudo, segundo Nieto (2000, p. 28), Aristóteles interpreta o Caos de uma maneira errônea, ele faz a possível conexão entre χάος (Caos) com χώρα (espaço de terra limitado). Essa mesma interpretação aparece também em uma afirmação de Sexto Empírico, autor cético do séc. II d. C.: “Pois bem, o primeiríssimo que nasceu foi o Caos’ porque diz que o Caos é o espaço com capacidade de conter as coisas que

existem” (NIETO, 2000, p. 28).

Na antiguidade romana nos deparamos com duas importantes menções ao Caos, a primeira dela é nas *Metamorfoses* do grande poeta latino Ovídio. O Caos é mencionado logo no início do poema, e assim como nos gregos, ele se relaciona como parte da criação de tudo. Provavelmente foi Ovídio que deu início a outra interpretação possível do Caos como sendo uma massa informe que existia antes da ordenação do mundo (NIETO, 2000, p. 29).

Antes do mar, da Terra, e céu que os cobre não tinha mais que um rosto a Natureza: Este era o Caos, massa indigesta, rude, e consistente só num peso inerte. Das coisas não bem juntas as discordes[...] (OVÍDIO, 2000, vv. 5-9).

A segunda menção é encontrada na obra de Luciano De Samósata, na obra *Amores*, entretanto, é consenso entre todos que essa obra não pertence a Luciano, e sim a um imitador, porém o estilo e os temas usados nos mostrem a influência de Luciano. A obra trata dos tipos de amor, nela são levantadas defesas do amor homossexual e heterossexual.

Pois formastes todo o universo a partir de uma carência de forma, escura e dispersa. Como se removesses a tumba comum de todo o cosmos, expulsaste o caos que o rodeava até os últimos abismos do Tártaro [...] (LUCIANO, 1981, vv. 32, trad. nossa)¹.

Para Nieto (2000, p. 29), a interpretação usual de Caos que chegou até nós, já pode ser observada em Luciano, que define o termo Caos como matéria desordenada e informe. A descrição do Caos nessa obra de Luciano está bem próxima do Caos descrito em *Metamorfoses* por Ovídio.

Já nos séculos XVII e XVIII podemos observar uma uniformidade ao se definir o Caos, diferentemente dos gregos e dos romanos. Essa uniformidade é facilmente observável ao analisar os verbetes de Caos em dicionários do período, escolhemos três dicionários: *Dictionnaire De L'académie Française*, *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch Der Hochdeutschen Mundart* e *Vocabulario Portuguez & Latino*, os dois primeiros foram selecionados devido a origem dos compositores das músicas analisadas e o último por se tratar do primeiro dicionário da nossa língua.

No *Dictionnaire De L'académie Française* o verbete Caos está presente em todas as edições do dicionário da academia francesa. Na primeira edição de 1694 já é observável uma definição ovidiana a respeito do Caos, ele é descrito como confusão de todas as coisas antes de deus estabelecer a ordem, ou seja, já é possível estabelecer a palavra Ordem como oposição ao Caos. Na segunda edição, 1718, o Caos aparece com a mesma definição da edição, porém, com o acréscimo que reforça mais ainda a ideia ovidiana, a compreensão do Caos como a confusão de todas as coisas que antecede a criação.

CAOS. s.m. (Não se pronuncia o h,) Confusão de todas as coisas, diz-se que era o estado de todas as coisas no momento da Criação, antes que Deus as tivessem alinhado na

1. “Porque tú formaste todo el universo a partir de una carência de forma oscura y dispersa. Como si hubieras removido la tumba común de todo el cosmos, expulsaste el caos que lo rodeaba hasta los últimos abismos del Tártaro [...] (LUCIANO, 1981, vv. 32)

ordem que agora estão. É também usado para qualquer tipo de confusão. Seus afazeres estão em um caos terrível. Sua biblioteca é um caos (**trad. nossa**)².

O dicionário *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch Der Hochdeutschen Mundart* foi uma das maiores realizações de Johann Christoph Adelung, a primeira edição do dicionário tem 5 volumes e foi realizado entre os anos de 1774 a 1786. Nele podemos encontrar o seguinte verbete:

O Caos, ind. pl. car. Do grego χάος, massa disforme, em que estavam todos os elementos, antes da formação do mundo, misturados uns aos outros desordenadamente, segundo a criação ensinada pelos poetas gregos e romanos. Figurativamente, uma mixórdia, massa confusa e escura. Seu discurso é para mim um caos incompreensível. Portanto caótico, semelhante ao caos, no mais alto grau de desordem entre si. Rabanus Maurus traduziu o caos como Mihilfinstar, grande escuridão (ADELUNG, 1793, I, 1323, **trad. nossa**)³.

Diferentemente do *Dictionnaire de l'Académie française*, o verbete Caos do dicionário de Adelung traz consigo a etimologia da palavra, e também explica com mais detalhes, mesmo que equivocadamente, que o Caos era para os gregos e romanos uma massa informe de todos elementos anterior à formação do mundo e desprovida de qualquer ordem, ou seja, uma definição claramente ovidiana.

Por fim, temos a definição do *Vocabulario Portuguez & Latino* escrito por Rafael Bluteau entre os anos de 1712 a 1728. Bluteau foi um padre jesuíta, essa sua formação se reflete no seu dicionário, o verbete do Caos é tomado de uma enorme quantidade referências greco-latinas, apesar disso, para Bluteau, o significado figurado de Caos é o mesmo que confusão.

[...] Cá, neste escuro lcaos de confusão, comprindo o curso estou da natureza. Camoens, Soneto 94. Da 2. Centur. Aqui esta palavra confusão parece redundancia, porque o mesmo he confusão, que Caos, e por isso na Sagrada Escritura se chama o inferno, que todo he confusão. Porém (como judiciosamente advertio Manoel de Faria neste lugar) o intento do Poeta foi dizer o nome, e explicalo para os que podiaõ ignorar a significação delle. (BLUTEAU, 1712-1728, p. 116-117)

Fica claro que já se tornou universal Caos ser sinônimo de confusão, isso é reforçado por todos os autores. Todos citam de alguma forma os versos 7 e 8 de *Metamorfoses* para justificar esse pensamento. Em seguida veremos como cada um dos nossos compositores tiveram contato com essas compreensões que os influenciaram na maneira de representar o Caos.

2. "CHAOS s.m. (On ne prononce point l'H,) Confusion de toutes choses, il ne se dit que de l'etat où toutes choses étaient dans l'instant de la Creation, avant que Dieu les eût arrangées dans l'ordre où elles sont. Il se prendaussi pour toute sorte de confusion. Ses affaires sont dans un chaos épouvantable. As bibliotheque est un chaos." In: ACADEMIE FRANÇAISE. Le dictionnaire de l'Académie Française, Paris, 1718, p. 237.

3. "Das Chaos, indecl. Plur. Car. aus dem Griech. Χάος, der unförmliche Klumpen, in welchem alle Elemente, vor der Bildung der Welt, ohne Ordnung mit einander vermenget waren, nach der Schöpfungslehre der Griechischen und Römischen Dichter. Figürlich auch, ein Mischmasch, eine verworrene dunkele Sache. Seine Rede ist für mich ein undurchdringliches Chaos. Daher chaotisch, einem Chaos ähnlich, im hohen Grade unordentlich unter einander. Raban Maurus übersetzt Chaos durch Mihilfinstar, große Finsterniß."

2 | JEAN-FÉRY REBEL

Não sabemos muito sobre a vida de Rebel, até os anos de 1700 não existem registros sobre sua carreira, podemos supor que ele acompanhou seu pai pelos lugares que ele trabalhou, logo, sua adolescência deve ter sido marcada pelos balés na corte e pelas *tragédies en musique* de Lully (CESSAC, 2007, p. 16). Sabemos que em 30 de março de 1718, Rebel passa a dividir o cargo de compositor da Capela Real com Michel Richard de Lalande. E é muito provável que essa parceria com Lalande tenha influenciado Rebel a compor sua *Symphonie nouvelle*, pois em 1721 Michel de Lalande juntamente com André Cardinal Destouches publicaram uma ópera-balé também intitulada *Les Éléments*, essa obra possui um prologo que faz menção ao Caos, e quatro *entrées* dedicadas respectivamente ao Ar, à Água, ao Fogo e à Terra. Porém, com exceção de alguns movimentos fluídos em notas ligadas na cena da Água, ou semicolcheias incisivas na do Fogo, segundo Catherine Cessac (2007, p. 104) é inútil procurar nessa obra de Lalande e Destouches, correspondências entre os temas e o tratamento musical.

Na edição de 1725 de *Les Éléments* de Lalande e Destouches, os autores deixaram indicado de onde eles tiraram suas referências para suas cenas da ópera. Todas essas obras são de autores latinos: *Metamorfoses* de Ovídio, *Nove Livros de Feitos e Dizeres Memoráveis* de Valério Máximo e por fim *Éclogas* e *Eneida* de Virgílio. Logo, podemos presumir que o Caos concebido por Lalande e Destouches era o Caos ovidiano. Apesar da ópera-balé *Les Éléments* terem um propósito completamente diferente da obra de Rebel, com certeza ela o influenciou com as suas referências.

3 | JEAN-PHILIPPE RAMEAU

Jean-Philippe Rameau, quando criança, estudou no Collège des Godrans, um colégio jesuíta em Dijon, que hoje em dia se tornou uma biblioteca pública. Ao receber uma educação jesuíta, Rameau, com certeza teve contato com obras gregas e latinas. Conforme o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, obra que organizava e normatizava a pedagogia dos jesuítas nos colégios que os pertenciam. Nesse sistema, os professores eram recomendados trabalhar obras de autores clássicos nas mais diversas aulas.

Além de que foi durante o mecenato de La Pouplinière que Rameau escreve *Zaïs*, em 1748. Sabemos que Rameau e sua esposa se tornaram muito influentes na casa de La Pouplinière (GIRDLESTONE, 1969, p. 474), com certeza Rameau deve ter tido acesso a biblioteca do seu patrocinador. No qual, segundo o catálogo de livros dessa biblioteca, copilado no ano da morte de La Pouplinière, na seção de poetas gregos e romanos, a biblioteca tinha nove títulos de obras do poeta latino Ovídio, onde quatro eram edições diferentes da obra *Metamorfoses*. Entretanto, a biblioteca não possuía nenhuma obra de

Hesíodo, isso deixa bastante claro que a obra de Ovídio era mais difundida no século XVIII em comparação com a de Hesíodo.

4 | JOSEPH HAYDN

No trabalho de Maria Hörwarthner (1976), onde é recriada a biblioteca de Joseph Haydn, encontramos duas obras de muita relevância para compreender a interpretação de Haydn a respeito do Caos. Essas obras são o *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch Der Hochdeutschen Mundart* e *Ovidii Metamorphosis oder Verwandlungs Bücher* (1700) de Johann Wilhelm Baur.

O dicionário de Adelung, como já falado anteriormente, têm uma definição do Caos bastante ovidiana. Já o livro de imagens de Wilhelm Baur retrata em gravuras todas passagens míticas de *Metamorfoses*. É graças a presença dessas obras na biblioteca de Haydn que podemos deduzir que a sua acepção de Caos, para Haydn, seja a compreensão ovidiana, o Caos como a confusão dos elementos. Em seguida veremos como Rebel, Rameau e Haydn representaram o Caos em suas respectivas obras.

5 | LES ÉLEMENS

Rebel ao compreender o Caos como confusão dos elementos, ele busca na sua *Symphonie nouvelle* representar esses últimos utilizando as convenções mais comuns (REBEL, 1737, *avertissement*). A tabela a baixo traz as descrições e as representações utilizadas por Rebel para compor sua obra.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO	REPRESENTAÇÃO
Fogo	Apresentado por linhas vivas e brilhantes representando a sua vivacidade.	
Ar	Notas longas seguidas por trinados.	
Terra	Notas ligadas entre si, tocadas como trêmulos.	
Água	Linhas melódicas que sobem e descem.	

Tabela 1: Representações musicais em Les Éléments.

6 | ZAÏS

Rameau deixa bem claro qual é o significado da abertura dessa ópera, “*Ouverture, qui peint le débrouillement du Cahos*”, ou seja, ela pinta o desenrolar do Caos. Ao contrário de Rebel, Rameau não deixou escrito como pensou em representar o Caos na sua abertura, e tão pouco indicou no decorrer da partitura possíveis representações de elementos, entretanto ao utilizar as mesmas descrições de Rebel em *Zaïs* encontramos muitas semelhanças. A tabela a baixo traz as descrições e as representações encontradas na obra de Rameau:

ELEMENTO	DESCRIÇÃO	REPRESENTAÇÃO
Fogo	Apresentado por linhas vivas e brilhantes representando a sua vivacidade.	
Ar	Notas longas, acompanhadas por trinados.	
Terra	Notas estáticas, tocadas como trêmulos.	
Água	Linhas melódicas que sobem e descem.	

Tabela 2: Representações musicais em *Zaïs*.

7 | A CRIAÇÃO

Haydn em comparação com Rebel e Rameau não é tão explícito em suas intenções para representar elementos na sua obra. Não localizamos muitas figuras musicais que se assemelham a figuras utilizadas por Rebel e Rameau, porém, encontramos uma variedade de outros motivos, o que talvez sugira uma outra forma de representar elementos ou o Caos.

Talvez Haydn tenha optado por representar o Caos de outra forma, visto que a interpretação como confusão dos elementos, uma acepção considerada pagã, não seria adequado para um oratório que narra a criação do mundo e do homem baseado segundo o Gênesis.

8 | CONCLUSÃO

Dentre todas as fontes que tratam sobre o Caos, percebe-se uma pluralidade de interpretações. Entre os gregos estão Hesíodo, Aristófanes, Aristóteles, e entre os latinos,

destacam-se Ovídio e Luciano de Samósata. Contudo, no século XVIII a palavra Caos, graças a grande propagação da obra de Ovídio, *Metamorfoses*, ganhou duas importantes interpretações: o Caos como sendo a confusão de elementos anterior a criação do mundo para os pagãos; e o Caos como sendo figurativamente sinônimo de confusão. Nas visões do séc. XVI a XVIII o Caos se associa intimamente aos elementos. Nesta pesquisa, foi possível comprovar a importância dos elementos, não apenas para a compreensão do Caos, mas ainda como um riquíssimo repositório de imagens para fundamentar as representações musicais.

Em *Les Éléments* temos a descrição do próprio Rebel, segundo ele, era inerente que o início da sinfonia fosse o Caos, pois era a confusão em que estavam todos os elementos antes que os mesmos ocupassem os lugares que fossem próprios. Rebel se preocupou em qualificar cada elemento em sua música, além de ter deixado indicado na partitura cada elemento. Rameau por outro lado não nos deixou indicado nada que confirmasse a existências de motivos que representassem elementos na abertura da ópera *Zaïs*, porém, *é possível encontrar uma quantidade de fragmentos que se assemelham muito com os utilizados por Rebel em Les Éléments*. Haydn por sua vez também não deixou nada que afirmasse a sua intenção de representar elementos na abertura de *A Criação*. O Caos se justifica na obra de Haydn por ser interpretado como a confusão primitiva anterior a criação do mundo como conhecemos.

REFERÊNCIAS

ACADÉMIE FRANÇAISE. *Dictionnaire de l'Académie Française*. Disponível em: <https://archive.org/search.php?query=creator%3A%22Acad%C3%A9mie%20fran%C3%A7aise%22>. Acesso em 7 jun. 2016.

ADELUNG, Johann Christoph. *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*. (1793-1801). Disponível em: <http://lexika.digitalesammlungen.de/adelung/online/angebot>. Acesso em 29 abr. 2016.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português & latino: aulico, anatomico, architectonico ...* Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, Vol. 8, 1712-1728. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>. Acesso em 1 mai. 2016.

CESSAC, Catherine. *Jean-Féry Rebel (1666-1747), musicien des Éléments*. Paris: CNRS Éditions, 2007.

GIRDLESTONE, Cuthbert. *Jean-Philippe Rameau: His Life and Work*. New York: Dover Publications, 1969.

HAYDN, Joseph. *Die Schöpfung*. Leipzig: Breitkopf und Härtel [ca.1803]. Disponível em: [http://imslp.org/wiki/Die_Sch%C3%B6pfung,_Hob.XXI:2_\(Haydn,_Joseph\)](http://imslp.org/wiki/Die_Sch%C3%B6pfung,_Hob.XXI:2_(Haydn,_Joseph)) Acesso em 9 jun. 2016.

HESÍODO. *Teogonia, a origem dos Deuses*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2001 (trad. Jaa Torrano).

HÖRWARDNER, Maria. Joseph Haydn's Library: An Attempt at a Literary-Historical Reconstruction. In: SISMAN, Elaine (Org.). *Haydn and His World*. New Jersey: Princeton University Press, 1997.

LALANDE, Michel Richard de; DESTOUCHES, André Cardinal. *Les Éléments*. Paris: De l'imprimerie de J-B-Christophe Ballard à Paris, 1725. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9062777j.r=les%20>

elemens?rk=85837;2. Acesso em 21 abr. 2017.

LUCIANO. *Obras I*. Madri: Editora Gredos, 1981 (trad. Alfonso Martínez Díez).

_____. *Obras III*. Madri: Editora Gredos, 1990 (trad. Juan Zaragoza Botella).

NIETO, Roxana B. Martínez. *La Aurora Del Pensamiento Griego*. Madri: Editora Trotta, 2000.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. São Paulo: Editora Hedra Ltda., 2000 (trad. Manuel M. B. du Bocage).

RAMEAU, Jean-Philippe. *Zaïs*. Paris: Durand, 1911 [1748]. Disponível em: [http://imslp.org/wiki/Za%C3%AFs,_RCT_60_\(Rameau,_JeanPhilippe\)](http://imslp.org/wiki/Za%C3%AFs,_RCT_60_(Rameau,_JeanPhilippe)). Acesso em 09 jun. 2016.

REBEL, Jean-Féry. *Les Élemens*. Paris: Le Clerc, 17--? [1737]. Disponível em: [http://imslp.org/wiki/Les_%C3%A9l%C3%A9ments_\(Rebel,_JeanF%C3%A9ry\)](http://imslp.org/wiki/Les_%C3%A9l%C3%A9ments_(Rebel,_JeanF%C3%A9ry)). Acesso em 09 jun. 2016.

A ICONOGRAFIA MUSICAL NA OBRA *A REDENÇÃO DO AMAZONAS*, DE AURÉLIO DE FIGUEIREDO

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Luciane Viana Barros Páscoa

Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Manaus.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7175920728861467>

Keyla Moraes da Silva Martinez

Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Manaus

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5864665828900359>

RESUMO: O pintor Aurélio de Figueiredo (1854-1916) deixou obra de temática histórica significativa dentre o que se destaca aquela produzida no entardecer do Império e alvorecer da República. Neste período realizou um quadro de grandes dimensões, hoje na Biblioteca Pública do Amazonas, intitulado *A Redenção do Amazonas*. Nele, personagens históricos e alegóricos exultam a ascensão do Amazonas na nascente república brasileira, como um dos estados que se distinguia pela pujança de sua natureza, a riqueza do seu comércio, e o pioneirismo da erradicação da escravidão. Tal narrativa, embalada pela presença indiscutível

dos valores culturais representados pelas musas, não podia deixar de representar a música em plena ação lírico-poética. Este artigo discute o papel desta expressão para a composição da obra pictórica.

PALAVRAS-CHAVE: Aurélio de Figueiredo; Pintura; Abolição; Século XIX; Iconografia musical

THE MUSICAL ICONOGRAPHY IN THE PAINTING *A REDENÇÃO DO AMAZONAS*, BY AURÉLIO DE FIGUEIREDO

ABSTRACT: Aurélio de Figueiredo (1854-1916) was a brazilian artist who left a significant work of historical subject, featuring artwork painted between Imperial and Republican times. During this period he made a huge painting, actually displayed in Amazonas Public Library, entitled *A Redenção do Amazonas*. In this painting, the allegorical and historical characters rejoice the rising of Amazonas state in the brazilian republic, as a land of powerful nature and wealthy commerce, where the slavery was eradicated. Such a narrative, stimulated by the indisputable cultural value portrayed by the muses, could not fail to depict the music in its lure action. This paper deals with these aspects in Aurélio de

Figueiredo's pictorial work.

KEYWORDS: Aurélio de Figueiredo; Painting; Abolition; Nineteenth century; Musical Iconography

1 | INTRODUÇÃO

Francisco Aurélio de Figueiredo e Mello (1854-1916) foi artista visual e escritor, frequentou a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro sob a orientação de seu irmão, o pintor Pedro Américo (1843-1905) e de Jules Le Chevrel (ca. 1810-1872). Completou sua formação artística na Europa entre 1876 e 1878, quando estudou com Antonio Ciseri (1821-1891), Nicolò Barabino (1832-1891) e Stefano Ussi (1822-1901), todos pintores de história, gênero e retrato.

Após retornar ao Brasil, instalou-se no Rio de Janeiro e seguiu trabalhando em novos quadros. Logo depois tornou a fazer novas viagens e exposições, incluindo a Europa, Repúblicas do Prata e Montevideu, onde foi apreciado pela crítica de arte. Na década de 1880 participou de várias edições da Exposição Geral de Belas Artes. Sua obra abrange além de retratos, naturezas-mortas, cenas de gênero e paisagens, grandes composições de temas literários e históricos, tais como as obras realizadas para o governo do Estado do Amazonas.

Em 21 de maio de 1890, participou de um concurso literário, aberto pelo *Correio do Povo* em que ganhou primeiro lugar na prosa, ao escrever o romance *O Missionário*, recebendo premiação em dinheiro (Gazeta do Norte, 1890). Os trabalhos de Figueiredo seguiam-se cada vez mais requisitados e prestigiados pelo público, e em junho de 1890 expôs no Rio de Janeiro a tela que representava a libertação do Amazonas (*A Lei Áurea no Amazonas* ou *A Redenção do Amazonas*). (Jornal do Commercio, 1890)

Naquela época foi notável o volume de encomendas das obras de Figueiredo e seus trabalhos executados foram muito noticiados e elogiados pela imprensa. Além de pintar temas acadêmicos históricos, há relatos de que Aurélio de Figueiredo vez ou outra fugia à rigidez dos temas de literatura e história e, em seus momentos livres, dedicava-se “ao livre curso da graça e à maestria do seu gênio interpretativo”. (LIMA, 1963, p. 851)

Herman Lima (1963, p. 851) ressaltou que “a Aurélio de Figueiredo, sacrificado como foi pelo academicismo em moda, não faltava espontaneidade nem uma palheta variada e brilhante.” E segundo Gonzaga Duque:

Não obstante predileção pelas alegorias e telas decorativas o seu sentimento estético abrange mais vasta extensão. A facilidade de pintar, o viço do talento dão-lhe ensejo de trabalhar muito, ora em composições, ora em quadros de gênero, já em paisagens, já em natureza morta, ou em pequenas fantasias a pincel. (DUQUE, in: LIMA, 1963, p.851)

Das inúmeras cidades que o artista esteve presente no Brasil, obteve relevante prestígio em Belém e em Manaus, sendo recebido com grande apreço, com inúmeros

jantares e banquetes oferecidos pelos governadores da época, os quais realizaram encomendas de obras solicitadas ao artista. Nota-se a grande repercussão no âmbito das artes visuais e a significativa recepção de sua obra no norte do país.

Aurélio de Figueiredo esteve em Manaus em três ocasiões: 1888, 1907 e 1909. De seu trânsito no norte, encontram-se cinco obras pictóricas em acervos institucionais: *A Ilusão do Terceiro Reinado*, também conhecida como *O Último Baile da Ilha Fiscal* (esboceto) e *O Banho de Ceci* (Pinacoteca do Estado do Amazonas); *A Redenção do Amazonas* (Biblioteca Pública do Estado do Amazonas); os retratos da *Princesa Isabel* e de *Dom Pedro II*, (Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas).

2 | A REDENÇÃO DO AMAZONAS E SEU CONTEXTO

O presente artigo tem por objetivo desenvolver um estudo iconográfico-musical da pintura *A Redenção do Amazonas*, executada entre 1884 e 1890, por encomenda do governo. Para realização do estudo iconográfico-musical, seguiu-se os princípios metodológicos de Aby Warburg (2012) e Erwin Panofsky (2014), que através da iconografia e da iconologia, propõem uma abordagem histórica e cultural do objeto artístico.

A obra em questão possui variações de título. Em Manaus, é conhecida também por *A Lei Áurea no Amazonas* e, possivelmente é conhecida desta forma em razão das escrituras da placa fixada na moldura. Já a referência à obra como *A Libertação do Amazonas* é encontrada no livro de 1985, intitulado *Aurélio de Figueiredo – Meu Pai*, de Heloísa Cordovil. O mesmo nome também é mencionado no Catálogo de Exposições de 1956, em homenagem ao centenário de nascimento do artista onde encontra-se a referência da aquisição da obra pelo Governo do Estado do Amazonas. Em *De um capítulo do Esaú e Jacó ao painel do Último Baile*, Alexandre Eulálio (1982) menciona que esta obra aparece na crítica conteudística de Gonzaga Duque como *A Redempção do Amazonas*.

O tema da obra faz referência ao fim da escravidão negra no Amazonas. No entanto, antes de adentrar em seus aspectos iconográficos e iconológicos, torna-se relevante observar o cenário dos acontecimentos que permearam e de certa forma influenciaram seu conteúdo.

Ao longo do século XIX ocorreram várias ações emancipacionistas que deram vazão ao desejo do fim da escravidão negra no Brasil. O encaminhamento parlamentar e a definição de uma legislação emancipacionista foram alguns fatores que ajudaram a resultar na chamada abolição da escravatura. Segundo Menezes (2014, p. 2) na década de 1870, “políticos liberais já debatiam no parlamento imperial que a escravidão era um entrave ao desenvolvimento econômico e social do país.” Porém, enquanto projeto político, o abolicionismo só tomou grandes proporções a partir de 1880.

É inegável a participação popular no processo de abolição da escravidão no Amazonas. Segundo Renata Moraes (2007, p.218), “um imaginário do desejo popular

em torno da lei foi criado, principalmente nos momentos que a antecederam”. Contou-se com a participação de diversas esferas sociais nesse processo. No entanto, além das questões do parlamento havia um amplo desejo, pelas classes, de extinção do elemento servil escravo.

Em meio a este cenário é interessante destacar que a imprensa foi propagadora de uma imagem de exultação pelo abolicionismo nacional, pois publicava textos de apoio pelo fim da escravidão. Desta forma, vários jornais de cunho abolicionista surgiram em todo o país, como por exemplo: *Gazeta da tarde*, no Rio de Janeiro, *A Tribuna Livre* em Goiás, *Ave Libertas* no Ceará, *A Província de Minas*, em Minas Gerais, o *Abolicionista do Amazonas* no Amazonas.

As opiniões acerca da libertação dos escravos eram divergentes, porém com a força do discurso popular abolicionista que se estabelecia e das reações dos escravos que se disseminavam, muitos acabaram aderindo à causa. Segundo Machado (2003, p.3) “Muitos só defenderam o término incondicional da escravidão, quando se tornou impossível preservá-la em virtude das incessantes fugas dos escravos das propriedades e o apoio acentuado da sociedade para a sua eliminação.” Na década de 1880 essas questões estiveram mais afloradas em razão do desejo da população de uma solução imediata para o fim da escravidão. Dessa forma, a imprensa exerceu forte função neste momento da história, sendo veiculadora das ideias abolicionistas em todo o Brasil:

Especialmente na década de 1880, a imprensa adquiriu um papel fundamental na difusão das idéias abolicionistas e republicanas, que influenciou não somente as elites intelectuais. Os jornais tornaram-se verdadeiras “fábricas de notícias”, “indústrias de informação” e, junto com outras instituições, atuaram no sentido de formular novos valores para uma sociedade que estava iniciando um processo de mudanças. Os assuntos políticos e o abolicionismo “ganharam as ruas” junto com os periódicos e os segmentos urbanos tiveram maior facilidade de externar as suas reivindicações. (MACHADO, 2003, p. 3).

No Ceará (primeiro estado a abolir a escravatura em 25 de março de 1884, quatro anos antes da abolição total da escravatura no Brasil), contou-se com a participação do jornal *O Libertador*, que procurou incentivar a sociedade a apoiar a abolição por meio de discursos inflamados que muitas vezes se utilizavam mais da comoção e da sensibilização da sociedade. No Amazonas, (segundo estado a abolir a escravatura em 10 de julho de 1884), além da imprensa, algumas ações abolicionistas foram empregadas, como o oferecimento de jantares visando a arrecadação de fundos para compra de cartas de alforria e a realização de bazares, dentre outras atividades.

Conforme Neto (2011, p.4), a abolição não se deu apenas por razão de uma benevolência de alguns senhores, mas antes de tudo “foi produto de uma ampla teia de relações escravocratas estabelecidas, de interesses negociados, além das diversas implicações advindas da conjuntura econômica e social do império e da região, e que levaram a escravidão a ser aos poucos, mas progressivamente minada.”

O Amazonas neste período contava com uma população média de 1.500 cativos. Pouco quando comparado com outras áreas do Império, mas uma quantia [sic] não menos relevante. Escravos e escravas, cafuzos, mulatos, índios e brancos numa sociedade rigidamente hierarquizada, com categorias sociais bem estabelecidas. E dentre as condições que determinavam a categoria social, a posse da liberdade era essencial. (NETO, 2011, p.4)

É importante ressaltar que durante a investida abolicionista no Brasil a participação feminina ocorreu de forma marcante por meio de vários movimentos e agremiações mistas como também por aquelas compostas exclusivamente por mulheres. Destaca-se a figura feminina de grande participação na luta abolicionista, Leonor Porto, que exercia em Recife a função de costureira e modista. Seu envolvimento com a causa abolicionista possibilitou a participação em diversos grupos de mesmo interesse, como por exemplo, a associação emancipatória mista Clube do Cupim. (SCHUMACHER, 2000, p.323)

À época, foi uma sociedade secreta que alforriava, defendia e protegia escravos, integrada também por Joaquim Nabuco, Tomás Espiúca, Alfredo Pinto, Numa Pompílio, João Ramos, Gomes de Matos e Manuel Joaquim Pessoa. Uma das ações dos membros que se destacavam consistia enviar escravos para o Ceará por meio de barcas, pois ali já havia ocorrido a abolição da escravatura. (MOURA, 2004, p. 101) Os membros integrantes do grupo trabalhavam organizando as idas e vindas de escravos que almejavam a tão sonhada liberdade, levando-os onde houvera pontos seguros de destino, como por exemplo, alguns lugares do Nordeste.

Segundo Vainsencher (2009, p.2) outras mulheres estiveram na luta abolicionista, como por exemplo, Maria Amélia de Queiroz, que proferiu várias palestras públicas às quais propagava e defendia a abolição. Além do Clube do Cupim, Leonor Porto presidiu outra associação em Recife, só que desta vez composta apenas por mulheres: A Ave Libertas. Fez parte também Inês Sabino, nascida na Bahia, e posteriormente radicada no Recife, a qual retratou a questão da invisibilidade da mulher na sociedade brasileira por meio do livro *Mulheres Ilustres do Brasil* de 1889. Além de editar livros de poesia, Inês Sabino também contribuiu para a imprensa como *Gazeta de Notícias*, *O País*, *O tempo*, *Gazeta da tarde*, *Jornal do Brasil* e também algumas revistas femininas como *A Mensageira* (1857-1890), *Eco das Damas* (1879-80) e *A Família* (1888-1889). Via na instrução pública a possibilidade de melhoria de vida para a parte desfavorecida da população. Inês Sabino também alcançou uma carreira jornalística e defendeu os direitos individuais dos oprimidos como indígenas, escravos e as mulheres.”(QUILAN, 1988, p.2)

Em meio ao processo abolicionista, tanto Leonor Porto quanto Inês Sabino foram mulheres marcadas pelo desejo de rompimento com as estruturas de suas épocas, e após o dia 13 de maio de 1888, (marco temporal em que se extinguiu legalmente a escravidão no país), tais mulheres deram início ao processo de alfabetização dos ex-escravos, e também ao ensino de técnicas de trabalho manuais, a fim de que eles pudessem se capacitar e adentrar o mercado de trabalho. (VAINSENCER, 2009, p.2)

O rompimento de alguns padrões sociais que eram impostos às mulheres foram, segundo Vainsencher (2009), um exercício de inserção na política. Em Manaus, as mulheres da elite foram grandes protagonistas do movimento abolicionista na província, principalmente no ano de 1884. Também existiram clubes abolicionistas compostos essencialmente por elas, e que resultaram na criação de alguns periódicos abolicionistas como, por exemplo, o *Abolicionista do Amazonas*, criado em 4 de maio de 1884 e que levava à sociedade amazonense um desejo de libertação, como ilustra a notícia da primeira tiragem:

Surgindo hoje a luz da publicidade, este periódico dedicado exclusivamente a fazer propaganda das ideias que se propõe advogar, faz completa abstenção das questões políticas ou administrativas que não se envolvam com o mesmo assunto. Ele será publicado uma vez por semana, aos domingos, ou mais vezes se a necessidade assim o exigir. Desconhece completamente os partidos militantes dedicando-se unicamente a causa da abolição do elemento servil nesta província. (*Abolicionista do Amazonas*, 1884)

O jornal também destacava a criação da Lei Áurea criada sob o nº 632, de 24 de abril de 1884 que designou um fundo de 300:000\$ réis destinado ao auxílio da libertação dos escravos na província do Amazonas. (*Abolicionista do Amazonas*, 1884)

Segundo Menezes (2014, p. 2), as mulheres “foram parte essencial na formação de uma ideologia e no cotidiano político nesse momento buliçoso da história brasileira.” A autora também percebe que o abolicionismo representou a visibilidade da mulher na esfera política. No entanto, a participação da maior parte das mulheres esteve voltada para ambientes essencialmente femininos e permite perceber que boa parte de suas atuações ocorreram de maneira discreta e infiltrada, presentes na promoção de recitais, na realização de bailes, bazares, leilões e até mesmo no levantamento de doações em dinheiro com o objetivo de arrecadar fundos para compras de cartas de alforria de escravos.

Conforme destaca Neto (2011, p. 75), as alforrias dos escravos foram instrumentos jurídicos que possibilitaram a posse da liberdade, e por meio delas “se documentava a mudança da condição legal de escravo para a condição legal de livre. A palavra provém do árabe (al hurriá) e significa o estado do homem livre, liberdade do cativo concedido ao escravo.”

3 | A ICONOGRAFIA MUSICAL E A ICONOLOGIA EM A *REDEÇÃO DO AMAZONAS*

A obra de grande dimensão *A Redenção do Amazonas* (Figura 1) está localizada na parte superior das escadarias da Biblioteca Pública do Estado do Amazonas. A pintura é uma composição alegórica com muitas figuras femininas representadas. A obra não possui data, porém, segundo Alexandre Eulálio (1983), foi utilizada para celebrar no ano de 1886 o fim do cativo na província. Eulálio destacou a escolha de Aurélio de Figueiredo em pintar representações alegóricas, no âmbito da pintura de história. No mais

recente catálogo da Pinacoteca do Estado do Amazonas, a ficha técnica da obra indica o ano de 1888 (PINACOTECA, 2016).



Figura 1: Francisco Aurélio de Figueiredo. *A Redenção do Amazonas*. Óleo sobre tela 665cm x 365cm. c.1888, Biblioteca Pública do Amazonas. Crédito de imagem: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado do Amazonas.

Percebe-se na obra de Figueiredo, quatorze figuras humanas representadas numa narrativa que intercala alegorias e personagens cotidianos, em ofícios ou diferentes funções. No lado esquerdo da pintura, há uma espécie de forte encastelado em ruínas (uma provável alusão ao Forte de São José da Barra do Rio Negro), que contém o brasão de cinco quinas de Portugal, com nítida referência ao passado colonial. Deste forte, sai a figura de um homem negro ao lado de uma mulher indígena que segura uma arara vermelha em seus dedos, provavelmente para evidenciar os aspectos exóticos da região amazônica. Curiosamente, a arara segura um ramo de folhas, tal como uma coroa de louros que será colocada na cabeça do homem negro, em alusão à aclamação da liberdade dos cativos no Amazonas. Com mesmo sentido de aclamação, verifica-se uma coroa de louros sobre a bandeira que o homem negro segura com a inscrição *Redempção* (Figura 2).



Figura 2: Francisco Aurélio de Figueiredo. *A Redenção do Amazonas*. Óleo sobre tela

665cm x 365cm, c.1888. Biblioteca Pública do Amazonas (pormenor). Crédito de imagem: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado do Amazonas.

Neste caso, simboliza a vitória alcançada, a glória da liberdade em 1884 pelos cativos uma vez que o personagem é representado com o grilhões dos pés rompidos. Natural do nordeste, o artista inseriu na composição um cacto típico das regiões sertanejas, o mandacaru. Segundo crenças da região, quando o mandacaru floresce é sinal que a chuva chega ao sertão. A presença do mandacaru é uma provável referência à abolição total da escravatura no Ceará em 25 de março de 1884.

Uma garça está ao lado da figura feminina indígena, que é representada vestindo uma saia estilizada de tecido branco com plumas rosadas e com adereços de plumas e um cocar. Nota-se que a mulher indígena foi representada de maneira idealizada, pois é bem mais alta que o homem negro, visto que os dois personagens pisam no mesmo degrau. O homem negro tem a manga da camisa e a barra da calça dobradas, mostra o peito nu. Os dois personagens estão descalços. Tanto o negro como a indígena fazem um gesto com as mãos em direção ao quadrante oposto da pintura. A mulher indígena olha para o homem negro, e este, olha por cima do centro da composição, em direção à representação das alegorias das artes e dos elementos arquitetônicos clássicos.

No centro da composição (Figura 3), nota-se um personagem masculino em meio a produtos como tecidos finos, joias, frutas de diversas regiões, metais, vasos de porcelana e *chinoiserie*, tapeçarias, baixelas de metal, cana-de-açúcar, dentre outros, como uma possível menção à economia e ao comércio. Este personagem masculino, representa um comerciante vestido de modo simples (roupas comuns, camisa com punhos dobrados

até os cotovelos, calça e camisa interior) aparece ao lado de uma figura feminina que lhe oferece uma fruta.



Figura 3: Francisco Aurélio de Figueiredo. *A Redenção do Amazonas*. Óleo sobre tela, 665x365cm. c.1888. Biblioteca Pública do Amazonas (pormenor). Crédito de imagem: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado do Amazonas.

Percebe-se que esta figura feminina remete às características da alegoria da fartura. Está vestida com roupas que aludem à iconografia da antiguidade clássica, tecido leve em tons de verde com um cinto de couro, onde está pendurada uma faca com lâmina curva. Possui cabelos longos ruivos e uma coroa de flores azuis. A caixa ao lado do comerciante possui inscrições incompletas: *AMAZO[...]* e *M[...]* indicando que se trata do nome Amazonas e da letra inicial de Manaus. As embarcações representadas ao fundo, tanto de velas quanto à vapor, fazem alusão ao porto, à economia e à oferta de riquezas, além de rememorar a forma como os escravos chegavam à região.

Da esquerda para a direita do quadro, encontra-se uma jovem mulher costurando e ao seu lado está uma figura feminina seminua com um martelinho, representando a alegoria da escultura (Figura 4).



Figura 4: Francisco Aurélio de Figueiredo. *A Redenção do Amazonas*. Óleo sobre tela, 665x365cm. c.1888. Biblioteca Pública do Amazonas. (pormenor). Crédito de imagem: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado do Amazonas.

O busto retratado carrega uma espécie de barrete frígio na cabeça, símbolo associado à liberdade na república francesa. Sobre o busto que nos olha é colocado uma faixa de escritura: *Ave Libertas*, que lembra os anseios políticos dos ideais republicanos que circulavam no Brasil. Também a faixa pode fazer alusão à participação feminina na abolição com a associação Ave Libertas, conduzida por Leonor Porto. Talvez por isso a escultura esteja representada ao lado de uma mulher que costura ou borda, e que remete à musa Clio, que tece a história. A pintura segue uma narrativa épica não-estática, que caminha para o ápice.

Abaixo de Clio, percebe-se um vaso grego com uma figura feminina pintada. Atrás destes personagens alegóricos, vêem-se duas colunas em mármore rosa. Ao lado direito observa-se outros elementos de uma arquitetura típica dos templos clássicos, e o chão coberto de flores, como oferendas ao altar de glorificação às Artes, tema frequentemente utilizado na pintura de tradição europeia na Europa nas representações alegóricas do século XIX.

Além dessas personagens, identifica-se outras alegorias da mitologia clássica, tais como a Pintura, Poesia, Música e Tragédia (teatro). No quadrante superior, a musa da poesia aparece plenamente iluminada, com folhas de louros na cabeça, onde repousa uma estrela ao centro que brilha intensamente, seu olhar se volta para o céu e nota-se a mistura de características entre a alegoria da Glória, e da musa da poesia lírica, Calíope. Atrás, vê-se uma cortina carmim entre a coluna e as colunas adossadas, evocando a teatralidade da cena e a porta de entrada do templo (Figura 5).



Figura 5: Francisco Aurélio de Figueiredo. *A Redenção do Amazonas*. Óleo sobre tela

665x365cm. c.1888. Biblioteca Pública do Amazonas. (pormenor). Crédito de imagem: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado do Amazonas

Ao lado da alegoria da escultura, vê-se a musa da tragédia, vestida de azul, com um manto mais escuro, usa sandálias romanas e segura um punhal na própria direção. O semblante é tenso e seu gestual dramático comporta a mão esquerda no peito e uma perna uma pouco à frente, como contrapeso e movimento. O punhal voltado para dentro simboliza a força recolhida e a mão sobre o peito, o amor à Pátria. Seu olhar está direcionado para fora da cena. Está usando uma tiara com uma estrela de cinco pontas, um bracelete e um cinto dourado, possui cabelos escuros e longos. É possível que Aurélio de Figueiredo tenha representado através da composição da alegoria da Tragédia, uma menção correspondente à alegoria da República.

Logo atrás está a alegoria da Música, que toca uma harpa moderna, do século XIX. Está num espaço menos iluminado e possui uma expressão compenetrada. Não está ornada com adereços, apenas toca a harpa. Sua simplicidade, remete à simbologia da harpa e da lira, como harmonia cósmica e da união harmônica entre céu e terra, entre forças naturais e espirituais. A presença da harpa está documentada desde 3000 a.C, na Mesopotâmia e no Egito. Ignorada pelas civilizações grega e romana, que preferiram a lira e cítara, a harpa foi reintroduzida na Europa através da cultura celta. Provavelmente foi disseminada pelos trovadores irlandeses e ingleses durante a idade média. Durante a renascença, era usada em festas e banquetes, acompanhando o canto e a dança.

Vincenzo Galilei escreveu em 1581 sobre a harpa de 58 cordas montada em filas paralelas, uma para sons diatônicos, outra para sons cromáticos, para exemplificar a nova música tonal. Durante o século XVII, o instrumento foi frequentemente usado na prática

do baixo contínuo. Monteverdi inseriu um solo de harpa em sua obra *La favola d'Orfeo* (1607), no momento da descida do cantor ao Hades. No final do século XVIII, a harpa foi equipada com um mecanismo capaz de modificar o tom das cordas e posteriormente, esse mecanismo foi conectado a um sistema de pedais, aperfeiçoado em torno de 1810 por Sebastien Erard. Nos exemplos modernos, o número de cordas varia de 42 a 46 e cada corda pode obter três sons diferentes através dos pedais. A partir do século XVII a harpa foi considerada um instrumento galante, adequado às apresentações de câmara. Foi inserida com regularidade na orquestra a partir de Berlioz e no final do século XIX, Wagner e Mahler procuraram explorar as peculiaridades timbrísticas do instrumento (AUSONI, 2005, p.252). Atributo do deus grego Apolo, de modo geral, a harpa é um símbolo da música e da poesia. Atribuía-se ao som da harpa (ou lira), como no mito de Orfeu, efeitos mágicos utilizados para amansar animais selvagens. A execução da harpa costuma aparecer como na Bíblia, como expressão da graça e do louvor a Deus. (LEXICON, 1997, p.125). A música no contexto da composição, simboliza a harmonia e celebra a liberdade.

Ao lado da alegoria da Música está uma cratera com suporte em metal com incenso fumegante logo na entrada do templo, enfatizando a ideia de culto às Artes. No mesmo plano da musa da Música, está em pé, uma figura feminina com vestes clássicas que segura uma tela e observa outra figura feminina, com vestes mais requintadas, a pintar. A figura em pé segura um compasso, um dos atributos da Arquitetura. Na tela, vê-se a pintura de uma figura feminina segurando uma tocha, em atitude de vitória. Tratam-se das alegorias da Arquitetura e da Pintura. As vestes da alegoria da Pintura são ricas, com tecidos sobrepostos com véu, gola rendada, um colar de pérolas, brincos de argola dourados, pulseira dourada e de pérolas, e uma grinalda de flores na cabeça. Há um contraste entre as vestes da alegoria da Arquitetura e da Pintura, a primeira mais austera e a segunda mais ornamentada.

O último grupo reúne a figura de um ancião barbado e de uma mulher operária exercendo uma função na tipografia, e que possivelmente representa a participação feminina na imprensa brasileira na época da abolição. Outros elementos simbólicos são representados nesse grupo: os livros, os jornais, o globo terrestre, a prensa. O globo terrestre é símbolo do conhecimento nas universidades medievais, e o ancião que segura o livro, representa o tempo e a sabedoria. Ao lado da mesa do ancião, está recostada uma tela, e em frente, uma prensa tipográfica manuseada pela jovem mulher operária, que recebe das mãos do ancião, folhas soltas. Sobre os jornais, uma menina nua segura o *Boletim Científico*, trazendo as boas novas da abolição e da esperança de um novo tempo de liberdade.

A presença de ofícios essencialmente femininos retratados na tela lembra que no século XIX, o abolicionismo e as mulheres andaram em alguma medida interligados. No quadro também é possível perceber a imagem de uma criança que simbolicamente

pode representar estruturas da psique social de um novo momento que se aproximava na sociedade do século XIX, ou seja, a pós-abolição da escravatura e a República ainda na sua infância.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discurso proferido pelo artista na ocasião de uma de suas estadas em Manaus e em seguida publicado integralmente no *Jornal do Commercio* (1907), percebe-se a manifestação de suas concepções políticas e artísticas, como o desejo de que os governos, à época, tomassem conhecimento da importância das artes e de seu ensino para a emancipação do país:

[...] nossos governos, tanto Federal como os Estaduaes, se compenetrem bem de que já é tempo de nos apresentarmos aos olhos do mundo moderno – não mais como um paiz exotico e incompreensível, depositado egoísta de fabulosas riquezas aferrolhadas e trancadas a 7 chaves, mas como um povo culto e de orientação segura sobre os seus grandiosos destinos, e que sabe perfeitamente que de nada lhe valeriam esses tão decantados thesouros que por tantos séculos fazemos usurariamente sepultos no subsolo da Patria, ou escondidos no âmago das nossas intérmimas florestas, ou ainda mergulhados no leito profundo dos nossos caudalosos rios, como jazeram, de fato, durante todo o longo e mal iluminado (para não dizer negro) período da pretenciosa e imprevidente monarchia... si não viesse, de mãos dadas, ao seu encontro, a Sciencia, como um roteiro seguro e imprescindível para a descoberta desses mais suspeitados que conhecidos thesouros, a Industria, para a sua exploração e valorização máxima, e finalmente a Arte, como supremo anhelos e esforço supremo da intelligencia na anciã de metamorphosear esses mesmos thesouros em fontes perennes do bem estar e de extasia espirituaes, já que é nos momentos de goso esthetico que lhe proporciona a contemplação das produções do gênio artístico, que o espírito encontra o necessário conforto, o retemperamento indispensável para prosseguir na intérmima jornada que lhe foi imposta pela lei da evolução do progresso humano. (*Jornal do Commercio*, 1907)

Nota-se na fala de Figueiredo o desejo que o país pudesse ser visto não como um lugar exótico e incivilizado, mas guiado pela ciência para administrar seus tesouros e com a valorização da arte e seu ensino, para que atingisse o progresso, num anseio republicano. As artes trariam a verdadeira liberdade aos cidadãos.

Na obra *A Redenção do Amazonas*, a representação de várias figuras femininas evoca outras faces do movimento abolicionista. Uma delas resulta na participação das mulheres ativas nas associações abolicionistas. Percebe-se que Aurélio de Figueiredo buscou retratar não apenas o processo da libertação dos escravos, mas procurou evidenciar figuras socialmente reduzidas naquele momento, como o negro, o índio, as mulheres e as crianças.

Na narrativa criada pelo artista em sua pintura alegórica, não há uma divisão definida de planos, mas sim uma superposição de grupos de figuras, onde o real e o mitológico estão presentes sem necessariamente dialogar entre si. As alegorias das artes são apresentadas numa atmosfera mística, mas estão compenetradas nas próprias ações, pois não observam a cena dos devotos. As artes ainda precisariam ser alcançadas pelos

libertos, para total independência.

REFERÊNCIAS

AUSONI, Alberto. **La Música**. Milano: Electa, 2005.

CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. **Aurélio de Figueiredo: meu pai**. Rio de Janeiro: Gráfica Vida Doméstica, 1985.

EULÁLIO, Alexandre. De um capítulo de Esaú e Jacó ao painel do Último Baile. **Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH-USP**. São Paulo, 1983.

LEXIKON HERDER. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

LIMA, H. Os precursores (conclusão). In: **História da Caricatura no Brasil**. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1963.

LORENTE, Juan F. Esteban. **Tratado de Iconografía**. Madrid: Istmo, 1989.

MACHADO, Humberto Fernandes. **Imprensa e abolicionismo no Rio de Janeiro**. ANPUH – XXII simpósio nacional de história – João Pessoa, 2003. <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.297.pdf> acesso em 12/02/2019

MENEZES, Bianca Sotero de. **As mulheres e o movimento abolicionista no Amazonas provincial**. VII Simpósio Nacional de História Cultural. História Cultural: escritas, circulação, leituras e recepções. Universidade de São Paulo – USP São Paulo – Novembro de 2014. <http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/Anais/Bianca%20Sotero%20de%20Menezes.pdf> acesso em Nov. 2019

MORAES, Renata Figueiredo. Os diferentes 13 de maio. História, memória e festa da abolição. **Revista Opsis**, v. 7, n. 9. Goiás, 2007. Disponível em Acesso em: jan. 2019.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. Edusp, 2004.

NETO, Provino Pozza. **Ave libertas ações emancipacionistas no Amazonas Imperial**. Manaus 2011. Dissertação de mestrado. < <http://ppgh.ufam.edu.br/attachments/article/211/Provino%20Pozza%20Neto%202011.pdf>> acesso: Nov. 2019.

PANOFISKY, Erwin e Dora. **A Caixa de Pandora: As transformações de um símbolo mítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PANOFISKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PÁSCOA, Márcio. **A Vida Musical em Manaus na Época da Borracha (1850-1910)**. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas/FUNARTE, 1997.

PINACOTECA do Amazonas: 50 anos. Manaus: Edições Governo do Estado/Reggo Edições, 2016.

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das Artes Plásticas no Brasil**. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1969.

QUILAN, Susan Canty, **Inês Sabino e as personagens femininas na Belle Époque**. Letras de Hoje. Porto Alegre v. 33, nº 3, p. 17-23, setembro de 1988. (p.2)

SCHUMAHER, Shuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VAINSENCER, Semira Adler. **Leonor Porto**. Fundação Joaquim Nabuco. www.caestamos.org/pesquisas_Semira/pesquisa-semira-adler-Leonor-porto.htm<acesso em 27/10/2018>

WARBURG, Aby. **O nascimento de Vênus e a Primavera de Sandro Botticelli**. Lisboa: KKYM, 2012.

PERIÓDICOS

Abolicionista do Amazonas, 4 de maio de 1884.

Gazeta do Norte, 21 de maio de 1890.

Jornal do Commercio, Manaus, 1907.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 1890.

TRACES DE DANSEUSE – OUTROS TEMPOS ALÉM DO INSTANTE DECISIVO NA FOTOGRAFIA DE DANÇA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 04/03/2020

Daniela Remião de Macedo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Instituto de Artes
Porto Alegre - RS
<http://lattes.cnpq.br/7148667524068190>

RESUMO: Este capítulo apresenta reflexões a partir da obra *Traces de danseuse*, com base na pesquisa em Poéticas Visuais desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aborda questões sobre o tempo na fotografia, especialmente na representação da dança através da imagem fotográfica. Revisita o conceito de instante decisivo de Cartier-Bresson e o pensamento de outros artistas e autores a respeito da captação da imagem fotográfica. Uma forma criativa de representação fotográfica do movimento do *ballet* é proposta, através dos tempos inscrito e decomposto, além do instante decisivo, onde bailarina e fotógrafa determinam as pinceladas na tela fotográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia; Dança; Tempo; Cartier-Bresson

TRACES DE DANSEUSE – OTHER TIMES BESIDES THE DECISIVE MOMENT IN THE DANCE PHOTOGRAPHY

ABSTRACT: This chapter presents reflections from the work *Traces de danseuse* based on the research in Visual Poetics carried out in the graduate program in visual arts of Federal University of Rio Grande do Sul. It addresses questions about the time in photography, especially the representation of dance through the photographic image. It revisits Cartier-Bresson's concept of decisive moment and the thought of other artists and authors regarding the photographic image capture. A creative form of photographic representation of the ballet movement is proposed, through the inscribed and decomposed times, besides the decisive moment, where dancer and photographer determine the brushstrokes on the photographic screen.

KEYWORDS: Photography; Dance; Time; Cartier-Bresson

1 | INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, os artistas têm procurado representar a sucessão de momentos ao longo do tempo em uma única

cena. A exposição *Corps en Mouvement – La Danse au Musée* (MARTINEZ, 2016), que aconteceu na *Petite Galerie* do Museu do Louvre, reuniu uma série de trabalhos de diferentes artistas, incluindo pintura, escultura, desenho e fotografia, que deram suas respostas, usando diferentes materiais e técnicas à sua disposição em cada época, para representar o movimento dos corpos. Embora as obras de arte sejam por natureza congeladas, os artistas buscaram descompor o movimento. O políptico já permite há muito tempo a evocação de várias cenas no mesmo espaço, mesmo que a pintura clássica tenha imposto progressivamente tempo e lugar. A invenção da fotografia, que revolucionou as artes visuais e abriu novas perspectivas aos artistas no final do século XIX, o surgimento da cronofotografia e, em seguida, o cinema derrubaram esses códigos de representação. As vanguardas exploram então outras formas de sugerir o movimento, mostrando a decomposição de um gesto, e artistas como Degas e Rodin se interessaram pelo mundo da dança para representar o movimento.

A obra *Traces de danseuse* propõe uma forma de representação fotográfica do movimento do *ballet* que se difere da forma tradicional de registro da dança. A partir deste trabalho são abordadas questões sobre o tempo na fotografia, especialmente na fotografia de dança. É revisto o conceito de instante decisivo, e analisadas algumas fotografias de Cartier-Bresson e outros fotógrafos.

2 | TRACES DE DANSEUSE

Traces de danseuse (Figura 1, Figura 2, Figura 3) é uma série fotográfica composta por sequências de três imagens, resultado do registro das performances de diferentes bailarinas realizadas no palco do Theatro São Pedro, em Porto Alegre, durante uma competição de dança.

A série fez parte da exposição da autora intitulada *Fascination – Em Busca da Bailarina da Caixa de Música* que ocorreu neste mesmo teatro de 23 de outubro a 25 de novembro de 2018.

As imagens de *Traces de danseuse* transformam o movimento da dança em rastros de bailarina, e sugerem reflexões sobre o registro do tempo e a representação da dança na fotografia.

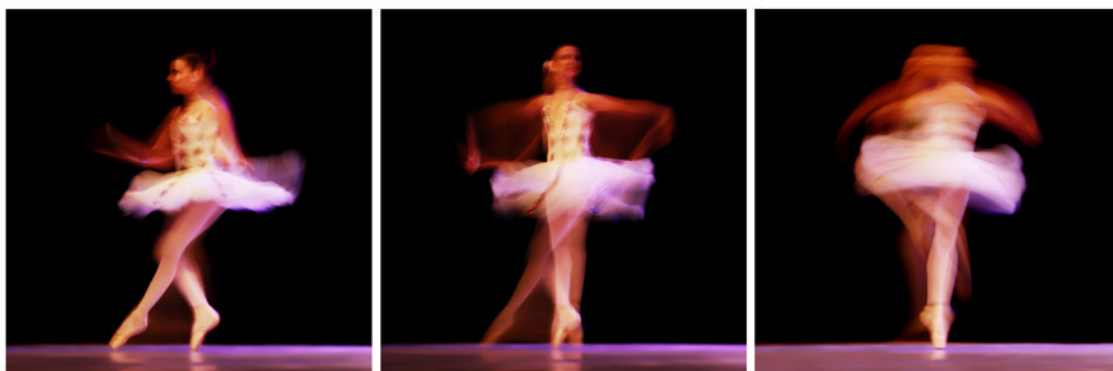


Figura 1. Dani Remião, Traces de Danseuse, nº 1, 2018, tríptico, impressão *fineart* sobre tela de algodão, 30x30 cm cada. Fonte: a autora.

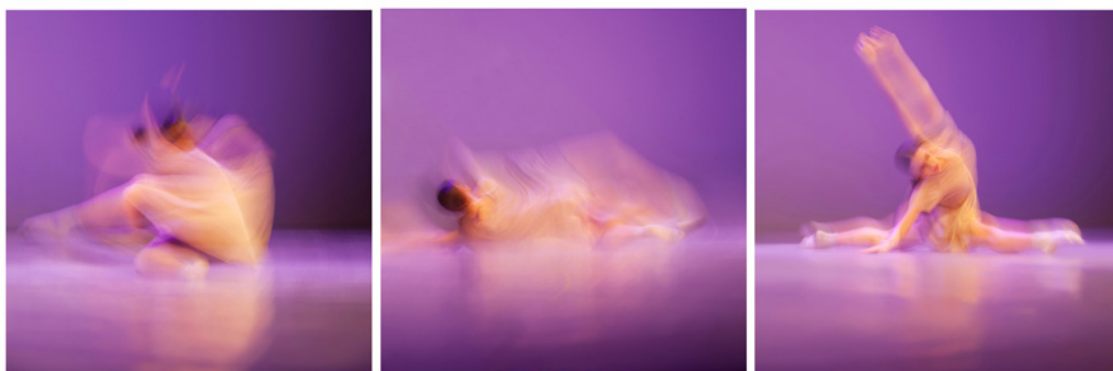


Figura 2. Dani Remião, Traces de Danseuse, nº 2, 2018, tríptico, impressão *fineart* sobre tela de algodão, 30x30 cm cada. Fonte: a autora.

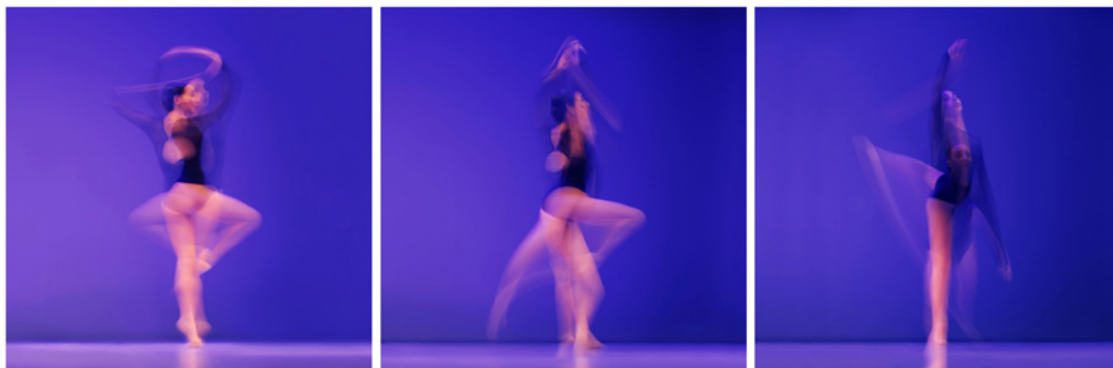


Figura 3. Dani Remião, Traces de Danseuse, nº 3, 2018, tríptico, impressão *fineart* sobre tela de algodão, 30x30 cm cada. Fonte: a autora.

3 | A REPRESENTAÇÃO DO TEMPO NA FOTOGRAFIA

De acordo com Ronaldo Entler (2007), definimos usualmente a fotografia como um recorte de tempo e espaço. A fotografia, como todas as artes visuais, suscita muitas questões sobre o espaço, pois diz respeito àquilo que efetivamente é visível, sendo ela própria um espaço, uma superfície que oferece a representação de outro espaço, aquele que faz parte do que chamamos de realidade. Quando ao tempo, porém, sua consideração é mais rara e difícil, e uma conclusão recorrente é de que o lugar do referente fotográfico é sempre o passado.

A fotografia é estática, porém se insere na dinâmica de um olhar que segue na direção não apenas do passado, mas de uma transcendência. Assim, a imagem fotográfica parte sempre de um lugar situado no passado, mas aponta também na direção de uma virtualidade, constitui uma encenação quase atemporal dentro da qual um vasto universo de atores pode ser inserido.

Enquanto as formas de representação do espaço precisam ser desvendadas, o tempo é esquecido, pois é supostamente aquilo que se perde na fotografia. Entler destaca que é difícil perceber qualquer referência ao tempo fora de um fluxo, e o instante, aquilo que a fotografia efetivamente parece captar, é, por definição, aquilo que se opõe a esse fluxo. Ao contrário do cinema, a imagem fotográfica não se transforma ao longo de uma duração, o tempo não age nela como age no mundo.

Jan Baetens (1998) vê no modo como o século XIX perseguiu a viabilização do instantâneo uma razão histórica para que o tempo tenha sido excluído do campo referencial da fotografia. Podemos retroceder um pouco mais e lembrar que as pesquisas que levaram à descoberta da fotografia constituíram, invariavelmente, uma busca pela estabilização e fixação da imagem. Se a sensibilidade da prata à luz já havia sido comprovada no século XVIII, a fotografia só pôde ser declarada inventada quando a transformação do material sensível foi controlada e interrompida. Percebemos, assim, que a linguagem da fotografia está ligada a sucessivas tentativas de anulação dos efeitos do tempo sobre a imagem.

Apesar do corte temporal efetuado na ação da fotografia, o pensamento tende a imaginar o que teria precedido à cena e o que a seguiu imediatamente depois. Esta particularidade faz da fotografia uma arte do tempo, tanto quanto uma arte do espaço. Para Tisseron (2001) toda a fotografia se apresenta como a instantaneidade de uma dinâmica artificialmente interrompida à qual o espectador é chamado a intervir restituindo seu passado e seu futuro. É esta a característica que confere à imagem fotográfica um estatuto específico em relação à memória.

Analisando sobre as formas de representar o tempo através da fotografia, Entler identifica três possibilidades: O tempo denegado na imagem, o tempo inscrito e o tempo decomposto.

4 | O INSTANTE NA FOTOGRAFIA - O TEMPO DENEGADO

Com a fotografia instantânea, ou mesmo antes, com a utilização da pose para simular a interrupção do movimento, a fotografia se afirmou como um instrumento de corte temporal. O instantâneo se refere ao fato de que o olho não é capaz de perceber o deslocamento do objeto dentro das frações de segundo com as quais a fotografia é capaz de operar. O que se buscou com o instantâneo, uma conquista técnica alcançada no final do século XIX, foi o respeito a um modelo que garante certo tipo de legibilidade à imagem,

que tem longa tradição dentro da pintura e que prioriza a delimitação precisa do espaço ocupado por cada objeto representado.

Uma consequência da habilidade do traço renascentista teve como efeito colateral uma perturbadora imobilidade da representação. Essa tradição sugere que a busca por uma representação perfeita do espaço passa inevitavelmente pela imobilização, tanto da cena quanto do olho. Isso exige a anulação do movimento e, assim, do tempo.

Nem a pintura nem a fotografia tem duração. Nem uma nem outra traz em suas imagens analogia com o fluxo temporal da realidade. Porém, segundo Jacques Aumont (2002), o espectador sempre carrega consigo um saber sobre a gênese de uma imagem. Assim, conclui que, mesmo que a fotografia seja uma imagem não temporalizada, já que ao contrário do que ocorre com o cinema, permanece idêntica a si própria no tempo, permanece atuante o conhecimento do espectador sobre o tempo, que pode então ser resgatado no processo de sua interpretação. Partindo desse princípio, é possível resgatar estratégias que permitem à fotografia construir uma referência ao tempo e ao movimento, mesmo que resulte em uma imagem fixa.

O modo abrupto e forçoso com que o tempo foi retirado da cena acaba por constituir uma forma, ela própria, de representação daquilo que foi ocultado. É assim que a imagem representa o tempo ao interrompê-lo, uma forma de afirmação semelhante àquela que a psicanálise chama de denegação.

Antes do instantâneo, e dentro de sua herança pictórica, a fotografia adotou estratégias idealizadoras para passar do mundo em movimento à imagem estática: a seleção de momentos exemplares e simbólicos para cada objeto e personagem que juntos davam à imagem certo efeito retórico, evidenciando o papel desempenhado por cada um desses elementos. Assim, o instantâneo parece livrar a imagem da carga simbólica trazida pela pose e pelos arranjos cenográficos, buscando trocar a capacidade discursiva da imagem pela espontaneidade da captação. Entler conclui que o instante continua sendo um instante exemplar, expressivo, um instante-síntese do movimento que não poderá escondê-lo totalmente, mesmo que não o contenha.

Por mais subjetivos que os parâmetros sejam, há uma escala de valores entre os instantes. Há um instante mais denso que Jacques Aumont chamou de instante-pregnante. Já Henry Cartier-Bresson buscou o que chamou de instante decisivo, aquele que é bem resolvido do ponto de vista plástico, o momento em que a essência de uma cena é captada em uma só imagem e que apenas a oportunidade permite agarrar. O artista defende que é preciso extrair o instante expressivo e decisivo do fluxo temporal, aquele que melhor fará compreender o instante que o precede e o que segue. O instante é valorizado e a fotografia salvaria a ontologia do tempo destruidor (SOULAGES, 2010).

Segundo Cartier-Bresson,

[...] de todos os meios de expressão, a fotografia é o único que fixa para sempre o instante preciso e transitório. Nós, fotógrafos, lidamos com coisas que estão continuamente

desaparecendo e, uma vez desaparecidas, não há nenhum esforço sobre a terra que possa fazê-lo voltar. Não podemos revelar ou copiar uma memória. (CARTIER-BRESSON, 1971, p. 21).

Walter Benjamin (1994) afirma que é certo que há também o instante casual, o instante dos gestos e movimentos que não se explicam, que não são exemplares, nem belos ou bem-acabados, mas que já podemos reconhecer também uma linguagem que se volta para esse instante banal, que simplesmente nos lembra de quantos outros instantes é feito um movimento, todos eles recalcados em um inconsciente ótico que a fotografia vem então revelar.

5 | OUTROS TEMPOS NA FOTOGRAFIA - O TEMPO INSCRITO E O TEMPO DECOMPOSTO

Existe ainda na fotografia a possibilidade de inscrição do movimento na imagem sob a forma de um borrão, conforme o objeto se desloque no espaço selecionado. Não existe, como no cinema, uma inscrição do tempo no tempo, aquilo que permite um efeito de analogia temporal, mas uma inscrição do tempo no espaço, na superfície da fotografia. Assim, por exemplo, dois segundos do movimento de um objeto podem ser percebidos no cinema como dois segundos de projeção. Já na fotografia, esse mesmo movimento pode aparecer como alguns centímetros sobre os quais um ponto do objeto se espalha.

Na fotografia, a mesma exposição, ou seja, a mesma quantidade de luz que atinge um filme, pode ser obtida por diversas configurações de abertura do diafragma e velocidade do obturador. A inscrição do movimento na imagem sob a forma de um borrão se dá pela baixa velocidade do obturador, mecanismo esse que define o tempo que a luz incidirá no negativo. Quanto menor for esse tempo, mais congelada estará a foto. Em contraponto, à medida que a luz incide por mais tempo no negativo, mais desfocada estará a imagem. Esse desfoque é representado em forma de borrão, pois a luz que reflete nos objetos que estão em movimento percorre no mesmo negativo durante o fragmento de tempo definido pelo obturador.

O borrão demorou muito tempo para ser assimilado à linguagem fotográfica. Somente a partir do início do século XX esse tipo de inscrição do tempo começou a aparecer sistematicamente nos trabalhos fotográficos. Segundo Entler, o primeiro a assumir e revelar o encanto por um mundo que nem sempre podia congelar foi Jacques-Henri Lartigue, talvez pela ingenuidade de alguém cuja carreira se iniciou aos sete anos de idade.

Ainda hoje pode recair sobre fotógrafos de tendência documental como Robert Frank ou William Klein que exploram os recursos da câmera com bastante flexibilidade, incluindo borrões de movimento, a acusação de uma atitude relapsa com relação à técnica.

Ainda assim, o borrão resultou numa convenção para a representação do movimento e da duração que foi assimilada pelos quadrinhos. Também é provável que a crescente exploração do traço indefinido como forma de representar o movimento na pintura da segunda metade do século XIX tenha recebido, no mínimo, o respaldo semântico da fotografia.

Em *Traces de danseuse*, o tempo de exposição das fotografias, com baixa velocidade do obturador, foi definido durante o registro de cada coreografia, dependendo da velocidade com que a dança foi executada pelas bailarinas. Além da velocidade baixa, foi utilizada a câmera à mão livre, sem uso do tripé, devido à maior liberdade de movimento, já que as bailarinas utilizaram todo o espaço do palco em única execução de coreografias que duraram aproximadamente três minutos cada. Dessa forma, o movimento registrado nas imagens é um movimento conjunto da dança da bailarina e do movimento da câmera fotográfica, resultando em imagens trêmulas, nem sempre reconhecíveis imediatamente se vistas de forma isolada, como estratégia de representação. A dança é inscrita na imagem conforme a bailarina se desloca no espaço, com seu corpo em movimento determinando as pinceladas coloridas no quadro fotográfico.

A fotografia absorveu da tradição pictórica um modelo de apresentação constituído por imagens isoladas. Assim, afirma Entler (2007), temos a tendência de ver cada fotografia como um universo autônomo, mesmo fazendo parte de uma série, de um livro ou de uma exposição. Entretanto, como sugeriu Dubois, enquanto uma pintura é construída por meio de uma sucessão de gestos que se somam e se corrigem, a fotografia deve se resolver numa única ação: o clique. Assim, a origem técnica da fotografia tende a caracterizar seu processo de criação como um exercício de precisão. A eficiência dessa arte, assim como a do atirador, está claramente associada à capacidade de acertar o alvo com uma economia de recursos, de preferência, em um único disparo. A fotografia tende a anular o fluxo do tempo em suas representações, mas também no próprio ato de criação da imagem. Entretanto, isto é uma mitologia construída em torno dos grandes mestres. Na prática, não há muitas razões para que um fotógrafo evite cercar um universo de possibilidades, como se os estudos e esboços de um artista diminuíssem o valor de seus resultados. Da mesma forma como o pintor realiza estudos e esboços para chegar à sua obra acabada, o fotógrafo também tem a chance de realizar várias tomadas de uma cena para, posteriormente, escolher aquela que julgará bem-sucedida. A criação fotográfica deve ser entendida como um processo que se constrói em etapas, e que envolve uma série de escolhas, os equipamentos e materiais, os enquadramentos e instantes e, finalmente, as imagens que serão editadas, ampliadas e exibidas ao público. Em entrevista a Ronaldo Entler, Dubois diz que, quando a fotografia se reconhece como discurso, ela aprende também a explorar a relação entre imagens. Assim, ganha força a noção de ensaio, que pode às vezes ser entendida literalmente como revelação de um processo de pesquisa. O resultado é uma obra que explicita um percurso, portanto, a duração de um olhar, e aqui

o tempo se faz representar por meio de sua decomposição numa série de imagens.

Dessa forma, na fase de pós-produção de *Traces de danseuse*, as imagens de cada ensaio foram selecionadas, editadas no formato quadrado e impressas em telas, formando os trípticos da série.

Alguns fotógrafos se opõem explicitamente à estética de Cartier-Bresson e constroem sua obra contra a doutrina do instante decisivo e de uma possível captação do objeto a ser fotografado. Em vez de fotografar o momento decisivo, Duane Michals diz ser levado a fotografar o momento que precedia e o momento que seguia. O artista não quer captar um acontecimento que ocorreu num dado instante, mas contar uma aventura que se desenvolve durante certo tempo, e desta maneira se abre para a narração e para a ficção (SOULAGES, 2010).

Outro tipo de experiência que também sugere a passagem de tempo por meio da fragmentação de um percurso num conjunto de imagens são os mosaicos fotográficos realizados por David Hockney, que desde os anos 1980 exhibe cenas metralhadas por uma câmera e recompostas posteriormente num quebra-cabeça de imagens, sem qualquer tentativa de esconder as deficiências do encaixe que realiza. Dessa mesma forma, Hockney rompe também com a noção de criação fotográfica como golpe. Quando o artista decompõe o espaço e o tempo numa série de imagens deixando transparecer as falhas em seus encaixes, ele faz alusão aos extra instantes que sempre escapam a cada fotografia, quando considerada isoladamente (ENTLER, 2007).

Traces de danseuse, assim como a obra desses artistas, se opõe à forma instantânea do registro fotográfico. A série conta, através de seus trípticos, a execução de coreografias de *ballet*, que acontecem durante um período de tempo.

6 | FOTOGRAFIA DE DANÇA

Nas fotografias de dança, principalmente do *ballet* com seu rigor e complexidade de posições e movimentos, as imagens congeladas nos permitem ver em detalhes a posição dos dançarinos, seus corpos perfeitos, seus movimentos precisos, sua relação com o espaço, prolongando a imagem diante do nosso olhar e nos permitindo a observação de detalhes que de outra forma não poderíamos.

Uma vez que o *ballet* busca a perfeição dos bailarinos, da mesma forma busca essa perfeição no registro fotográfico de suas atuações. Assim, as imagens escolhidas como resultado de alguma performance ou ensaio fotográfico tendem a ser aquelas que melhor expressam a perfeição da técnica, o movimento correto, a precisão do salto, a postura ideal dos bailarinos. O movimento do *ballet* clássico tem, então, seu instante decisivo, como o conceito de Cartier-Bresson, aquele momento bem resolvido do ponto de vista plástico, o momento da essência da cena que se busca extrair do fluxo temporal, a posição

específica do bailarino que revela a qualidade técnica da performance executada.

E no vasto acervo de Cartier-Bresson, que buscava congelar o tempo, fazendo explodir o instantâneo no interior de uma imagem, encontramos também registros do *ballet*, sejam de ensaios nas salas de dança ou imagens congeladas da execução de coreografias de bailarinos (Figura 4, Figura 5, Figura 6).

Os fotógrafos de dança buscam registros dos elementos técnicos, detectando o instante decisivo, a estética por trás de membros e linhas. As imagens que mostram a mão mal posicionada, o pé que ainda não atingiu a altura máxima no movimento, e todos os instantes de gestos e movimentos que não são exemplares nem bem-acabados, do ponto de vista da perfeição buscada no *ballet*, são descartadas pelos fotógrafos, não consideradas boas imagens.



Figura 4. Henri Cartier-Bresson, Bolshoi Ballet School, Moscou, 1954

Fonte: Fondation Henri Cartier-Bresson, Paris



Figura 5. Henri Cartier-Bresson, Bolshoi Ballet School, Moscou, 1954

Fonte: CARTIER-BRESSON, 1955, pl. 132



Figura 6. Henri Cartier-Bresson, Swan Lake, Bolshoi Theater, Moscou, 1954

Fonte: CARTIER-BRESSON, 1955, pl. 133

As fotografias revelam a perfeição de quem dança e de quem fotografa, atingindo-se o resultado esperado quando ambos, bailarinos e fotógrafos, agem com precisão. Assim, o fotógrafo de dança age como um atirador que busca acertar o alvo, o instante decisivo do movimento dos bailarinos, como nas imagens congeladas do *arabesque* da bailarina Ana Botafogo junto ao bailarino Jesus Pastor (Figura 7), e do *grand jeté* da bailarina Cecília Kerche (Figura 8).



Figura 7. Ana Botafogo e Jesus Pastor, Ballet Giselle, Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

Fonte: LINS, 2009, p. 44



Figura 8. Reginaldo Azevedo, Cecília Kerche - Ballet Esmeralda, Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

Fonte: BRAVO, 2010, p. 86

A beleza de um *ballet*, porém, não estaria muito além de alguns instantes precisos na execução dos passos? A leveza e harmonia dos movimentos que conduzem os corpos de uma posição à outra na coreografia não seriam igualmente admiráveis na dança a ponto de serem registrados em fotografias? A dança é efêmera, enquanto a fotografia é permanente. Ambas, porém, são artes do tempo/espço. Como explorar outras formas de representação da dança além das tradicionais imagens que congelam instantes decisivos do movimento dos bailarinos? De que outras maneiras se pode traduzir a dança em imagens fotográficas?

A série *Traces de danseuse* foi criada a partir dessas reflexões. Tempo inscrito e tempo decomposto são utilizados para traduzir nos trípticos da série as imagens que sucedem diante de nós na execução do espetáculo de dança. Mas ainda assim, um “instante decisivo” continua a ser buscado e registrado nas fotografias. Porém, um instante mais prolongado, não congelado, onde se percebe o deslocamento, o movimento da dança. E ainda seguindo o que Henri Cartier-Bresson acreditava, que a fidelidade do fotógrafo em relação aos fatos se faz no ato da não interferência na cena. Para Cartier-Bresson, a essência não estava no “decisivo” e sim no que lhe era “dado” ao acaso (*à la sauvette*) no momento do clique. Assim, as imagens capturadas para *Traces de danseuse* são uma combinação do momento do clique e do tempo de duração do registro fotográfico, resultando em instantes sublimes do acaso.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferente do tradicional registro fotográfico do *ballet*, em que o tempo é reduzido ao menor instante possível, e o corpo em movimento é eternizado tão sólido como uma escultura, a série *Traces de danseuse* traz para a fotografia de dança a riqueza da performance do *ballet*, que não se resume a momentos instantâneos e precisão de poses específicas, mas se traduz na harmonia dos movimentos e os rastros que deixam na nossa memória após o momento fugaz da sua execução.

Tempo inscrito na superfície fotográfica e tempo decomposto nas três imagens de cada sequência se unem na representação de um período de tempo único e efêmero. Além do “instante decisivo” buscado nessas imagens, que não se restringe a imagens congeladas, mas representa instantes mais prolongados, mantendo o pensamento de Henri Cartier-Bresson de que a essência do instante não está no “decisivo” e sim no que lhe era “dado” ao acaso no momento do clique, sem a interferência do fotógrafo, que se mantém à distância. *Traces de danseuse* é, assim, o registro da dança com a combinação de vários tempos na fotografia.

A beleza da atuação de uma bailarina, mesmo que de poucos minutos, se prolonga no tempo a permanecer na memória e na sensibilidade de quem assiste ao espetáculo, e nos trípticos com rastros de bailarina.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jaques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 2002.

BAETENS, Jan. A volta do tempo na fotografia moderna. In: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Completas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAVO, Marcelo (org.). **Vida e Palco - Cecilia Kerche**. Luiz Kerche: Rio de Janeiro, 2010.

CARTIER-BRESSON, Henri. **O instante decisivo**. In: BACELLAR, Mario Clark (org.). Fotografia e Jornalismo. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes (USP), 1971, p. 19-26.

CARTIER-BRESSON, Henri. **The People of Moscow**. Nova York: Simon & Schuster, 1955.

ENTLER, Ronaldo. A fotografia e suas representações do tempo. In **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 14, p. 29-46, dez 2007.

LINS, Adriana. PONTUAL, Henrique. **Movimentos - ópera, dança, música**. Theatro Municipal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

MARTINEZ, Jean-Luc (Org). **Corps en Mouvement, La Danse au Musée**. (Catálogo de exposição). 06 outubro 2016 - 03 julho de 2017. Paris: Museu do Louvre, 2016.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia: perda e permanência**. São Paulo: Senac, 2010.

TISSERON, Serge. **Le mystère de la Chambre Claire**. Paris: Minuit, 2001.

O EXISTENCIALISMO NO ROMANCE *GRAÇA*, DE LUIZ VILELA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Lucas Fernando Gonçalves

UnB/Literatura

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4361219T8>

RESUMO: O presente artigo analisa as ressonâncias do existencialismo no romance *Graça*, de Luiz Vilela (1989), refletindo sobre sua constituição de palimpsesto ao retratar os relacionamentos conjugais da personagem narradora Epifânio. O referencial teórico da pesquisa é o pensamento de Jean-Paul Sartre (1905 – 1980), filósofo que caracterizou diversos desdobramentos no âmbito da fenomenologia existencial. O romance de Vilela apresenta um relato imaginoso que coloca em cena não apenas um dos temas mais recorrentes da literatura universal, que é a questão do encontro amoroso, como também, e uma vez mais, a própria problemática da construção de discurso ficcional e das potencialidades da linguagem na mediação entre vida e criação artística.

PALAVRAS-CHAVE: Existencialismo; Luiz Vilela; Sartre.

EXISTENTIALISM IN THE NOVEL *GRAÇA*, THE LUIZ VILELA

ABSTRACT: This article analyzes the resonances of existentialism in the novel *Graça*, by Luiz Vilela (1989), reflecting on his constitution of palimpsest when portraying the conjugal relationships of the narrator character Epifânio. The theoretical framework of the research is the thought of Jean-Paul Sartre (1905 - 1980), a philosopher who characterized several developments within the scope of existential phenomenology. Vilela's novel presents an imaginative account that places on the scene not only one of the most recurring themes in universal literature, which is the question of the amorous encounter, but also, and once again, the very problem of the construction of fictional discourse and potential of language in the mediation between life and artistic creation.

KEYWORDS: Existentialism; Luiz Vilela; Sartre.

1 | EXISTENCIALISMO: ASPECTOS DO HUMANISMO NA OBRA *GRAÇA*

Um grande escritor, sobretudo o romancista, costuma revelar em sua estreia alguns temas que serão recorrentes ou até dominantes em sua obra posterior, assim

como costuma revelar, ao longo de sua obra, elementos de sua própria biografia. A nosso ver, ao escrever *Os Novos*, publicado no ano de 1971, Luiz Vilela toma como objeto de representação os temas da modernidade e da condição humana. Quanto à temática da modernidade, essa questão ganharia maior amplitude filosófica e profundidade existencial em seus romances posteriores: *O inferno é aqui mesmo* (1979), *Entre Amigos* (1983), *Graça* (1989) e *Perdição* (2011). Também assim é em seus contos e suas novelas.

A realidade existencial das personagens Epifânio e Graça, do romance *Graça*, é considerada, nas pegadas de Wania Majadas (2011), como centro discursivo da obra de Luiz Vilela¹, guardadas as devidas proporções e especificidades de espaço, tempo e dimensão histórica e filosófico-psicológica que particularizam essas personagens em relação a outras, que compõem a galeria de personagens de seus contos, novelas e romances posteriores.

Além do romance *Graça*, este capítulo toma como referência a pesquisa *Humanismo e ironia nos contos de Vilela*, na qual Ferreira (2008) realiza um estudo filosófico, de teor existencialista, tendo por *corpus* de investigação alguns contos de Vilela. Ferreira (2008) destaca que a literatura de Vilela constitui mola propulsora para a reflexão da vida humana em seu dinamismo filosófico. A pesquisa de Ferreira (2008) se desenvolve com base no discurso filosófico do existencialismo sartreano, linha de pensamento que alicerça seu estudo e suas reflexões sobre a obra de Vilela, mais precisamente sobre os contos, dos quais se sobressaem aspectos como o humanismo e a ironia. A pesquisa de Ferreira (2008, p. 14) ajuda a diagnosticar a problemática do existencialismo na literatura de Vilela, a falta de referencialidade:

A busca de um fundamento que dê sentido à existência também representa a procura de uma identidade desestabilizada pelo mundo contemporâneo, que é marcado por indefinições e impermanências, retirando, em consequência, as bases que davam aos indivíduos a referencialidade necessária à convivência social.

A falta de fundamento para a constituição de um *ethos* substancial, isto é, para a construção de uma cultura de valores no mundo ocidental, dá-se na verdade pelo Nada que se instaurou na vida humana a partir do século XIX, com a perspectiva dos pensadores do *niilismo*², o qual constitui uma linha de pensamento que se caracteriza pela visão e pela postura cética em relação aos valores e às crenças mundanas. O “nada” supera todas as expectativas, inclusive a da morte, após a qual nada existe, apenas o nada.

A questão existencial, no romance *Graça*, se dá na compreensão de que as personagens Epifânio e Graça, muitas vezes, retratam de modo angustiante as relações conjugais a que são submetidas pelas convenções sociais; eles vivenciam a falta de um

1. A pesquisadora Wania Majadas observou como se distribuem nos contos, novelas e romances de Luiz Vilela os referentes emocionais e conceituais que distinguem o autor e se aglutinam no romance *Graça*.

2. O *niilismo* nasce do latim *nihil*, que designa o nada, o nada de sentido; o que traz o niilismo para o âmbito da existência do homem é a sensação de que as coisas que o cercam não possuem nenhum sentido; assim, o homem passa a afirmar o “nada”, e muitas pessoas que mergulham em um terrível vazio existencial acabam aceitando a depressão como estado da vida, com o que findam por não mais terem esperança em nada.

fundamento que cristalize essas relações. O fundamento ausente poderia ser a fé em um Deus, que uniria homem e mulher no amor; ou a crença na ideia de Destino, que tornaria único o encontro de um casal, como se estivesse predestinado à união, “eternamente”. O fundamento poderia também se fincar na jurisdição do matrimônio civil, numa relação amorosa amparada pela burocracia do Estado. Entretanto, o que encontramos em Vilela, ou seja, na realidade humana descrita em sua literatura, é a problemática da fragmentação das relações humanas, pois não há nada que dê suporte ou nada que dê segurança absoluta aos protagonistas sobre a relação que mantêm entre si, na esfera do casamento. Vejamos como isso ocorre em *Graça* e em diversos contos, dos quais, a seguir, apresentamos alguns.

2 | ANGÚSTIA: TEMA ESTÉTICO DE VILELA

Em sua análise do conto “Uma namorada”³, Ferreira (2008) destaca o isolamento que se impõe o narrador-protagonista, um jovem solitário e sistemático, profundamente marcado pela angústia advinda da falta de sentido das coisas mundanas, inclusive ter amigos ou possuir uma namorada. Para Ferreira (2008, p. 67), “A partir de um narrador-protagonista impossibilitado de estabelecer relações interpessoais, tem-se a representação simbólica de indivíduos imersos em um mundo de angústia e mal-estar. Fatos que levam a uma tentativa de isolamento perante o próximo”.

Podemos relacionar esse jovem solitário ao personagem Epifânio, protagonista do romance *Graça*. Entre ambos há similaridades: os personagens moram sozinhos, sem namorada ou esposa, sem filhos. São homens de trabalho burocrático (característica da vida moderna), sendo o narrador-protagonista de “Uma Namorada” um datilógrafo e Epifânio, de *Graça*, um escrivão. Para Ferreira (2008), o personagem do conto “Uma Namorada” vivencia o estado da existência numa postura de *má-fé*⁴, ou seja, nega para si mesmo a condição de pensar sobre a própria vida, negando-se ao mesmo tempo a aceitar a angústia do seu estado de vazio ontológico. O narrador-protagonista se refugia na *jurisdição* da vida, vivenciando a fuga da sua realidade no compromisso burocrático do trabalho. No fundo, é uma existência que não inclui prazer de viver nem ação crítica da própria liberdade, pois há uma sensação de comodidade na prisão do trabalho.

3. A história apresenta a vida de um homem solitário. O chefe do protagonista, percebendo sua solidão, sugere ao personagem principal que procure uma namorada. A trama retrata a dificuldade que o rapaz sente em estabelecer vínculos amorosos ou outros, realidade esta que é própria da vida contemporânea, que está permeada pelo individualismo e pela fragmentação das relações humanas.

4. Para Sartre, em *O Ser e o Nada*, a categoria da má-fé é uma explicitação sobre a conduta humana que se refugia da angústia. O autor correlaciona tal palavra analogicamente ao significado de mentira, sendo que quem mente engana. Porém, na realidade daquele que age com má-fé, não há dualidade, pois o mesmo que engana é o enganado, sendo a má-fé uma espécie de negação interna, um mentir para si mesmo. O sujeito, por ter consciência (e ter consciência é ter consciência de algo), é consciente de seu agir, de sua fuga da angústia. A ação de má-fé é uma postura negativa que se dá no interior do indivíduo.

Toda tarde, antes de fechar a porta e ir para casa, olho para as pilhas intermináveis de manuscritos que tenho que datilografar, e ao pensar que ali há trabalho para uma vida inteira, sinto uma alegria indescritível e uma profunda gratidão com o Doutor, que arranhou este serviço (VILELA, 1999, p. 16).

A angústia constitui um estado constante de inquietude interior, uma ansiedade doentia; sendo assim, a angústia equivale a uma visão cética da própria existência; inclui tal sofrimento que incute no ser angustiado dúvidas a respeito do valor da condição humana individual. O narrador-protagonista do conto “Uma Namorada” é marcado pela situação da jurisdição da vida; refugia-se no trabalho e nega a condição da angústia. Certamente se depara com uma interpelação inesperada de seu chefe quando este o questiona sobre sua namorada:

A outra coisa que ele me disse — mas isso foi bem depois — foi no Dia dos Namorados. Eu não sabia que aquele dia era Dia dos Namorados, ele é que me falou, e então me perguntou quê que ia dar de presente para minha namorada. Eu falei que não tinha namorada. Ele falou: ‘Achei que tivesse’. Depois falou: ‘Você não sente falta de uma namorada?’ Eu respondi: ‘Não sei.’ Foi uma resposta boa, pois ele não tornou a falar. Pelo menos foi uma resposta verdadeira, pois eu não sabia mesmo. Eu sempre pensara que como todo mundo tinha a sua namorada, eu também acabaria por ter um dia, e não me preocupava com isso. Mas naquela noite comecei a me preocupar, e nas noites seguintes quase cheguei a detestar o Doutor por me ter feito aquela pergunta. Foi aí que as noites se tornaram um problema (VILELA, 1999, p. 17).

“Após a indagação do chefe o narrador-protagonista começa a se sentir incomodado” (FERREIRA, 2008, p. 62), uma angústia se instaura. Sua rotina é quebrada com novas reflexões existenciais; o seu ser é provocado por um questionamento a respeito de que sua vida está sem graça, reconhecendo a importância de encontrar uma namorada, sair do cômodo da vida burocrática, pois, até então, a sua vida estava pautada pelo parâmetro da importância do trabalho:

Antes era muito simples: eu jantava, deitava um pouco até as sete e meia para descansar, e então ia ao cinema. Nunca me faltaria cinema, pois a quantidade deles era maior que os dias da semana, e esse fato me dava um contentamento tão grande como quando olho para as pilhas intermináveis de manuscritos que tenho que datilografar. Depois do cinema vinha para casa, mas antes passava num bar e tomava um copo com leite; nunca bebidas alcoólicas, nem café, pois tanto um como o outro prejudicam os nervos, o que influiria no meu serviço (VILELA, 1999, p. 17).

Surpreendido pela pergunta do Doutor, o rapaz é tomado por uma inquietude que o acompanha até mesmo no cinema, uma de suas poucas distrações fora do escritório. Ele percebe, angustiado, que há vários casais, pessoas que se encontram para um flerte ou passeio conjugal. A pergunta torna-se o seu problema de existência: “Custava a dormir. Comecei a perceber então que estava acontecendo alguma coisa nova comigo. Foi nessas ocasiões que quase cheguei a detestar o Doutor, pois sua pergunta é que provocara tudo. As noites tornaram-se insuportáveis para mim” (Vilela, 1999, p. 22).

O rapaz, narrador-protagonista, depara-se com a possibilidade de se relacionar com uma vizinha — Ana — moça que comumente encontrava no percurso de sua caminhada ao trabalho. Inquietava seu espírito imaginar sobre o que poderiam conversar; acometia-o

assim um certo medo e vontade de desistir da ideia de namorá-la. Certa vez, o rapaz viu Ana numa sessão de cinema; enquanto a contemplava, sentada algumas fileiras à sua frente com uma amiga, ele toma a iniciativa de se sentar ao seu lado. Após algum tempo, sem ele ter dito nada para ela, Ana cochicha algo com a amiga e, em seguida, ambas se levantam e sentam-se em outra fileira.

Esse ato desencadeou no narrador-protagonista um processo de aflição e um retorno ao seu estado de angústia, chegando ao extremo de tentar suicídio. Após uma tentativa frustrada, voltou atrás e pensou na grande besteira que estaria fazendo. Passou algum tempo atormentado por ela não lhe ter correspondido, mas chegou um determinado momento em que sentiu-se bem, ao se livrar do fardo de ter que se relacionar com alguém (FERREIRA, 2008, p. 65).

Destaca-se, na discussão de Ferreira (2008), relativa à análise do conto *Uma Namorada*, o fato de que a certeza cartesiana de uma vida totalmente equilibrada pela razão não é tão segura assim: a existência solitária, cuidadosamente construída, do rapaz, apenas revela seu constante estado de angústia e um pesado sentimento de ameaça sobre sua cabeça. Essa personagem ilustra o conflito da condição humana: a despeito de todos os projetos pautados na razão, a alma humana não se livra de seus conflitos.

Na corrente filosófica dos existencialistas há uma retomada crítica e cética a respeito do projeto da modernidade: o ser humano é muito mais do que razão, vivenciando, em diversos momentos, a crise emocional da angústia. Deste modo, caracteriza-se um certo ceticismo na literatura de Vilela a respeito da vida moderna como realização do sentido existencial humano.

3 | VERGONHA: A ESTÉTICA DO OLHAR E O RECONHECIMENTO DA ALTERIDADE

A obra *Graça* é epifânica e, neste sentido, o nome da personagem central, Epifânio, é muito significativo. Majadas (2011, p. 89) chama a atenção para o fato de que, inicialmente, o protagonista “apresenta-se como o escritor Reginaldo Carvalho, autor com livros publicados. Mais tarde ele se desmentirá, dizendo chamar-se, na realidade, Epifânio Carvalho”. Para os mais íntimos e próximos, Epifânio é tratado apenas como Pi.

Epifânio mora sozinho, porém, diferentemente do narrador-protagonista do conto “Uma namorada”, não se pode dizer que é um homem essencialmente solitário, visto que teve vários relacionamentos. Dulcinéia, Rutinéia, Margarida, Verônica, Eveline, Camélia são mulheres citadas na narrativa, que passaram pela vida amorosa do protagonista. Graça, a sua última companheira, dá nome à obra.

A narrativa apresenta recursos estéticos que permitem identificá-la como memória poética⁵, ou seja, constitui uma espécie de relato do próprio Epifânio, que inclui fatos ocorridos em sua infância e sua juventude, com destaque para a educação cristã que

5. Milan Kundera nos apresenta a possibilidade de “leveza do ser” (sentido de sonhar e interpretar criativamente os fatos da própria vida, sem a intenção da certeza causal moderna de Descartes), ao elaborar o conceito de memória poética, no romance *A insustentável leveza do ser*.

obteve na escola e na família. Os escritos destacam o seu relacionamento com Graça, sua última mulher. Mais uma vez, o nome que Vilela atribui a uma personagem parece ser muito significativo, pois Graça remete para um contexto de favor divino. Assim, é interessante observar com cuidado os nomes das principais personagens: Graça e Epifânio contêm significados “ambivalentes para o código do Cristianismo”, lembra Majadas (2011, p. 101). Graça e Epifânio remetem a narrativa para um contexto muito especial de descobertas.

Epifânio é apresentado como um homem em crise com o seu próprio tempo histórico. Não há em sua vida ações minuciosas pensadas por um cuidado extremo e racional, propósito da modernidade. Longe de ser racionalista, Pi vive atribulado por conflitos que envolvem seus próprios tormentos e também envolvem sua relação com Graça, sua amante, em um jogo de vontades de um sobre o outro, que permanece no decorrer da narrativa, colocando em evidência deslocamentos na relação de poder que se estabelece entre os dois.

Ao desenvolver a narrativa com foco em conflitos que alternam os tormentos internos do protagonista e seus problemas externos, envolvendo a personagem Graça, Vilela demonstra que considera uma ilusão cartesiana a existência de um *eu* solipsista⁶. Ronaldo Franjotti (2011, p. 21) se equivoca ao caracterizar o niilismo como algo totalmente egoísta; para ele, o “niilismo é a perda total de crenças e valores, tudo passa a ser subordinado ao eu (afinal, é ele quem representa a realidade, o mundo), logo, a compaixão cristã pelo próximo perde sua relevância”. A ideia de que tudo é subordinado ao *eu* é própria de alguém solipsista. Ao pensar, como Descartes, que o *eu* é a certeza obtida pelo *cogito*, fica explícito que não tenho tanta certeza a respeito da existência do outro e o reduzo à mera representação facultativa do meu intelecto. Franjotti (2011, p. 19) afirma, a nosso ver, corretamente: “Essa visão do mundo como representação é que acarretará a desagregação total de todo e qualquer valor, principalmente dos valores judaico-cristãos”.

Sartre (1973) consegue derrubar as barreiras do solipsismo dos pensadores modernos que, como ele mesmo indica, partem geralmente dos pressupostos cartesianos do *cogito*. Aceitando o princípio de que o nosso alcance da realidade surge *a partir e dentro* dos limites da própria consciência – como ideias que aparecem claras e distintas –, surge o fantasma do isolamento ontológico. Sartre (1973) mostra a necessidade de ampliar o alcance do *cogito* cartesiano, mudando o verbo “pensar” para o “olhar”, que atinge diretamente a realidade do Outro. Salvando a certeza da alteridade, comprovar-se-á que não é possível dar esse passo pela via cognitiva. É prioritário aceitar que existe uma relação pré-reflexiva que nos põe em contato com o mundo “do-lado-de-fora”. O *cogito* cartesiano reduz a existência humana ao âmbito da consciência, e Sartre considera que esse deve ser o autêntico ponto de partida do filosofar. O primeiro problema que se levanta, então, é o da realidade do mundo externo e dos outros sujeitos. Como ter certeza de que eles existem se se acabou por aceitar só a própria existência ou a consciência

6. Solipsismo significa solidão ontológica, o que equivale dizer que fora de mim *nada* existe.

como recinto da realidade? Surge, portanto, irremediavelmente, o fantasma do solipsismo.

No romance *Graça*, evidencia-se o problema do olhar sartreano como forma de ruptura com o pensar solipsista de Descartes (2002), o que pode ser verificado no constrangedor caso da empregada surda-muda que Graça faz com que seja demitida por Epifânio. Graça inicia, num dado momento, uma conversa com Pi, dizendo que ela está sem ocupação durante o dia e que se sente entediada com isso. Ela então sugere ser ajudante da casa do seu amante, enquanto ele trabalha no cartório. Mas Epifânio afirma que ele não precisa de sua ajuda nos afazeres domésticos, pois sua empregada Bastiana já realiza tal trabalho. Graça insiste na ideia e afirma a importância de demitir a empregada Bastiana, pois, em sua opinião, ela e Pi ficariam mais à vontade nas relações sexuais e em seus diálogos. Epifânio alerta de que não precisam se livrar de Bastiana para serem mais livres em sua intimidade de casal, tendo em vista que a empregada é surda-muda:

Não vou dispensar ela, tá? Nem dispensar ela e nem dispensá-la. Esqueça isso. Você acha que empregada surda-muda a gente encontra todo dia? Para encontrar a Bastiana foi a maior dificuldade, conversei com meio mundo até descobri-la. E estou muito satisfeito com ela, e não penso em dispensá-la (VILELA, 1989, p. 79).

No momento em que eles conversam, Bastiana se aproxima da mesa e recolhe os talheres e pratos do casal, levando-os para a cozinha. Graça percebe que há um olhar estranho da empregada e ela fala para Epifânio: “Você não viu? [...] O jeito que ela me olhou” (VILELA, 1989, p. 80). Epifânio nada havia percebido. Graça retoma a questão do olhar de Bastiana como problema da intimidade da relação de ambos, e conta uma lembrança de uma situação íntima sua com Epifânio no banheiro. Graça relembra do sexo oral que ela realizou nele: afirma que percebeu a presença do olhar da Bastiana pelo buraco da fechadura da porta do banheiro naquele momento. Epifânio acredita que Graça esteja caluniando a empregada deficiente. O suporte teórico de Sartre (2007) ajuda a observar a problemática do olhar da empregada na questão da aflição das relações humanas:

Imaginemos que, por ciúmes, curiosidade ou vício, eu tenha chegado ao ponto de grudar meu ouvido em uma porta ou olhar pelo buraco de uma fechadura. Estou sozinho e ao nível da consciência não-tética (de) mim. [...] A porta, a fechadura, são ao mesmo tempo instrumentos e obstáculos: mostram-se como “para manusear com cuidado”; a fechadura revela-se como “para olhar de perto e meio de viés” [...]. Eis que ouço passos no corredor: alguém me olha. Que significa isso? Fui de súbito atingido em meu ser e surgem modificações essenciais em minhas estruturas – modificações que posso captar e determinar conceitualmente por meio do *cogito* reflexivo (SARTRE, 2007, p. 334-335).

Para Sartre (2007), o princípio e ponto de ruptura com a postura de um ego solipsista advém do fenômeno do olhar. Assim, não somos meros entes constituídos por uma realidade do *eu*. O *eu* solipsista acredita que o outro seja uma mera representação de sua mente; mas para Sartre o outro é real em minha vida, é muito mais do que representação simbólica. O olhar de outrem pode inibir e provocar o sentimento de vergonha:

A vergonha, portanto, realiza uma relação íntima de mim comigo mesmo: pela vergonha, descobri um aspecto de *meu ser*. E, todavia, ainda que certas formas complexas e derivadas da vergonha possam aparecer no plano reflexivo, a vergonha não é originariamente um fenômeno de reflexão. Com efeito, quaisquer que sejam os resultados que se possam obter na solidão pela *prática* religiosa da vergonha, a vergonha, em sua estrutura primeira, é vergonha *diante de alguém*. Acabo de cometer um gesto desastrado ou vulgar: esse gesto gruda em mim, não o julgo nem o censuro, apenas vivencio (SARTRE, 2007, p. 289).

O sentimento de vergonha, vivenciado pela personagem Graça diante do olhar de Bastiana, revela graciosamente a existência do outro e de sua implicação ética. O fato de eu sentir vergonha do olhar do outro sobre mim resulta da dúvida: o que será que ele está pensando de mim? No momento da vergonha, temos a pré-compreensão de que a pessoa observadora das nossas ações tem a potência consciente de emitir juízos sobre a nossa vida. Tal fato acarreta a afirmação sartreana de que o inferno são os outros. O olhar de Bastiana é o inferno para Graça, ela se vê ameaçada em sua intimidade privada com Epifânio. Graça, perturbada pelo olhar de Bastiana, fica cética a respeito da deficiência da empregada: “Você tem certeza que essa mulher é mesmo surda? [...] Pois eu tenho minhas dúvidas” (VILELA, 1989, p. 78-79).

O olhar da empregada gerou mal-estar em Graça; isso surtiu um conflito de relação de poder com Epifânio, cada um impondo para o outro a melhor decisão a respeito do destino de Bastiana. Mas Graça vence o conflito e consegue convencer seu amante a demitir a moça. Pi executa a missão com tristeza. “A conversa com Bastiana foi uma das mais difíceis que já tive na vida: explicar a ela, por gestos — e sem um motivo convincente — que ela não era mais minha empregada” (VILELA, 1989, p. 84).

4 | ROMANCE *GRAÇA*: O CETICISMO MODERNO

Desse modo, o traço cético do romance *Graça* traduz a expressão de um projeto da modernidade. O ceticismo demonstra a certeza de que o humano não é totalmente racional (um puro eu do *cogito*), capaz de calcular suas ações a todo instante, pois, no fundo, a realidade humana, vivida de modo existencialista, entra constantemente em conflito, que muitas vezes deriva para proposições pessimistas ou niilistas, em especial a respeito da razão moderna e da crise dos valores do último quartel do segundo milênio.

Dessa maneira, os protagonistas de “Uma namorada” e *Graça* representam situações vividas por pessoas comuns, acometidas pelos conflitos da própria existência. Os protagonistas dessas narrativas refletem a angústia que se sente quando se percebe que o nada é real, que o vazio existencial é um fato.

No conto “Uma namorada”, a personagem escolhe uma forma de jurisdição da existência, o trabalho, para nela se esgotar; ele opta por um estado de má-fé e niilismo. Para conseguir isso, o jovem supervaloriza o seu ofício. Como esse protagonista, a sociedade contemporânea está imersa neste estado de niilismo passivo, colocando

em evidência as crises existenciais. No caso de Pi, protagonista de *Graça*, tem-se uma personagem conturbada por relacionamentos que não produzem mais sentido; tanto a amante quanto a empregada constituem rupturas indesejadas na organização da vida cotidiana de Epifânio. Graça, principalmente, com intervenções na organização doméstica de sua casa, representa um dos maiores dramas da existência: o outro. Os diálogos da narrativa revelam os desconfortos e os incômodos que a simples existência do outro provoca.

Ora, o diálogo em Luiz Vilela não é mero recurso técnico de construção da obra, mas uma forma estrutural de narrativa pela qual as personagens revelam os traços de suas personalidades, emitem suas opiniões, oferecem seus pontos de vista e seus ideais. As narrativas colocam em debate problemas reais da existência humana, como a consciência da responsabilidade ética e do peso das palavras. Com isso, a literatura de Vilela é uma representação da vida contemporânea, narrando problemas sobre a questão do *nada*, sobre a falta de fundamento nas relações sociais (matrimoniais, profissionais e outras), a crise dos valores da tradição judaico-cristã, as angústias diante das decisões, a condição existencial contingente do homem. Por meio de seus personagens, Vilela propõe uma reflexão contínua sobre o lugar e o papel do homem no universo.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. ***Meditações***. Tradução de Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. ***Discurso do Método***. Tradução de Thereza Christina. São Paulo: Paulus, 2002.

FERREIRA, Yvonélio Nery. ***Humanismo e ironia nos contos de Luiz Vilela***. Uberlândia, MG: UFU, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Disponível em: <<http://gpluizvilela.blogspot.com.br/p/fortuna-critica.html>> Acesso em: 3 novembro 2019.

FRANJOTTI, Ronaldo Vinagre. ***O Mundo como graça e representação: polifonia, epifania e niilismo em Luiz Vilela***. Campo Grande: UFMS, 2011. Dissertação (Mestrado, Estudos em Linguagens). Disponível em: <<http://gpluizvilela.blogspot.com.br/p/fortuna-critica.html>> Acesso em: 3 outubro 2019.

KUNDERA, Milan. ***A insustentável leveza do ser***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MAJADAS, Wania de Souza. ***O diálogo da compaixão na obra de Luiz Vilela***. Goiânia: Ed. PUC-GO/Kelps, 2011.

RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. ***Faces do conto de Luiz Vilela***. Araraquara, SP, 2006. 2 v. xiv, 547 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – FCL-Ar, Unesp. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action.= &co obra=91329> Acesso em: 5 outubro 2019.

VILELA, Luiz. ***Graça***. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____. ***A cabeça***. São Paulo: Cosac & Naify, 2002

_____. ***Bóris e Dóris***. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Entre amigos**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Tremor de terra**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **No bar**. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

_____. **Tarde da noite**. São Paulo: Ática, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JAMES JOYCE E DUBLINENSES: ENTRE O LOCALISMO E O COSMOPOLITISMO

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 06/03/2020

Alisson Kameya

Universidade de São Paulo

São Paulo – SP

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7553792042232339>

RESUMO: O presente artigo buscou estudar como as vanguardas europeias no início do século XX, ou seja, os movimentos culturais importados impactaram o trabalho de Joyce, que estava preocupado em representar a realidade local. Este processo está ligado ao surgimento dos movimentos nacionalistas na Irlanda, que buscavam sua independência em relação à Inglaterra naquele momento. Joyce trilhou um caminho próprio, escolhendo o uso da língua inglesa (símbolo do colonizador inglês), por exemplo, para retratar a vida cotidiana da Dublin de sua época, criando algo novo. Aplicando os conceitos de foco narrativo, fez-se um estudo mais detalhado do conto “Os Mortos”, analisando como o autor construiu os personagens, os ambientes retratados, e certos valores comuns a esta comunidade irlandesa,

como a religião e a família da época.

PALAVRAS-CHAVE: James Joyce, Dublinenses, Os mortos, Narrativa, Irlanda.

JAMES JOYCE AND DUBLINERS: BETWEEN LOCALISM AND COSMOPOLITISM

ABSTRACT: This article had the objective to study how the Europeans vanguards in the beginning of the 20th century, in other words, the imported cultural movements had an impact in Joyce's work, who was concerned about representing his local reality. This process is connected to the rise of nationalists' movements in Ireland, that were seeking their independence towards England at that moment. Joyce paved his own path, choosing to use the English Language (symbol of the colonizer), for example, to portray the daily life in Dublin from his time, making something new. Using the concepts of narrative focus, a thorough study of the short story 'The Dead' was made, analysing how the author portrayed the characters, the environment, and some common values to this Irish community, such as religion and family from his time.

KEYWORDS: James Joyce, Dubliners, The Dead, Narrative, Ireland.

1 | INTRODUÇÃO

Estudar James Joyce apresenta sempre novos desafios. Apesar de ter uma obra não muito vasta, entender sua produção literária parece um trabalho que ainda levará muitos anos para ser minimamente compreendido. Rer e reanalisar algumas obras é uma tarefa árdua, no entanto possibilita chegar a conclusões reveladoras.

Por isso pensou-se em analisar o conto “Os mortos”, a partir do foco narrativo, e tentar identificar como que esta ferramenta possibilitou ao autor apresentar tensões existentes na sua literatura, como os problemas enfrentados pelo estado irlandês e a paralisia que afetava a sociedade e tanto incomodava Joyce.

Para melhor compreender os aspectos da focalização e do ponto de vista, o texto *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative* de Mieke Bal apresentou algumas definições que ajudaram a compreender melhor o tema.

Para Bal, a focalização é a relação entre a visão e aquilo que é visto, percebido¹. Sendo assim, existe o focalizador e o objeto focalizado. O focalizador pode estar em um personagem da história, o que nos permitiria acompanhar tudo a partir de seu ponto de vista. Ele pode variar ao longo da narrativa, ou seja, passar de um personagem para outro, e assim deixar o leitor com uma vasta gama de informações, permitindo um julgamento da história. A focalização pode ser dividida entre interna (quando está em um personagem) e externa (quando o focalizador é alguém externo à história). Esta última é muitas vezes ligada a uma perspectiva mais objetiva, o que é falso, já que o focalizador nunca é ausente, mantendo sua influência de maneira implícita.

Outra obra utilizada para complementar o conceito de foco narrativo foi “O discurso da narrativa” de Gérard Genette. O estudo divide a obra em ordem, duração, frequência, modo e voz. Para melhor compreender o tema da focalização, foi necessário estudar com mais atenção à seção do modo.

Dentro do modo, ele busca diferenciar o *showing* (mostrar) do *telling* (narrar), pois há narrativas que buscam um efeito mimético maior, aquelas na qual o autor finge ser outra pessoa, e aquela narrativa pura, na qual há menos ou nenhuma mimese. A narrativa de falas estaria mais próxima desta última, pois é um estilo no qual o narrador apenas recopia o que foi falado, sendo assim mais distante e mais redutor. Já a narrativa de acontecimentos tem uma maior força mimética, dado que mostra mais detalhes e acontecimentos que a primeira vista podem não parecer relevantes à narrativa.

O romance moderno busca cada vez mais este efeito mimético, ao conceder cada vez mais a palavra aos personagens. Chega até ao monólogo interior, que é um discurso imediato, o qual não tem nenhuma tutela narrativa. Este é um recurso muito utilizado por Joyce, como poderá ser visto na análise do conto.

1. BAL, Mieke. **Narratology: Introduction to the Theory of Narrative**. 4 ed. - University of Toronto Press, 2017. p.133

2 | ANÁLISE DO CONTO “OS MORTOS”

O foco narrativo no conto é dado por um narrador externo, o qual detém o controle da situação e cede espaço para as falas dos vários personagens do conto. No entanto, há um único personagem que tem uma focalização interna, trata-se de Gabriel Conroy. É a partir de sua aparição na história que os personagens ganham voz e aparece o discurso direto no texto.

A tensão entre a focalização interna em Gabriel e a externa do narrador dita o ritmo da narrativa. Ao longo do conto, Gabriel tenta iniciar por muitas vezes um fluxo de consciência, e este é sempre interrompido por algum fator externo, que nos é dado pelo narrador. Este fluxo vai se construindo ao longo do conto, mas é somente no final que ele o alcança. Desta maneira, Joyce introduz um primeiro tema dominante em sua obra: a paralisia.

Para Joyce, Dublin sofria de uma paralisia política e social, e isto está retratado no conto “A Painful Case”, quando diz “No social revolution, he told her, would be likely to strike Dublin for some centuries”². Este estado paralisado da cidade também se reflete nos personagens, sendo Gabriel o principal exemplo no conto estudado.

Gabriel é visto pelas tias como alguém culto, pois estudou e tem contato com a cultura europeia, percebida como superior e dominante. O que elas não sabem é da ambivalência que o sobrinho carrega em relação aos sentimentos entre a Irlanda, sua terra natal, e a Inglaterra, centro do Império que controla politicamente os irlandeses.

No primeiro momento em que há um foco narrativo interior em Gabriel, esse sentimento já fica expresso.

He then took off from his waistcoat pocket a little paper and glanced at the headings he had made for his speech. He was undecided about the lines from Robert Browning, for he feared they would be above the heads of his hearers. Some quotation that they would recognise from Shakespeare or from the Melodies would be better. The indelicate clacking of the men’s heels and the shuffling of their soles reminded him that their grade of culture differed from his. He would only make himself ridiculous by quoting poetry to them which they could not understand. They would think that he was airing his superior education.³

Ao pensar em seu discurso, ele receia ser muito culto, mas não tem nenhum problema em citar autores ingleses em detrimento de autores locais. A focalização interna aqui permite perceber como Gabriel tem valores culturais externos enraizados.

Há uma outra cena relevante que demonstra a ambivalência com que o personagem se relaciona com a Irlanda:

- And what are goloshes, Gabriel?

- Goloshes, Julia! Exclaimed her sister. Goodness me, don’t you know what goloshes are? You wear them over your... over your boots, Gretta, isn’t it?

2. JOYCE, James. **Dubliners**. Penguin Books, 1996. p.123

3. Ibid., p. 203

- Yes, said Mrs Conroy. Guttapercha things. We both have a pair now. Gabriel says everyone wears them on the Continent.

- O, on the Continent [...] ⁴

Não é por acaso que este diálogo está nas primeiras páginas do conto. As galochas são retiradas para entrar na casa das tias. É uma definição do que Gabriel tem que passar ao se reencontrar com seus parentes mais velhos. É preciso retirar as galochas, símbolo do que se tem de avançado na Europa, para entrar em uma casa que abriga uma festa tradicional, que se repete ao longo de muitos anos, refletindo algo que não muda, que está estagnado no tempo. Tirar as galochas é a negação da cultura superior a qual Gabriel é um adepto, e resulta em colocar os pés no chão de sua terra natal.

A entrada na casa das tias é o início de uma guerra para Gabriel, que vai culminar com a grande batalha que será o momento da ceia. Mas o primeiro duelo é contra Miss Ivors. A situação belicosa já é introduzida pela frase “Lancers were arranged”⁵. Miss Ivors é uma nacionalista, e está pronta para questionar todos os problemas que Gabriel insiste em negar.

Primeiro ela revela ter descoberto o segredo dele, que é o fato de trabalhar no “Daily Express”, um jornal conhecido por ser contra a independência irlandesa. Em um primeiro momento ele não entende como isso pode ser um problema, mas quando é chamado de “West Briton”⁶ (termo ofensivo para quem não apoiava a causa irlandesa), sente-se perplexo. Neste momento pensa em vários argumentos para defender sua posição, como o fato de ser bem pago, de receber vários livros de graça, pensa até em dizer que “literature was above politics”⁷, mas não o faz. Algo o mantém paralisado, impedindo-o de se defender das acusações.

O que o impossibilita de se defender? Ele sofre da paralisia que atinge Dublin. Logo na sequência, Gabriel é convidado a fazer uma viagem pela Irlanda. Tal possibilidade é refutada, pois ele prefere viajar pela Bélgica ou pela França, alegando que ganharia mais tendo contato com a língua francesa, que era o idioma culturalmente dominante da época. A negação atinge o ápice no seguinte diálogo:

- Well, said Gabriel, if it comes to that, you know, Irish is not my language

[...]

- And haven't you your own land to visit, continued Mrs. Ivors, that you know nothing of, your own people and your own country?

- O, to tell you the truth, retorted Gabriel suddenly, I'm sick of my own country, sick of it!

- Why? asked Miss Ivors

4. Ibid., p. 205

5. Ibid., p. 213

6. Ibid., p. 214

7. Ibid., p. 214

[...]

- Why? Repeated Miss Ivors

[...]

- Of course, you've no answer

[...]

- West Briton!

When the **lancers** were over Gabriel went away to a remote corner of the room where Freddy Mallins' mother was sitting.⁸

As terminologias militares indicam claramente a ambientação de uma batalha. Aparentemente Gabriel perdeu essa disputa e vai buscar refúgio próximo à mãe de Freddy Mallins. Ali também não pode ficar muito tempo, pois logo tem que ceder lugar ao próprio Freddy e se dirige para uma janela, onde ao observar a paisagem e ver o “Wellington Monument”, inicia um fluxo de consciência:

Gabriel's warm trembling fingers tapped the cold pane of the window. How cool it must be outside! How pleasant it would be to walk out alone, first along by the river and then through the park! The snow would be lying on the branches of the trees and forming a bright cap on the top of the Wellington Monument. How much more pleasant it would be there than at the supper-table!

He ran over the headings of his speech: Irish hospitality, sad memories, Three Graces, Paris, the quotation from Browning (...) Miss Ivors had praised the review. Was she sincere? Had she really any life of her own behind all her propagandism? There had never been any ill-feeling between them until that night. It unnerved him to think that she would be at the supper-table, looking up at him while he spoke with her critical quizzing eyes (...) An idea came into his mind and gave him courage. He would say, alluding to Aunt Kate and Aunt Julia (...) ⁹

A cena em si já causa um grande estranhamento ao leitor. Como seria possível uma caminhada na neve ser mais agradável que estar dentro de casa? Para realizar tal ato, seria necessário colocar as galochas retiradas logo no começo. Novamente Gabriel demonstra que não partilha dos mesmos valores dos outros convidados. Por isso, preferiria estar sozinho, mesmo que fosse no frio. O “Wellington Monument” é um símbolo da tensão que Gabriel enfrenta. O monumento refere-se ao Duque de Wellington, um irlandês que chegou a ser primeiro-ministro do Reino Unido. Foi durante seu governo que Daniel O’Connell conquistou, com sua ajuda, a emancipação dos católicos. Gabriel está numa situação que o Duque também enfrentara, um irlandês de nascimento que está socialmente ligado ao colonizador. Esta situação parece refletir a condição da Irlanda ao longo dos últimos anos: apesar de buscar uma maior autonomia política, não consegue romper os laços com os ingleses.

8. Ibid., p. 216 (grifo meu)

9. Ibid., p. 218

Ao observar o monumento, Gabriel busca uma resposta para as acusações que sofrera de Miss Ivors. Aqui ele consegue realizar uma fuga, levando seus pensamentos para um local distante e solitário, tentando deixar de lado a guerra que enfrenta nesta festa. Buscar uma fuga no Duque de Wellington também representa uma renovação de energia para o que está por vir. O Duque foi primeiro-ministro, por isso deveria ser um bom orador, e não por acaso Gabriel resolve mudar seu discurso para responder Miss Ivors à altura. Seria aqui uma solução diplomática, pois ele não quer continuar em uma guerra, por isso a inspiração em um político que foi hábil negociador para solucionar os problemas entre a Inglaterra e a Irlanda, o que reflete a posição interior do personagem, que busca conciliar essa questão de maneira pacífica.

Este fluxo de consciência não se completa, pois ele apenas muda um detalhe do seu discurso, e logo na sequência é atrapalhado por um barulho que acaba tirando sua concentração e o faz voltar a interagir com as pessoas na festa. Algumas cenas depois, Miss Ivors decide ir embora, mesmo antes do discurso de Gabriel, o que torna sua decisão inútil, pois ela não estará presente para ouvir a resposta que ele elaborara. Assim, Gabriel encontra-se novamente numa paralisia, pois não conseguiu responder às acusações, mesmo após ter se esforçado em elaborar uma resposta.

Quando chega o momento da ceia, o narrador descreve a cena como uma verdadeira batalha, na qual Gabriel é o principal combatente. Aqui a situação de combate atinge o clímax, sendo a situação mais complicada enfrentada por Gabriel. Depois de muitos conflitos, é chegado o momento em que ele finalmente parte para a ação. Há muitos termos que remetem mais a uma ação militar do que um jantar, como por exemplo “Between these **rival** ends ran **parallel lines** of side-dishes”¹⁰;

On the closed square piano, a pudding in a huge yellow dish **lay in waiting and behind it were three squads** of bottles of stout and ale and minerals, drawn up according to **the colours of their uniforms**, the first two black, with brown and red labels, the third and **smallest squad** white, with **transverse green sashes**.¹¹

Após a batalha que foi servir a ceia, Gabriel se retira para um merecido descanso, como um soldado após cumprir sua missão.

Terminado o jantar, há a cena em que todos se preparam para ir embora. Neste momento é citada a história que ocorreu com o cavalo de Patrick Morkan, avô de Gabriel, o “never-to-be-forgotten Johnny”. Um dia Patrick resolveu levar o mencionado cavalo a uma parada militar, só que ao se aproximar da estátua de King Billy, o cavalo começou a rodeá-la, como se estivesse trabalhando, ou fazendo uma reverência. No entanto, a estátua é uma homenagem a William III, rei protestante que é mal visto pelos católicos irlandeses. O entusiasmo de Gabriel é tão grande ao contar a história, que ele até imita o ato de andar em círculos, calçando suas galochas. Então, a alegria de Gabriel reside na humilhação passada pelo avô, ou no fato de o cavalo ter se curvado a um monarca

10. Ibid., p. 224 (grifo meu)

11. Ibid., p. 283 (grifo meu)

inglês? E ao reproduzir a cena calçando as galochas, Gabriel também não se curva a uma cultura exterior? Será que alguma coisa mudou desde o tempo de seu avô?

Quando Gabriel e sua esposa vão embora, partilham um táxi com Mr. Bartell D'Arcy e Miss O'Callaghan. É neste trajeto que eles cruzam a O'Connell Bridge.

As the cab drove across O'Connell Bridge Miss O'Callaghan said:

- They say you never cross O'Connell Bridge without seeing a white horse.

- I see a white man this time, said Gabriel

- Where? Asked Mr Bartell D'Arcy.

Gabriel pointed to the statue, on which lay patches of snow. Then he nodded familiarly to it and waved his hand.

- Good night, Dan, he said gaily¹²

Gabriel é novamente confrontado com a sua terra natal. O Dan, a quem ele se dirige, é Daniel O'Connell, um líder irlandês no parlamento inglês, principal responsável por conquistar a emancipação dos católicos na Irlanda.

Em um primeiro momento pode parecer que após sair da casa das tias, Gabriel finalmente se livrou daquela batalha entre um passado local e seu presente cosmopolita. Mas quando cruza a O'Connell Bridge, na verdade caminhava em direção a uma luta mais complexa. Seria finalmente confrontado, de maneira muito mais eficiente do que Miss Ivors o fizera mais cedo.

No quarto do hotel, escuro, iluminado apenas pela luz que vem das ruas, Gabriel acha que tem controle total da situação. Espera que o momento a sós com sua esposa será proveitoso, e assim terminar a noite perfeitamente, à sua maneira. Contudo ele pergunta "Gretta, dear, what are you thinking about?"¹³. Aqui fica claro como o foco narrativo dado a Gabriel é único durante toda história. Gretta está pensativa, mas em nenhum momento o narrador nos apresenta seus pensamentos, não sabemos em que ou em quem ela poderia estar pensando. A única maneira pela qual tomamos conhecimento é através da sua fala. É quando ela expõe a Gabriel tudo que se passa.

Ele claramente não compreende o que se passa, está perplexo. Seus sentimentos ficam confusos ao perceber que apesar de toda sua instrução, de ser culturalmente mais ligado à Inglaterra e Europa, sua esposa amara um simples rapaz de Galway, do interior da Irlanda. Aqui percebe-se que as focalizações internas em Gabriel demonstravam o quanto ele não compreendia a realidade. Em nenhum momento percebemos o quão alienado desta realidade ele estava. Não adiantava se achar superior a todos, com um intelecto superior, quando um fantasma do passado local ainda assombrava sua vida.

A música tradicional irlandesa foi o que despertou esse sentimento em Gretta, e

12. Ibid., p. 245

13. Ibid., p. 249

indiretamente acabou levando Gabriel à epifania, ao perceber como era necessário estar mais ligado às suas raízes locais. Para Joyce, a epifania é uma súbita manifestação espiritual, presente na banalidade de uma fala ou gesto. Se no discurso do jantar Gabriel queria olhar apenas para o futuro, sem considerar o passado, neste momento, no quarto com sua esposa, os mortos estão mais presentes que nunca.

Após Gretta cair no sono, Gabriel fica absorto em seus pensamentos. Percebe que aquele recorte familiar era o que o ligava fortemente à Irlanda.

Gabriel, leaning on his elbow, looked for a few moments unresentfully on her tangled hair and half-open mouth, listening to her deep-drawn breath. So she had had that romance in her life: a man had died for her sake. It hardly pained him now to think how poor a part he, her husband, had played in her life (...)

Perhaps she had not told him all the story. His eyes moved to the chair over which she had thrown some of her clothes. A petticoat string dangled to the floor (...) He wondered at his riot of emotions of an hour before. From what had it proceeded? From his aunt's foolish speech, from the wine and dancing, the merry-making when saying good-night in the hall, the pleasure of the walk along the river in the snow (...)

The air of the room chilled his shoulders. He stretched himself cautiously along under the sheets and lay down beside his wife. One by one, they were all becoming shades. Better pass boldly into that other world, in the full glory of some passion, than fade and wither dismally with age. He thought of how she who lay beside him had locked in her heart for so many years that image of her lover's eyes when he had told her that he did not wish to live (...)

His soul had approached that region where dwell the vast hosts of the dead. He was conscious of, but could not apprehend, their wayward and flickering existence. His own identity was fading out into a grey impalpable world: the solid world itself, which these dead had one time reared and lived in, was dissolving and dwindling [...] **The time had come for him to set out on his journey westward. Yes, the newspaper were right: the snow was general all over Ireland.**¹⁴

Gabriel finalmente consegue desenvolver um fluxo de consciência, e isso só ocorre porque ele está só, isolado, assim como ele desejou durante o jantar, quando observara o “Wellington Monument”. Talvez o Gabriel de algumas horas atrás não estivesse preparado para desenvolver este fluxo. Ser confrontado com uma realidade local, a de que sua esposa era capaz de amar um jovem simples do interior, coloca em xeque tudo aquilo que ele acreditava.

Logo ele percebe que há algo acontecendo com a Irlanda. A palavra “general” no final pode ter um duplo sentido. O primeiro, mais óbvio, de que a neve era geral em todo o país. Mas se entendermos a palavra como a patente das forças armadas, este general que está em toda Irlanda é uma força capaz de paralisar todo um país, já que a neve é responsável por deixar tudo estático, paralisado, e também capaz de conservar as reminiscências do passado. “It (snow) was falling, too, upon every part of the lonely churchyard on the hill where Michael Furey lay buried”¹⁵

14. Ibid., p. 253-255 (grifo meu)

15. Ibid., p. 256

3 | CONCLUSÕES SOBRE O CONTO

O personagem principal, Gabriel, é confrontado desde o princípio quanto às suas posições. Para ele não se trata de uma festividade, e sim de uma batalha. Mas contra quem ele luta? A tensão apresentada nele está relacionada com a focalização interna no personagem. Ele é o único que nos é apresentado desta maneira, portanto, tem uma maior profundidade para o leitor.

Ele apresenta uma ambivalência grande em relação à Irlanda e aos centros mais desenvolvidos, como Inglaterra e França. Esforça-se em negar ser irlandês, mas também não tem coragem de se assumir um “West Briton”. De fato, sempre que é confrontado, sente-se desconfortável e ignora a situação.

É no final, ao cruzar a O’Connell Bridge que algo começa a mudar, por isso é um momento chave no conto. A velha lenda, de que sempre aparece um cavalo branco ao cruzar a ponte parece ser uma referência ao cavalo de King Billy, aquele mesmo que havia ridicularizado o cavalo de seu avô. Mas naquele momento Gabriel prefere falar com Daniel O’Connell, indicando uma abertura com seu país natal.

Não se cruza simplesmente uma ponte, mas se atravessa uma fronteira que impedia Gabriel de se identificar com sua nacionalidade. Sendo assim ele começa uma jornada rumo ao Oeste, que poderia significar a saída do personagem da paralisia que ele sofria. Estava paralisado entre a sua cultura local e os centros mais desenvolvidos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pelo conto acima analisado foi determinante, dado que ele é considerado um texto à parte do restante do livro, não só pelo fato de ter sido escrito bem depois dos outros contos, mas também pela sua extensão. Por ser a última história do livro, até parece uma espécie de encerramento, quando na verdade era apenas o começo de tudo que Joyce ainda exploraria em suas obras futuras.

Portanto, a partir da análise feita, esperou-se demonstrar a posição a qual Joyce se encontrava, já que era um escritor auto-exilado, oriundo de um país periférico do capitalismo (Irlanda), o qual mantinha relações conturbadas e ambivalentes com o centro do sistema (Império Britânico). É neste contexto conturbado que Joyce desenvolveu sua complexa obra, apresentando as tensões com as quais ele convivia e entendia muito bem.

REFERÊNCIAS

BAL, Mieke. **Narratology: Introduction to the Theory of Narrative**. 4 ed. - University of Toronto Press, 2017.

BUTOR, Michel et al. **Joyce e o romance moderno**. São Paulo. Editora Documentos Ltda, 1969.

FRAWLEY, Oona et al. **A New & Complex Sensation: Essays on Joyce's Dubliners**. Dublin, Ireland. The Liliput Press, 2004.

GENETTE, Gérard. **Figuras III**; tradução Ana Alecar. 1 ed. - São Paulo; Estação Liberdade, 2017.

JOYCE, James. **Dubliners**. Penguin Books, 1996.

MOREIRA, O. **Dubliners/Dublinenses: Retraduzir James Joyce**. 2013. 330f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

PARSONS, Deborah. **Theorists of the Modernist Novel: James Joyce, Dorothy Richardson, Virginia Woolf**. Reino Unido, Routledge, 2007.

NA TRILHA DA TRASH: QUESTÕES SOBRE IDENTIDADE NO CINEMA E A MOSTRA INTERNACIONAL DE CINEMA FANTÁSTICO

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 18/03/2020

Cultura; Educação.

Alice Fátima Martins

Universidade Federal de Goiás/UFG; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq
Goiânia – Goiás

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2768377569632609>

Márcio Mário da Paixão Júnior

Universidade Federal de Goiás/UFG
Goiânia – Goiás

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4960538795655132>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar algumas questões sobre as relações entre cinema e identidade, tendo em vista referenciais de pertencimento construídos a partir de atividades no âmbito da arte e da cultura. Para tanto, serão consideradas três projetos desenvolvidos em Goiânia/GO: Mostra Internacional de Cinema Fantástico; Escola Goiana de Desenho Animado; MMarte Produções. O relato desses campos de atuação montará o cenário para tais reflexões.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Identidade;

ON THE TRASH WAY: QUESTIONS ABOUT IDENTITY, CINEMA AND THE INTERNATIONAL FANTASTIC FILM FESTIVAL

ABSTRACT: The goal of this paper is to present some points about the relations between cinema and identity, considering the notion of belonging observed in activities of art and culture. For that, we will consider three projects developed in Goiânia/GO: Crash International Fantastic Film Show; Goiana School of Cartoon; MMarte Productions. The reporting of these fields of action will set the context for such reflections.

KEYWORDS: Cinema; Identity; Culture; Education.

1 | INTRODUÇÃO

Neste texto, as relações entre cinema e identidade são pensadas tendo referenciais de pertencimento construídos a partir de um conjunto de atividades no âmbito da arte e da cultura. Nos anos 1990, uma geração se insurgiu contra limitações de diversas ordens, das políticas às econômicas, em defesa do direito de produzir suas próprias narrativas.

Não está em questão o conteúdo das narrativas, mas como tais narrativas foram e são produzidas, e em que medida elas reverberam tomadas de posição no mundo. Por narrativa entendem-se não apenas as narrativas fílmicas, ou literárias, ou de outra linguagem específica, mas as narrativas que constituem os imaginários, conformando visões de mundo. Poderiam ser chamadas de narrativas de identidade.

Assim, as reflexões aqui compartilhadas estão entrelaçadas a partir de três frentes de trabalho deflagradas em Goiânia, no Estado de Goiás (Brasil), desde o final da década de 1990. Os trabalhos reportados são a TRASH – Mostra Internacional de Cinema Fantástico; a Escola Goiana de Desenho Animado, que atua no campo da formação de profissionais; e a MMarte Produções, por meio da qual é possível manter regularidade na criação e produção audiovisual.

2 | FLASHES DE UMA CENA CULTURAL UNDERGROUND BRASILEIRA

Na última década do século XX, no Brasil, a chamada cena cultural alternativa ganhou fôlego, envolvendo coletivos e projetos de diversas naturezas no campo artístico. Por cena cultural alternativa entendem-se as atividades que buscam estabelecer vias diversas às do mercado cultural, artístico e econômico dominante. Muitas vezes, têm traços *underground*, constituindo-se fora de territórios chancelados, rebelando-se contra eles, ou, pelo menos, desobedecendo aspectos de seus conjuntos normativos.

Esse período antecedeu a intensificação da popularização nos acessos à internet. As estratégias de comunicação entre os grupos interessados nessas produções ainda integravam outras redes, das quais os Correios cumpriam papel central. Cartas, fanzines, *demo tapes* e filmes circulavam por todo o país. Naquele período, produzir cinema ainda era uma atividade restrita a poucos que conseguiam alavancar um considerável montante de recursos financeiros. Realizar filmes demandava dinheiro. Na contramão dos limites econômicos, alguns jovens ignoravam as regras e padrões da indústria audiovisual para produzir os chamados vídeos autorais. Munidos de precárias câmeras VHS e usualmente utilizando dois aparelhos de videocassete interligados como ilha de edição, produziam “filmes” estrelados por amigos, lançando mão de ironia, deboche, humor escrachado e muito sangue à base de ketchup, ou mesmo chimarrão. O resultado era tecnicamente precário e inaceitável tanto para o circuito de festivais de cinema quanto para a televisão. Eram os filmes classificados como *trash*.

No interior de Santa Catarina, Petter Baiestorf foi o principal representante desta geração (BAIESTORF & SOUZA, 2004). Filmes como *O monstro legume do espaço* (1995) e *Caquinha superstar a go-go* (1996) foram distribuídos via correio em milhares de fitas VHS.

Nesse período, ganhou visibilidade, no Brasil, o cinema de Roger Corman, diretor,

roteirista e produtor norte-americano, realizador dos chamados filmes B. Do mesmo modo, aumentou o público das produções da Troma Filmes, fundada por Lloyd Kaufman e Michael Herz, em 1974, nos EUA, uma das mais antigas produtoras independentes em audiovisual.

Revistas e jornais importantes davam ênfase aos filmes trash, em contraponto ao cinema blockbuster, cada vez mais milionário e refratário às experimentações e renovação da linguagem. Nesse fluxo, não tardou para que o trash se tornasse cult. E mesmo nosso maior nome do cinema de gênero, José Mojica Marins, o Zé do Caixão, reencontrou grande popularidade por meio do programa vespertino Cine Trash, exibido pela Rede Bandeirantes de Televisão na segunda metade da década de 1990.

O grande desafio com que se deparavam os novos cineastas trash brasileiros estava nas janelas de exibição para seus trabalhos, que eram praticamente inexistentes fora do o mercado direto de compra dos filmes em VHS, dos próprios realizadores. E também a projeção em bares e pequenos shows de rock.

Considerado esse cenário, e tendo em vista criar um espaço para a exibição desses filmes em público, foi criada a TRASH – Mostra Goiana de Vídeo Independente, com primeira edição em abril de 1999. A TRASH foi o primeiro festival audiovisual do Estado de Goiás, tendo antecedido em alguns meses a edição original do FICA – Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental. Na ocasião, estiveram presentes, além de Petter Baestorf, o paulista José Salles, outra referência do trash brasileiro. Realizada no Centro Cultural Martim Cererê, com poucos recursos, a mostra atraiu a mídia espontânea, sendo pauta em jornais, rádios e programas televisivos dos principais veículos de comunicação do Estado.

Além dos vídeos de Petter e Salles, foram destaque na primeira edição da TRASH os filmes do saudoso realizador do Distrito Federal, Afonso Brazza (MARTINS, 2013). Também contou com a presença de Robério Star's Chic, dono das lojas Star's Chic, um fenômeno da comunicação goiana. Foi exibida uma compilação de cerca de 40 minutos dos impagáveis comerciais de suas lojas, dirigidos e protagonizados pelo próprio.

Contudo, o maior impacto da primeira edição da TRASH foi a motivação de dezenas de jovens goianos, sem experiência alguma no campo audiovisual, a realizarem obras para a mostra. A adesão surpreendeu. Alguns desses jovens, que produziram suas primeiras experiências em vídeo para participar da TRASH, posteriormente se tornaram profissionais da cadeia produtiva do audiovisual goiano. Nesses termos, a mostra assumiu também um papel formador.

A primeira edição da TRASH contou com um público estimado em 3.000 pessoas. Desde então, contabilizam-se dez edições, todas com algum suporte municipal ou estadual. Esta foi uma condição necessária para a sua manutenção, uma vez que um evento denominado TRASH mostrou-se muito avesso à captação de patrocínios junto à iniciativa privada, sobretudo mais recentemente, quando o gênero trash perdeu empatia

junto às novas gerações.

Em dez edições, a TRASH trouxe a Goiânia cineastas de renome, como os seminais José Mojica Marins, Ivan Cardoso e Carlos Reichenbach. Estiveram também presentes o premiado Paulo Sacramento, e realizadores alternativos como o carioca Christian Caselli. Pesquisadores como Carlos Primati e Laura Cánepa já participaram da mostra, em debates, oficinas e workshops.

A oitava edição da TRASH, realizada com grande sucesso em dezembro de 2016 (com um público estimado em 2.000 pessoas), trouxe grandes transformações ao festival. Agora intitulada TRASH – Mostra Internacional de Cinema Fantástico, o festival deixa a centralidade do gênero trash, para dar espaço a filmes de terror, ficção científica e fantasia. A mostra passou, então, a ter um caráter efetivamente internacional em 2017. Se na edição anterior o festival aconteceu no Cine Cultura, que pertence ao Estado de Goiás, em 2017 a mostra ocupou uma das salas dos Cinemas Lumière, no Shopping Bougainville. Essas salas primam por uma programação alternativa ao cinema mainstream norte-americano, embora integrem um circuito comercial.

Apesar do sucesso da edição 2017, a parceria entre a TRASH e o Cine Lumière Bougainville não se consolidou. A mostra retornou então ao Cine Cultura no ano seguinte para sua emblemática décima edição, agora sob um novo nome: CRASH – Mostra Internacional de Cinema Fantástico.

A mudança de TRASH para CRASH respondeu ao anacronismo do termo trash. Na década de 1990 – período que assistiu ao nascimento da mostra – trash era sinônimo de ousadia, resistência, independência e contraposição aos padrões impostos pela indústria cinematográfica. A ideia de se produzir audiovisual sem recursos suficientes para tal era, por si só, subversiva. Com o vertiginoso avanço das tecnologias digitais, produzir audiovisual com qualidade técnica profissional – e sob custos consideravelmente baixos – tornou-se uma realidade concreta. De modo que perdeu sentido a feitura de obras que trouxessem a marca de uma precariedade amadorística da imagem. Já aquelas que intencionalmente buscam tal precariedade como estética em si, encontraram na internet uma adequada janela de exibição. Importante notar que mesmo realizadores historicamente ligados ao gênero mostravam-se cada vez mais desconfortáveis com o termo trash. Petter Baiestorf é o exemplo mais sintomático. De algo cool/cult, o trash voltava a ser lixo.

A escolha do nome CRASH para a mostra nasceu da ideia de ruptura implícita na palavra da língua inglesa. Além disso, o termo é uma onomatopeia típica das histórias em quadrinhos, referência da cultura pop onde, em certa medida, estão sediados os gêneros terror, ficção científica e fantasia. Por fim, a proximidade entre os termos TRASH e CRASH, na escrita e no som, se buscou traduzir a ideia de uma mudança que não renega o próprio passado. O novo título CRASH – Mostra Internacional de Cinema Fantástico teve ampla aceitação entre público e realizadores.

3 | POR UM MUNDO ANIMADO (OU O PAPEL DE UMA ESCOLA QUE PROPÕE ENSINAR COMO PRODUZIR ANIMAÇÃO)

O projeto da Escola Goiana de Desenho Animado (EGDA) data de 2009, mas seu embrião antecede a 2005, quando Otto Guerra, diretor de desenhos animados, ministrou uma oficina no festival Goiânia Mostra Curtas. Sua então assistente de produção, Márcia Deretti, o acompanhava, ela que tomaria parte na criação da escola. Essa história está relatada no artigo “MMarte Ataca!”, publicado no livro “Maldita Animação Brasileira” (2015), organizado por Sávio Leite.

A animação não é um gênero, mas uma técnica do audiovisual, que envolve uma complexidade para sua realização. Em razão disso, há uma grande carência de animadores, não apenas em Goiás, mas no cenário nacional e internacional. Nessa constatação fundou-se a criação da produtora goiana MMarte Produções, e da escola EGDA, cujos cursos foram divididos em dois módulos, básico e avançado. O módulo básico consiste na aprendizagem da linguagem da animação e é ministrado analogicamente, em mesas de luz. A intenção por trás disso é que os alunos dominem os fundamentos técnicos da animação clássica, em duas dimensões (2D), de modo que posteriormente ele possa migrar para quaisquer outras técnicas com solidez, sejam elas analógicas ou digitais. Já o módulo avançado prevê a finalização de um pequeno projeto, com os alunos trabalhando em diferentes etapas da produção de um desenho animado. Tanto a produtora quanto a escola foram criadas a partir da sociedade estabelecida entre Márcia Deretti e Márcio Paixão Júnior.

Os últimos anos viram uma grande transformação na produção de desenhos animados em Goiás. Não seria um exagero afirmar que as animações aqui desenvolvidas ocupam papel de destaque no audiovisual goiano, estando entre os nossos filmes mais reconhecidos e premiados, dentro e fora do país. Neste panorama, a presença da EGDA pode ser considerada de forte impacto.

Atualmente temos curtas, séries de TV e mesmo filmes de longa-metragens sendo produzidos em animação no Estado de Goiás. Produtoras como Mandra Filmes, Casa de Cinema e mesmo MMarte Produções estão em plena atividade. Em todos estes projetos, sem exceção, há a presença de alunos egressos da Escola Goiana de Desenho Animado.

Os módulos básico e avançado da EGDA duram, em média, 60 horas cada. Para sua viabilização, contamos com o amparo de leis de incentivo à cultura. Nestes casos, os cursos são gratuitos. Quando não é viabilizado apoio por editais públicos, os estudantes pagam uma taxa de manutenção. A EGDA e a MMarte compartilham a sede, por onde já passaram os professores Flávio Reis (animador carioca com serviços prestados para a Rede Globo), Wesley Rodrigues (talento local considerado um dos nomes mais importantes da animação brasileira contemporânea) e Emerson Rodrigues (de Brasília, com expressiva atuação no mercado publicitário através de seu antigo estúdio Buraco de

Bala).

A atuação da Escola Goiana de Desenho Animado não se restringe apenas aos cursos de formação direta. Desde 2007 realizamos a edição local do Dia Internacional da Animação (D.I.A.) – maior evento simultâneo do audiovisual brasileiro, atingindo em média 250 cidades. Sempre ao dia 28 de outubro – data em que Émile Reynaud projetou pela primeira vez seu teatro ótico no Museu Grevin, Paris, em 1892 – é exibida uma mostra nacional e outra internacional. Aqui, incluímos uma terceira mostra, com os filmes goianos produzidos no ano em questão.

4 | PAISAGEM CINEMÁTICA (OU QUAL O PANORAMA DO CINEMA NA MINHA REGIÃO)

É possível afirmar que a produção audiovisual goiana esteja saindo de sua fase embrionária. Diversos filmes, de curta ou longa-metragem, e séries encontram-se em produção, nos mais distintos gêneros. A GoFilmes, Associação das Produtoras de Cinema e TV de Goiás, realizou uma pesquisa buscando cartografar a produção local, em 2017. A pesquisa apresenta um cenário promissor (GOFILMES, 2017).

É necessário, nessa direção, considerar o importante papel dos programas de lei de incentivo como impulsionadores dessa produção. Ainda que deficitários, a Lei Municipal de Incentivo à Cultura, a Lei Goyazes (estadual) e o Fundo de Arte e Cultura de Goiás, junto a programas federais específicos, têm fomentado positivamente a produção audiovisual. O recuo observado nos mecanismos de incentivo, mais recentemente, já impacta negativamente nessa produção.

O circuito dos festivais também exerce papel fundamental na formação e veiculação dessas produções. Público e realizadores entram em contato com produções e realizadores de outras partes do Brasil e do mundo. Aprendizagens de toda sorte são potencializadas nesses encontros, resultando na ampliação da qualidade técnica, profissional e artística das produções.

Ressalta-se, assim, a natureza formativa dos festivais. O FICA Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental, que em 2018 chegou à 20ª edição, foi iniciado antes de haver as políticas públicas de incentivo, na forma dos editais. Esse festival deixou uma marca importante, como tendência, no cinema goiano: as temáticas ambientais. Esse fato é um indicar da potência formativa dos festivais.

Do mesmo modo, o Goiânia Mostra Curtas, com 18 edições realizadas, é outro marcante festival. Se é recorrente a queixa de que as curadorias não dão o devido destaque ao cinema local, é inegável sua influência na produção regional, porquanto propicie o contato do público local com o melhor do cinema em curta-metragem produzido no Brasil. Além disso, o ICUMAM, OSCIP responsável pelo evento, realiza ações de formação em

audiovisual.

O impacto provocado por mais de uma década de realização do Dia Internacional da Animação em Goiás sobre a animação local pode ser constatado na abertura de novas perspectivas criativas a animadores em potencial, bem como nos cursos e oficinas de formação realizados durante o D.I.A., sempre voltadas aos diferentes métodos de produção do cinema de animação.

O desenvolvimento da animação no Estado de Goiás enfrenta dificuldades advindas da própria especificidade do campo, o que gera dificuldades em se compreender do que trata o desenho animado. Merece destaque a confusão decorrente de se pensar a animação como gênero, e não como técnica/linguagem. Em razão disso, editais e festivais tendem a enquadrar ou segregar a animação como uma espécie de “prima pobre” do audiovisual. Ainda hoje prevalece a ideia de que animação é audiovisual dirigido ao público infantil, e não uma forma de expressão que pode tratar de quaisquer temas.

No entanto, a produção de animação permanece como o mais complexo – e caro, tecnicamente falando – campo do audiovisual. A falta de esclarecimento a esse respeito leva à grande dificuldade de financiamento. Em que pesem as dificuldades enfrentadas pela animação no contexto do cinema local, ela vem se consolidando como uma de suas mais fortes expressões.

Paralelamente ao fomento propiciado pelas leis de incentivo e aos festivais, um terceiro vetor, fundamental, soma-se ao desenvolvimento do cinema e audiovisual goianos: a formação. Para além de projetos como os do ICUMAM, Casa de Cinema (coordenada pela Professora Doutora Rosa Berardo) e a própria Escola Goiana de Desenho Animado, o surgimento dos cursos superiores Cinema e Audiovisual na Universidade do Estado de Goiás (UEG) e no Instituto Federal de Goiás (IFG) provocaram um impacto decisivo na profissionalização ocorrida nos últimos anos.

Na UEG, apesar das dificuldades estruturais, já se formaram diversos profissionais hoje reconhecidos na área, tanto na produção audiovisual propriamente dita, quanto como programadores para a importante sala de cinema Cine Cultura, mantida pelo Governo do Estado. O Bacharelado em Cinema e Audiovisual do IFG, mais recente, começa a render frutos semelhantes. Um aspecto que não pode ser desconsiderado é o fato de o curso estar sediado na Cidade de Goiás, onde ocorre o principal festival de cinema do Estado, o FICA. Percebe-se aí a intenção de transformar a antiga capital em um polo para o audiovisual local.

5 | EDUCAÇÃO, REDES E ALÉM (OU COMO ATRAVESSAR FRONTEIRAS)

Os projetos Escola Goiana de Desenho Animado (EGDA) e TRASH – Mostra Internacional de Cinema Fantástico possuem relações diretas com processos educacionais e de formação, sejam eles de natureza formal ou não formal. A EGDA é um projeto e um

espaço de formação de animadores. Como foi dito anteriormente, a técnica da animação é complexa e específica, necessitando de processos educacionais também específicos na formação de profissionais para este segmento do audiovisual. Desde 2009 o projeto tem capacitado animadores a ingressarem nesse mercado profissional.

Ainda que o foco da Escola seja o ensino da linguagem e técnica da animação, buscamos abrir um pouco o espectro dos processos de aprendizagem dentro dos cursos e oficinas oferecidos. A ementa dos módulos básico e avançado não se restringe ao ensino das técnicas de animação clássica 2D, mas propõe também realizar, ao longo dos cursos, discussões acerca da animação como expressão. Informações sobre a história da animação, bem como a exibição de filmes que fogem aos modelos hegemônicos da indústria são preocupações constantes para a EGDA.

As oficinas usualmente oferecidas dentro da programação do Dia Internacional da Animação de Goiás compartilham a mesma abordagem dos cursos da EGDA. E, em certa medida, funcionam como ações suplementares de formação. A vinda de reconhecidos profissionais de outras partes do país para compartilhar experiências com animadores (e aspirantes) locais, busca cumprir este papel.

Os processos de capacitação deflagrados pela EGDA têm obtido êxito. A produção de animação local, ainda que longe de parâmetros considerados adequados, tem usado a mão de obra formada na Escola. A própria MMarte Produções termina por absorver animadores egressos da EGDA. Para além disso, também temos assistido a diversos ex-alunos desenvolverem projetos autorais.

De uma perspectiva institucional, EGDA e MMarte têm estabelecido parcerias pontuais com o ensino superior. Diversas palestras já foram dadas a estudantes de artes, design, cinema e comunicação para instituições como UFG, Faculdade Araguaia, PUC, UEG, Cambury, Estácio de Sá e Alfa. Em sentido inverso, muitas das edições do D.I.A. tiveram como público estudantes advindos de universidades, em ações deliberadas junto às coordenações de curso.

O mesmo pode ser observado em relação à TRASH. Ao longo da mostra, há sessões e debates com presença de estudantes universitários que têm no evento uma atividade extracurricular oficial em relação a determinadas disciplinas. As oficinas e workshops realizados na TRASH possuem um caráter formativo. Os cursos variam desde abordagens mais práticas às discussões mais teóricas.

Em todo seu percurso, a TRASH se pautou por uma curadoria voltada a filmes de baixo orçamento, vistos como “amadores” a partir dos parâmetros da indústria audiovisual. Neste sentido, a mostra sempre instigou a produção fora de moldes convencionais e comerciais. Assim, muitos jovens, que antes acreditavam ser impossível realizar filmes sem um conjunto de recursos materiais e conhecimentos técnicos e teóricos, acabaram por se aventurar na criação audiovisual.

O avanço tecnológico alterou significativamente este panorama. Hoje, a produção

de imagens, incluídas as imagens em movimento, está ao alcance de grande parte da população usuária das tecnologias de informação e comunicação. Celulares e outros dispositivos digitais baratearam esta perspectiva. Se antes a maioria das pessoas consumia, de modo mais passivo, imagens produzidas por outrem, agora as imagens são produzidas e disseminadas aos borbotões.

Tais transformações tecnológicas redimensionaram a natureza da TRASH, que deixou de ser um festival de filmes trash, tornando-se, em 2016, um festival internacional voltado ao gênero fantástico, englobando as temáticas terror, ficção científica e fantasia. Ao tornar-se internacional, a mostra ampliou sua rede de modo surpreendente. A edição de 2016 recebeu 2.393 filmes inscritos, oriundos de 111 países diferentes. Isso também só foi possível graças aos avanços da tecnologia digital.

No Brasil, a inexistência de uma indústria voltada ao cinema de gênero fortalece a importância dos festivais para os realizadores de cinema fantástico, trash, underground e experimental. Este circuito acaba por consolidar uma rede que congrega todos os elementos desta peculiar cadeia produtiva. O mesmo ocorre no campo da animação. O ANIMAMUNDI, um dos maiores festivais voltados à animação do mundo, é um marco no cenário brasileiro. Praticamente toda a produção em animação realizada no país aspira ser exibida em suas telas. Outros festivais conseguem se articular melhor numa rede de exibição e resistência da animação brasileira. Dois exemplos são o MUMIA – Mostra Udigrudi Mundial de Animação, de Belo Horizonte; e o ANIMAGE, de Recife. Ambos já realizaram curadorias exclusivas para o Dia Internacional da Animação de Goiás.

O MUMIA estabelece parceria com a Escola Goiana de Desenho Animado e o D.I.A., e com a TRASH. Realizada por Sávio Leite, a Mostra Udigrudi Mundial de Animação tem como princípio não estabelecer critério algum de seleção. Filme inscrito é filme exibido, desde que se situe no campo da animação. E mesmo as fronteiras deste campo são entendidas como não excludentes.

6 | PROVISORIAMENTE, CONCLUSÕES

O assunto eixo deste trabalho é identidade e pertencimento. O território é o cinema de baixo custo, experimental, e a animação. Seu argumento está na necessidade de se assegurarem espaços de formação, seja em contextos de educação formal, em ambientes de educação não formal, nos circuitos dos festivais, e quantos outros loci, onde se possa instigar aprendizagens, pesquisa, produção.

O relato referente ao percurso da TRASH, da EGDA, e da MMarte pretendeu demonstrar, por meio de um breve mapeamento, o fato de que os trabalhos de produção, reflexão, estabelecimento de redes de compartilhamento e formação são indissociáveis. Nesse sentido, é necessário que se assegurem espaços de reflexão sistemáticos que

ultrapassem os processos de análise fílmica, buscando compreender as dinâmicas sociais, culturais e educativas, constituidoras das bases sobre as quais esses processos de criação se desenvolvem.

Finalmente, ressaltamos que as fronteiras demarcatórias entre as artes visuais, as artes contemporâneas e o campo do cinema mostram-se cada vez mais frágeis e porosas. Sobretudo, quando se têm em pauta questões sobre cinema experimental, animação, e suas relações com educação, seja formal ou não-formal. Tal constatação aponta para a necessidade de se avançar na sistematização de estudos a esse respeito, em territórios fronteiriços, com potência indiscutível nos processos de formação, criação e produção de narrativas de pertencimento.

REFERÊNCIAS

BAIESTORF, Petter; SOUZA, César. **Manifesto canibal**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2004.

CAQUINHA Superstar a Go-Go. Direção e produção: Petter Baiestorf. Duração: 70 min. Brasil. 1996.

GOFILMES. **Cinema e tv em Goiás**: catálogo da produção audiovisual em Goiás 2017. Goiânia: GOFILMES/ SEDUCE, 2017. Disponível em: <<http://www.gofilmes.org.br/wp-content/themes/gofilmes/Catalogo.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2019.

MARTINS, Alice Fátima. **Catadores de sucata da indústria cultural**. Goiânia: Ed. UFG, 2013.

PAIXÃO JR, Márcio Mário. MMarte Ataca!. In LEITE, Sávio. **Maldita animação brasileira**. Belo Horizonte: Ed. Favela é Isso Aí, 2015.

O MONSTRO Legume do Espaço. Direção e produção: Petter Baiestorf. Duração: 77 min. Brasil. 1995.

O LABORATÓRIO IMAGINÁRIO: PRÁTICAS ESPECULATIVAS LOCALIZADAS

Data de aceite: 01/06/2020

Leonardo da Silva Souza

UFSB/CFA

Porto Seguro – BA

<http://lattes.cnpq.br/4639381115725298>

Thawan Dias Santana

UFSB/CFA

Porto Seguro – BA

<http://lattes.cnpq.br/6592611065097706>

THE LAB IMAGINARY: SPECULATIVE PRACTICE IN SITU

ABSTRACT: This text presents a translation of the article published by Jussi Parikka in the *Transmediale 2k + 12* magazine in the *Zombie Media Talk* section in 2012 whose original title is *The Lab Imaginary: Speculative Practice in Situ*¹. It is an important text for reflections on experimental laboratories in new media and their relationship with the space that houses them. Such a relationship, as the author points out, goes beyond mere location, creating links between the imaginary and experimentation with new media.

KEYWORDS: Art and Technology; Media Lab; Hack Lab; Fab Lab; Design;

RESUMO: O presente texto apresenta uma tradução¹ do artigo publicado por Jussi Parikka na revista *Transmediale 2k+12* no caderno *Zombie Media Talk* no ano de 2012 cujo título original é *The Lab Imaginary: Speculative Practice in Situ*². Trata-se de um importante texto para as reflexões acerca dos laboratórios experimentais em novas mídias e sua relação com o espaço que os abriga. Tal relação, como pontua o autor, vai além da mera localização, criando vínculos entre o imaginário e a experimentação com as novas mídias.

PALAVRAS-CHAVE: Arte e Tecnologia; Midia Lab; Hack Lab; Fab Lab; Design;

I

Se o imaginário não existisse alguém teria que inventá-lo. De várias formas nós já o fizemos, pois o imaginário, como o concebemos, funciona como um tipo de dispositivo de produção de realidade que é irredutível a métodos psicológicos ou

1. Do termo original *In Situ*. Disponível em: <https://transmediale.de/content/the-lab-imaginary-speculative-practices-in-situ>. Acesso em 21/06/2019.

2. Tradução realizada no âmbito do projeto Evento de Lançamento do Laboratório Multicênico – Centro de Formação em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia

sociológicos de explicação. Em contraste a essas formas de explicação, o imaginário pode se tornar uma entidade muito mais interessante quando considerado como uma técnica com várias histórias e diferentes situações institucionais. Em outras palavras, o imaginário é ensaiado e praticado, bem como é institucionalizado, em vários lugares, desde bibliotecas até laboratórios. Essa ideia é propagada pelo argumento de Michel Foucault, com o qual ele afirma que:

O imaginário não é formado em oposição à realidade como se fosse sua negativa ou uma compensação. O imaginário nasce entre signos, de livro em livro, no intervalo entre repetições e comentários. Ele nasce e ganha forma entre os livros. É o fenômeno da biblioteca.³

Foucault, ao discutir Gustave Flaubert, relaciona o imaginário a uma técnica mediática específica: a da fabulação por meio de palavras escritas. Trata-se de uma serialidade de signos que ressoa em como Foucault delineia um projeto de arqueologias de conhecimento, as quais são entendidas como o estabelecimento de discurso sobre o que pode ser conhecido e percebido, ainda que não seja aceito como realidade. Na biblioteca, todo um mundo imaginário pode emergir. Durante um período, a leitura foi percebida com tamanho perigo para as mulheres, que a ambição do sonho bovarístico⁴ foi patologizada como uma doença mental. Que outros tipos de doenças de gênero emergem como parte dos imaginários ligados a uma biblioteca? Que outros tipos de experiências limítrofes emergem a partir de práticas midiáticas que ganham espaço nos limites daquilo que é aceito como parte da realidade⁵ e o que pode advir do imaginário? A lista pode ser longa, para além da leitura e escrita, ela inclui outros tipos de fabulação sobre o mundo: o que é real, o que não é real e vários espaços e tempos que podem também ser alcançados para além da interface planejada para o objeto livro e para o espaço da biblioteca⁶.

Geralmente, os imaginários estão deslocados. Eles são projetados pra mudar o espaço do possível. A biblioteca e o museu, de diversas formas distintas, situam espacialmente o imaginário, mas outras instituições têm feito o mesmo em relação a este deslocamento, que é espacial, formal e temporal. Tais deslocamentos correspondem à narrativa teórica que discute sobre o caráter emergente da mídia técnica:

Uma vez que memórias e sonhos, os fantasmas e os mortos, se tornam tecnicamente reproduzíveis, leitores e escritores não necessitam mais dos poderes de alucinação. Nosso reino dos mortos foi retirado dos livros nos quais eles residiram por tanto tempo.⁷

O estúdio é um outro tipo de espaço óbvio para o imaginário, mas, em relação à

3. Michel Foucault, "Afterword to the Temptation of St. Anthony," in *Aesthetics, Method and Epistemology*, ed. James. D. Faubion (New York: New Press, 1998), 106.

4. O sonho bovarístico se refere a uma modalidade de comportamento comumente indicado pela expressão "sonhar acordado", através da qual uma pessoa crê em si como protagonista de um romance, apesar das adversidades cotidianas.

5. Tratamos aqui o termo do original "Actual" como aquilo que é aceito como parte da realidade, apesar de guardar suas estranhezas.

6. Do original: "times and spaces that can also be reached outside the design interfaces of the book and the library".

7. Friedrich Kittler, *Gramophone, Film, Typewriter*, trans. Geoffrey Winthrop-Young and Michael Wutz (Stanford: Stanford University Press, 1999), 10.

cultura midiática tecnológica, vou focar em um outro espaço que tem ganhado relevância na arte e no design nos últimos anos: o Laboratório. Demonstrarei como o Laboratório é um espaço que incorpora práticas que deslocam as coordenadas do que é possível. O *Lab*⁸ tem uma história cultural significativa, tanto como um espaço real, como também um espaço ficcional para pesquisa científica, e que tem se tornado muito mais do que anunciam as práticas atuais de experimentos e de produção de conhecimento. A mitologia do laboratório é, ela mesma, um tópico que escapa aos limites de qualquer “história real” do que os laboratórios são. Acrescente a isso o fato de que, nos últimos anos, uma crescente quantidade de instituições de Mídia e Humanidades tem delineado a ela mesma como “Labs”, laboratórios especializados em design, criatividade e, até mesmo, especializados em uma diversidade de trabalhos do imaginário ou, pelo menos, especializados em uma diversidade de arqueologias midiáticas de engenharias reversas de tecnologias e narrativas culturais sobre a tecnologia. *Bureau D’études*⁹ indica a existência de um planeta laboratorial, o qual se refere a laboratorialização do conhecimento, além de designar o complexo que envolve um circuito universitário, de entretenimento, bélico e científico originados nos séculos XX e XXI como a definição da situação planetária que instala infraestruturas de poder e tecnologia. Trata-se do mundo como laboratório, ou, pelo menos, essa é a forma como a retórica anunciada pelo *Bureau D’études* justifica as cidades inteligentes contemporâneas, instituições universitárias e *HackLabs*.¹⁰

Nesse contexto, levanto a seguinte pergunta: Fora dos laboratórios, como espaço de fabulação e projeção de sonhos e, ao mesmo tempo, esse lugar que incorpora a forma escrita do imaginário, como vamos nos engajar em práticas de especulação em Mídia e Design, assumindo sua característica enquanto espaços contemporâneos lúdicos para a imaginação, para a prática tecnológica e ativismo político?

Uma questão como essa é muito ampla pra ser resolvida em um breve artigo na medida em que ela toca nas tensões assumidas entre causalidade¹¹, regularidade e resultados inesperados, experimentação e padronização, criatividade e rotina e diversos outros pólos opostos que formam os meios pelos quais as atividades artísticas e científicas são vistas como distintas. Ainda assim, tentando evitar esses estereótipos sobre conhecimento científico e práticas criativas, são necessários mapas críticos das práticas laboratoriais. Tais mapas críticos, genealogias e investigações são remanescentes das várias formas em que, no século XX, a laboratorização do experimento artístico e de design, bem como

8. Ao longo de todo o texto, o autor se refere ao laboratório pela abreviação Lab.

9. <http://laboratoryplanet.org/en/>

10. O Bureau D’Etudes pontua sobre o planeta enquanto laboratório: “Desde a segunda grande guerra, o planeta está sendo gradualmente transformado em uma escala de um único laboratório. O modelo antigo de fábrica mundial cedeu espaço ao modelo de laboratório mundial. Objetos oriundos deste laboratório, podemos nós também sermos sujeitos? Podemos exigir algo desta enorme máquina que se tornou autônoma e está se desenvolvendo de acordo com sua própria dinâmica? Podemos nós redirecionar os caminhos e os objetivos deste laboratório?” Citado do site do Laboratory Planet: <http://laboratoryplanet.org/en/>

11. Assumimos aqui a tradução de regularity outcome como a causalidade intrínseca a resultados regulares em experimentos científicos.

o interesse da prática pós-estúdio em espaços alternativos para a criação, têm oferecido formas de entender sobre como as instituições formais criam condições para o amplo campo da prática criativa.

A postura especulativa que se tornou parte da cena dos laboratórios de Design e Mídia tem comumente assumido um tom progressista orientado ao futuro (“Inventar o Futuro” é o termo utilizado pelo MIT Media LAB desde a década de 80), mas estou interessado em outro tipo de horizonte temporal: inventar o passado, assim como inventar escalas temporais alternativas, ou inventar novas perspectivas temporais. Portanto, o laboratório passa a ser percebido como um lugar de experimentação, que possui temporalidades alternativas, de onde emerge uma política intrínseca do tempo na cultura pós-digital.

II

O laboratório institucionalizou-se como um lugar-chave para a invenção. Como Alfred N. Whitehead pontua no começo do século XX, não são somente as tecnologias isoladas, como a engrenagem, que definem a natureza avançada da modernidade, mas sim o método:

A maior invenção do século XIX, foi a criação do método de invenção. Um novo método surgiu na vida. A fim de compreender a nossa época, nós podemos negligenciar todos os detalhes das mudanças, como os viadutos, os rádios, o telégrafo, as máquinas de engrenagens, os corantes sintéticos. Nós devemos nos concentrar no método mesmo, essa é a verdadeira novidade que rompeu com as fundações da civilização antiga.¹²

Whitehead muda o foco sobre a ciência, passando a considerá-la algo semelhante a uma mina, em que faz-se uma investigação geológica, peneirando ideias que lidam mais do que somente com afirmações científicas e proposições lógicas, diferenciando-a, assim, da perspectiva em que a ciência é uma contemplação puramente cognitiva de novas ideias. Ademais, “um período intenso de design imaginativo”¹³ é necessário para que ideias se transformem em produtos, Whitehead continua, soando mais como um pensador de Design de Prototipação do que como um filósofo da Técnica Moderna. Como parte da emergência das universidades de pesquisa e também de outros espaços de trabalho experimental, *esse método* acarreta na institucionalização de espaços específicos. Os laboratórios se tornaram padronizados como uma característica fundamental da ciência da Física e da Química, mas também da Engenharia: Os Laboratórios Menlo Park liderados por Thomas Edison foram muito debatidos como um lugar que conjugava investimento e engenharia criativa, enquanto o laboratório de Nikola Tesla se tornou uma espécie de paralelo daquele espaço mítico do criador solitário (um homem) de invenções tecnológicas. O método de invenção foi também a criação de um lugar de invenção, um espaço de invenção que ressoa nos espaços paralelos ao estúdio (como aqueles de atividades de

12. Alfred North Whitehead, *Science and the Modern World* (New York: New American Library 1925), 91.

13. *Ibid.*, 92.

criatividade artística) e também ressoa nos seminários e as bibliotecas (como os espaços das atividades de humanidades), mas com um conjunto distinto de herança experimental que o método de invenção carrega consigo.

Thomas Edison foi uma figura sintomática. Ele gerenciou tanto seu lado de figura idealizada - o gênio solitário - , mas também se permitiu estar ao lado de um coletivo de especialistas em instalações que o auxiliavam desde 1876. Mesmo antes do Menlo Park, Thomas Edison esteve extremamente consciente do que ele necessitaria para criar sua versão do que mais tarde seria chamado de *Mídia Lab*. Ele buscou por todo tipo de aparato elétrico e qualquer quantidade de químicos para experimentação, entretanto, certamente não foi o *kit* que ele tinha em mãos, ou o conjunto de experimentos, que definiu o surgimento, no século XX, do laboratório tecnológico, mas sim foram as novas formas de gestão dos espaços que definiram o surgimento de métodos que conjugaram ciência-engenharia-mídia em uma só realidade do século XX.

Bruno Latour tem escrito sobre o poder efetivo de um laboratório como um lugar de mudança de perspectiva. Essa mudança gradual no entendimento da ciência, como a prática situada em um espaço, em que o experimento é, ele mesmo, parte de uma variedade de considerações sociais, forma uma situação particular de tentativa e erro, contenção e distribuição. Como Latour delineia, o poder do laboratório reside nas suas possibilidades como um lugar de tentativa e erro, que reúne poderes especiais de lidar com a escala que vai desde a interface do Lab até o mundo externo.

Latour discute o papel do laboratório na fazenda de micróbio de Louis Pasteur no século XIX, e a suas massivas consequências sociais relacionadas às características locais, as quais dizem respeito sobre o controle das práticas de temporalidade e recursividade. De fato, a potência do laboratório reside em uma “construção especial de laboratórios de forma a reverter a escala do fenômeno, tornando os eventos passíveis de registro, e então, acelerando a frequência dos experimentos, possibilitando que muitos erros surjam e possam também ser registrados”¹⁴.

É claro que a discussão de Latour é específica para aquela prática científica particular na sua relevância para a saúde, a fazenda, os animais, mas indo até além, observando todo um conjunto de materiais e fatores narrativos que emergem. Mas, algumas de suas percepções facilitam pensar sobre uma variedade de outras práticas laboratoriais, desde os primeiros laboratórios de tecnologia e invenção até as versões mais recentes dos laboratórios de Mídia e Design. De fato, como Latour elabora, esta auto-contenção do laboratório é somente relativa. Para ele “outra razão do porquê essa relação dentro/fora é irrelevante se dá pois, neste exemplo, o laboratório se posiciona precisamente para reproduzir, dentro de seus muros, um evento que parece estar ocorrendo fora, e somente fora,”¹⁵ o que enfatiza o laboratório como um deslocamento de escala de um conjunto de

14. Bruno Latour, “Give Me a Laboratory and I Will Raise the World,” *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*, eds. Karin Knorr-Cetina and Michael Mulkay (London: Sage, 1983), 165.

15. *Ibid.*, 154.

variáveis que são debatidas em outros níveis.

Os experimentos com materiais do século XIX e do início século XX já envolviam operações de reversão de escala, operações para trás e para frente. Não somente fatos foram descobertos ou produzidos, mas também toda uma variedade de produtos colaterais, incluindo, por exemplo, visões futurísticas que permearam o século XIX, bem como realidades parafisiológicas, as quais foram medidas em laboratório e atestadas com autoridade da assinatura dos especialistas. Um conjunto de novas coisas emergiu, se espalhou, e se tornou um extra, correlacionado ao produto da experimentação laboratorial.

É seguro dizer que a institucionalização dos laboratórios (desde os laboratórios da Bell, até os laboratórios de design de Silicon Valley, passando pelas várias formas das instituições laboratoriais ligados ao MIT, chegando até o cenário do *HackLabs* da década de 80 e 90) se tornou crucial para o entendimento da expressão *Inovação Midiática*. O financiamento massivo de investimentos de toda sorte de laboratórios, principalmente nos Estados Unidos, ganhou paralelo com a retórica hiperbólica dos ganhos produzidos pelos produtos criados pelos laboratórios. Mas eles também produziram práticas de impacto material no campo cultural. Como John Beck and Ryan Bishop argumentam, a onda dos laboratórios de Arte e Tecnologia da década de 1960 foi caracterizada por um otimismo orientado ao futuro: “a *Nova Fronteira*, um mundo do futuro que deixa para trás os traumas do passado recente (a recessão, a Segunda Guerra Mundial) e traz à tona um olho que não cessa de observar o horizonte à frente”. Como relembra Lori Emerson, no Media Lab do MIT isso já estava presente em seu mantra central “Inventando o Futuro”, o qual foi a continuação de um tipo específico de perspectiva humanística do futuro, a de uma instituição de elite:

Esse ramo particular de humanismo sempre foi ligado, atado à perspectiva de um futuro imaginário. É um tipo particular de humanismo inumano que começou no grupo *Arch Mach* e veio a florescer na ideia do Midia Lab. É um tipo de humanismo que constantemente invoca um humano do futuro, imaginado, que não existe realmente, em parte porque integra uma noção de futuro cada vez mais ultrapassada e também porque esse humano imaginado para o futuro é sempre um homem, branco, privilegiado, altamente individualizado, descorporalizado, ocidental.¹⁶

Os imaginários são sempre levados em conta em uma teia de condições políticas e econômicas. Os discursos sobre a invenção do futuro como atividade laboratorial são expressões de interesses corporativos referindo-se a seus próprios mundos dos sonhos, impossíveis e extemporâneos. Portanto, como uma alternativa, quero recorrer um outro tipo de prática ligada ao espaço e ao imaginário, bem como outras arqueologias da mídia, como forma de oferecer, não só projetos críticos e engenharias reversas, mas como forma de impulsionar a mudança de perspectiva, o efeito escalar, do laboratório como a reinvenção do tempo, projetando um tipo diferente de futuro que se orienta também pelo passado. A invenção de uma tecnologia, seja ela nova ou existente, é sempre uma

16. Lori Emerson, “Selling the Future at the MIT Media Lab,” lecture, transmediale, February 2016, Berlin, <http://whatisame-dialab.com/2016/02/17/selling-the-future-at-the-mit-media-lab/>.

invenção de uma temporalidade particular.

III

Como prototipar o passado? Essa foi a pergunta que guiou o *Maker Lab* na área de Humanidades da Universidade de Victória. Liderado por Jentery Sayers, este laboratório está profundamente envolvido com o estilo de arqueologia da mídia que prevaleceu em várias publicações teóricas sobre mídia e em vários escritos alternativos sobre os laboratórios. Sayers e Tiffany Chan apresentam seus laboratórios como um lugar de metodologias de teoria midiática e de design:

Tecnologias que não existem mais ou que funcionam como se não fossem necessárias. As tecnologias que prototipamos são datadas entre 1850 e 1950, as quais nos dão um senso de história da mídia anterior à computação pessoal, mas posterior ao controle de responsivo e à mecânica relacionada a ele. Estes protótipos geralmente informam a tecnologia dos dias de hoje, dando a ela um senso de textura e de mudança com, por exemplo, vestíveis, computação nas nuvens e reconhecimento ótico de caracteres.¹⁷

Como um tipo de projeto de especulação reversa, que foca no passado, essa abordagem entra em sintonia com a ideia de Garnet Hertz, a qual versa sobre o passado como uma loja de invenções. E ainda, está claro que não se trata de uma mídia para o imaginário no sentido completamente fabulado, mesmo se explicitamente tratasse sobre “ausências no registro histórico”. A prática institucionalizada do laboratório continua o discurso do fabricante, na medida em que apresenta uma história baseada no experimento prático que seleciona tecnologias e técnicas de projetos já estabelecidos, ao mesmo tempo em que desenvolve outras novas tecnologias como os kits. Uma parte-chave dos projetos de metodologia dos laboratórios (ambos conceitual e relacionado a tecnologias de fabricação digital) são os “Kits para a História Cultural”, explicados por uma abordagem humanística para a pesquisa:

No lugar de manter a comunicação da pesquisa em humanidades somente no formato escrito, esses kits de códigos aberto encorajam a experimentação prática que com frequência resiste divertidamente ao instrumentalismo e também ao determinismo. Ao fazer isso, esses kits incitam seu público a considerar a dimensão histórica da particularidade material dos mecanismos, pontuando que eles estão embutidos na cultura, sem assumir que, no presente, nós podemos sempre experienciar o mundo tal como o faziam antes.¹⁸

Este kit se torna, ambigualmente, um dispositivo conceitual e de suporte, mais do que um artefato. Ele está inserido em um tipo de versão acadêmica do FluxKit, remetendo aos projetos do grupo Fluxus. O Um Kit, o “Primeiro Kit de Tecnologia Vestível”, é

17. Darren Wershler, entrevista com Jentery Sayers e Tiffany Chan, “Prototyping the Past: The Maker Lab in the Humanities at the University of Victoria,” site do What Is a Media Lab, May 10, 2016, <http://whatisamedialab.com/2016/05/10/prototyping-the-past-the-maker-lab-in-the-humanities-atthe-university-of-victoria/>.

18. Nina Belojevic, “Kits for Cultural History,” Maker Lab in the Humanities, September 20, 2014, <http://maker.uvic.ca/kch/#s-thash.zd1Z4n21.dpuf>. O “kit” tem forte relação com alguns métodos em Design Crítico, como cenários, cultural probes, props. Ver Anthony Dunne, *Hertzian Tales: Electronic Products, Aesthetic Experience, and Critical Design* (Cambridge, MA: MIT Press, 2005).

uma caixa de joias de madeira, que contém protótipos de vestíveis com eletrônicos móveis. Nesse tipo de kit, a história da mídia se torna tátil. Outra maneira de colocar isto seria dizer que o artefato, ou o produto, é, em si, uma espécie de dispositivo para problematizar o que é entendido como: passado “real”; e os possíveis imaginários em torno uma determinada tecnologia ou situação histórica. Neste caso, surge um tipo de disjunção temporal e ela trabalha para enriquecer o sentido de contemporâneo enquanto um conjunto de sobreposições de camadas temporais. Nesse contexto, o kit está embutido em um mundo rico de considerações sobre as relações sociais e imaginários que estão compreendidas entre os passados e os potenciais presentes, oferecendo uma disjunção de relações temporais, as quais não devem ser pensadas apenas no sentido direcional passado-presente-futuro. Eis a resistência lúdica do kit - um tema que ressoa com o que Geert Lovink tem chamado de “contra o grão”, que produz uma interessante ruptura com epistemologias do tempo da mídia, aceitas muito facilmente como certas¹⁹. A potencialidade de lidar com o deslocamento espacial e temporal do laboratório torna-se uma ruptura, e a institucionalidade do laboratório se torna uma potência para uma forma diferente de “inventar o futuro”.

Uma versão interessante de Lab foi desenvolvida na Universidade de Berlin Humboldt com o Laboratório de Sinais. Berlim é rica em outras mídias locais históricas, tais como o projeto Atlas of Media Thinking e Media Acting, uma cartografia da teoria e prática da mídia. Para um laboratório, a especificidade do local é parte similar do apelo do Fundus e do Signal Lab, mas com um tipo de abordagem de máquina do tempo. O Fundus está fortemente ancorado no trabalho teórico de Wolfgang Ernst e é, ele mesmo, uma espécie de mistura de coleção, depósito e laboratório, com um forte imperativo de mãos à obra. O espaço-irmão, o Signal Lab, é um projeto relacionado que impulsiona o ensino da mídia para além dos textos da teoria da mídia a fim de “ensinar eletrônica, programação e tópicos da informática/computador/ciências do ponto de vista da teoria da mídia”,²⁰ como pontua Stefan Höltgen. Isso se relaciona com a primazia do Sinal, o Sinal como o objeto de análise, ou o que Ernst enfatiza como o aspecto operacional da mídia: a mídia é primariamente mídia somente quando em operação, mas, quando em operação, funciona como dispositivo crítico de tempo.

As várias coleções de objetos não são tratadas como coleções no sentido arquivístico, elas são feitas para serem tocadas, investigadas, e não estão organizadas em uma ordem arquivística, mas sim como experimentos de laboratório com uma qualidade histórica associada a elas. A lista de objetos-esquisitices seria longa. Desde o familiar²¹ até o menos obviamente relacionado à mídia, tais como os instrumentos técnicos do Fundus, incluindo ali os osciloscópios e muitos outros dispositivos de medição. Focados em dados e técnicas emergentes, fazendo uma engenharia reversa nas funções de hardware, estes espaços

19. Geert Lovink, *My First Recession: Critical Internet Cultures in Transition* (Rotterdam: NAI Publishers, 2004), 11.

20. Jussi Parikka realizou entrevista com Stefan Höltgen de onde coletou o trecho relacionado.

21. Commodore 64 foi o principal artefato em um recente workshop/curso intensivo no Signal Laboratory.

invertem nosso sentido comum de “Humanidades Digitais”. Os objetos associados a tais espaços são, então, aparelhos de laboratório que fabricam maneiras de pensar sobre o tempo: nem tanto histórias imaginárias, e sim, maneiras pelas quais técnicas específicas sustentam nossas noções de tempo.

Então, esses tipos de laboratórios se tornam estágios para a experimentação e observação do tempo e de sinais em uma perspectiva de tempo crítico. Apesar de serem tão abstratos como parecem, eles funcionam em termos bastantes concretos de análise. Ernst explica que “a essência da mídia técnica é evidente apenas na implementação de suas operações”²², que deve ser compreendida através de noções de tempo, as quais devem ser complexificadas posteriormente em situações de análise: “É, portanto, apropriado empregar conceitos que nem sempre se ligam tecnicamente, tornando figuras de tempo um significado transcendental e carregando estes conceitos com um imaginário chamado história”.

Em uma mudança curiosa sobre a presença das culturas de laboratório no passado²³, elas são agora chamadas de arqueologia da mídia ou outros laboratórios de mídia alternativa que se envolvem com Mídia Zumbi ou projetos especulativos de culturas midiáticas passadas. Os objetos da novidade tecnológica do final do século XIX e início do século XX agora se tornam pontos de entrada para abordagens alternativas que, em parte, alimentam o charme e o exotismo da mídia antiga. Isso também se aplica ao filme. Laboratórios de filmes atuais, e outros coletivos artísticos de experimentação, são locais de compartilhamento de expertise técnica e de um senso de comunidade em torno do espírito de “o que ainda não morreu”²⁴. Isto aplica-se também aos laboratórios fortemente técnicos remanescentes das raízes (foto) químicas das mídias técnicas modernas em suas práticas alternativas de laboratório. O *Process Reversal Lab* nos EUA é dedicado a ser uma iniciativa artística com fotoquímica que, por meio de um olhar focado em acervos culturais baseados em filmes antigos, abre uma agenda conceitual mais ampla sobre o que um laboratório tecno-químico pode ser no contexto do imaginário:

Em tempos de descontinuidade em estoques de filmes, de salas sem franquia e de laboratórios de filmes abandonados, a perspectiva de criação cinematográfica pode parecer intimidadora [...] bem como excitante, na medida em que a indústria cinematográfica entra em colapso ao nosso redor, estamos ficando com uma oportunidade única; uma chance de reinventar o meio de uma imagem que não fora nem intencional nem desejado por seus exploradores capitalistas; uma tal que explora novas formas de ver, novas formas de ouvir e novas formas de falar sobre filme.²⁵

22. Wolfgang Ernst, *Chronopoetics: The Temporal Being and Operativity of Technological Media*, trans. Anthony Enns (London: Rowman & Littlefield, 2016), 205. See also Wolfgang Ernst, *Sonic Time Machines* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2016).

23. Os quais eram os novos laboratórios de mídia há cerca de cem anos, incluindo Menlo Park e outros.

24. Bons exemplos incluem o LaborBerlin film lab com seus motto “*film ain’t dead*” bem como diversos outros da Europa, tais como Filmwerkplaats (Rotterdam, the Netherlands), Átomo 47 (Portugal), e o Filmkoop Wien (Austria). Ver Elena Duque, “Celluloid and Self-Sufficiency: Artist-Run Labs,” CCCB Lab, Research and Innovation in the Cultural Sphere, February 23, 2016, http://blogs.cccb.org/lab/en/article_cel%C2%B7luloide-i-autosuficiencia-laboratoris-autogestionats-per-artistes/.

25. “Process Reversal,” Process Reversal Lab website, <http://processreversal.org/>. See also Duque, “Celluloid and Self-Sufficiency: Artist-Run Labs.”

Dado o modelo de cultura computacional massiva em escala planetária, seria tentador olhar para esses exemplos como uma prova de que a febre pelo laboratório se dá como se fosse um impulso nostálgico para ressuscitar o que foi perdido e tornado irrelevante: um anexo ao conhecimento e a um tipo retrô de cultura do Faça-Você-Mesmo, cercado de bastante coisa obsoleta. Mas, diria que também é um tipo muito mais interessante de prática, uma vez que lida com especulações do passado por meio do conhecimento técnico, criando intervenções na prática técnica de forma que tais intervenções não se reduzem apenas ao digital. Isso se torna parte da agenda do *Lab*, um tema que será abordado na próxima seção.

IV

Qualquer discurso interessado em futuros especulativos, passados alternativos, futuros pretéritos, passados que já foram futuros e outros tipos de contribuições ao imaginário também pode ser confrontado com questões sobre os espaços e situações nas quais os imaginários podem se dar. Ao desenvolver tais posições teóricas e metodológicas, podemos até falar de teoria ligada ao espaço/local que poderia ser entendida como uma versão do apelo de Peter Galison, o qual argumenta sobre uma teoria que se afaste de pressupostos universalistas e do empirismo *stricto sensu*. Como Rosi Braidotti sugere, esse tipo de especificidade pode reunir em um trabalho acadêmico a característica de ser aberto, responsável e compartilhável.

O laboratório, então, é uma maneira de considerar a natureza situada, ligada a um espaço/local, de um projeto institucional. Um aspecto particularmente interessante é sobre como, em alguns dos exemplos discutidos, o lugar ligado ao laboratório se torna tanto um espaço de projetos práticos, de mãos à obra, como também um espaço de engenharia reversa, no qual se descobre como as coisas funcionam, e onde se amplia a ideia do imaginário como fabulação indo em direção a outros tipos de metodologias críticas próximas à arqueologia da mídia. Esse tipo de ampliação é uma maneira de intervir e inventar novas formas de lidar com o tempo, que contribuem para a teoria da mídia e também para os debates sobre o pós-digital, sendo, então, uma maneira particular de abordar o tempo cultural da mídia. É importante perguntar sobre “a antropologia política de novas formas institucionais”²⁶, reconhecendo, ao mesmo tempo, que uma análise das situações institucionais podem ir além daquilo que já foi experimentado. Este breve projeto especulativo é também algo que pode ser ampliado de forma a considerar outros tempos que nascem em situações de laboratórios críticos em arqueologia da mídia e em projetos midiáticos²⁷. E isso também envolve o desenvolvimento de práticas críticas

26. Brett Neilson and Ned Rossiter, “Towards a Political Anthropology of New Institutional Forms,” *Ephemera* 6, no. 4 (2006): 393–410.

27. Segundo o autor, exemplo importante a ser considerado, trata-se da mídia técnica do tempo crítico, analisada no Signal Lab e no Fundus, a qual preza pelas micro-temporalidades que formam um nível diferente de manipulação do eixo do tempo

e tecnológicas que permitam a consideração dos modelos de tempo linear do passado-agora-futuro como insuficientes para entender o trabalho dos laboratórios.

Relevante no contexto deste texto, a política da temporalidade em discussões sobre o pós-digital tem sido pontuada por Geoff Cox. A noção do pós-digital é reconhecida como uma maneira de discutir a natureza assíncrona da cultura da mídia contemporânea, que força-nos a considerar marcadores temporais como inadequados, tais como “o novo” ou “o antigo”. Entretanto, Cox sinaliza que noções como pós-digital funcionam também como “conceitos de periodização” que podem, na verdade, atrapalhar alguns de seus potenciais críticos. Ele continua este raciocínio por meio de uma discussão sobre o contemporâneo como um conceito complementar que facilita o desenvolvimento de formas temporais suficientemente complexas, que tecem diálogos entre práticas e teorias na arte contemporânea e a cultura midiática.

Além do desenvolvimento de *insights* discursivos para o eixo da Arte Contemporânea e da Mídia, devemos também considerar em quais espaços este desenvolvimento acontece. Neste texto, o laboratório é sugerido como uma tal situação em que, embora tenhamos que reconhecer que a variedade de laboratórios torna impossível fazer qualquer generalização, aquela do tipo “inventar o futuro”, marca corporativa do MIT Media Lab, difere radicalmente dos laboratórios de pequena escala que poderiam ser chamados de Laboratórios de Humanidades com Vocação Regional²⁸ da nossa época. Estes últimos também se diferenciam dos ecossistemas *Maker-lab/Hack-lab* emergentes na África Ocidental, como exemplo, em Agbogbloshie, Gana, um dos centros de despejo de lixo eletrônico. A plataforma do Agbogbloshie Makerspace soa inicialmente como qualquer Fab-Lab, com seus objetivos de trabalho coletivo, senso de comunidade e orientados à prototipagem: “dar as mãos para prototipar ferramentas e cocriar uma plataforma híbrida, digital e física para reciclagem, fabricação, compartilhamento e comercialização”. No entanto, a realidade material e de infra-estrutura apresenta um ângulo diferente. O laboratório está posicionado em uma realidade material de coisas usadas de segunda ordem, que surge por necessidade mais do que por mero interesse teórico. Em termos de cultura eletrônica, ele é também um contexto geopolítico diferente - outro aspecto que sublinha a necessidade de se pensar, como ponto de discussão crucial, em uma política do tempo/espço na cultura pós-digital. Podemos considerar esse distanciamento geográfico, longe de narrativas habituais de locais de invenção dos EUA e da Europa, como um ângulo alternativo para a geopolítica em questão. A partir do deslocamento dos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento, deixando a perspectiva de inventar o futuro para seguir pela perspectiva dos atuais laboratórios que tentam reinventar o passado como forma de se engajar com o presente, a questão dos laboratórios se torna uma forma de possibilitar imaginários da mídia como práticas localizadas.

e que leva a um tipo diferente de percepção humana.

28. O termo utilizado é *Locavore*.

REFERÊNCIA DA PUBLICAÇÃO DO ARTIGO ORIGINAL

Transmediale 2014 afterglow Uses and Abuses of Big Data, Conference, 31.01.2014 / The Media of the Earth: Geologies of Flesh and the Earth, Conference, 01.02.2014.

Transmediale 2013 BWPWAP Digital Memory and the Archive & What is Media Archaeology?, Conference, 01.02.2013 / Back When Pluto Was Another Cold War Heavenly Body: Militarisation, Media and Space, Conference, 02.02.2013 / Sources Synths Circuits. The Instrumentarium of Prof. Kittler, Conference, 02.02.2013.

O MANIFESTO MARGINAL E AS SUAS MARGENS: UMA QUESTÃO DE REPRESENTATIVIDADE FEMININA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 05/03/2020

Priscila Linhares Velloni

Instituto de Estudos da Linguagem (Iel), Unicamp
Campinas – São Paulo

Link para acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1326622632614657>

RESUMO: Ferréz, no início dos anos 2000, desenvolveu um verdadeiro manifesto literário em parceria com a Revista Caros Amigos e o grupo 1DaSul, dividido em três atos, o autor visava abrir espaço, em meio à hermética cena literária, para a inserção de artistas provindos de zonas periféricas urbanas e outras minorias sociais, como indígenas, sujeitos em condição privativa de liberdade e mulheres, adjetivados enquanto produtores de uma “Literatura Menor”. No entanto, partindo dessa proposta central de abertura polifônica na ficção brasileira, levanta-se o seguinte questionamento: a representatividade dos participantes dos volumes especiais da série “Literatura Marginal - a cultura da periferia” é igualitária? Central a este breve artigo, que, após averiguá-lo, intende analisar especificamente as vozes femininas

partícipes, atentando-se, especificamente, às temáticas abordadas nas produções, às origens geográficas, a participação efetiva em algum movimento social ou mesmo musical de três delas, que são, respectivamente: Maria Conceição Paganele, Dona Laura e Elizandra Souza.

PALAVRAS-CHAVE: Ferréz; Revista Caros Amigos; Literatura Marginal; Representatividade Feminina.

THE MARGINAL MANIFEST AND ITS MARGINS: A QUESTION OF FEMALE REPRESENTIVITY

ABSTRACT: Ferréz, in the early 2000s, developed a veritable literary manifesto in partnership with Caros Amigos Magazine and the 1DaSul group, divided into three acts, the author aimed to open space, in the midst of the hermetic literary scene, for the insertion of artists from peripheral urban areas and other social minorities, such as indigenous people, individuals in deprivation of liberty and women, adjectives rather than a “Smaller Literature”. However, an integral part of the central proposal of polyphonic opening in Brazilian fiction, survey and subsequent questioning: is a representative of the participants of the special volumes of the

series “Literatura Marginal - a cultura da periferia” egalitarian? Central to this brief article, which, after investigating it, intends to analyze specifically the female voices involved, focusing specifically on the themes addressed in the productions, the geographical origins, the effective participation in some social movement or even musical of three of them, who are respectively: Maria Conceição Paganele, Dona Laura and Elizandra Souza.

KEYWORDS: Ferréz; Caros Amigos Magazine; Marginal Literature; Female Representativeness.

A experiência da realidade não é a mesma para todos.
Hernst Block

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2001 e 2004, Ferréz – codinome¹ usado pelo escritor Reginaldo Ferreira da Silva – desenvolveu um projeto editorial intitulado de “Literatura Marginal: a cultura da periferia”, em parceria com a Revista *Caros Amigos* e com o grupo 1DaSul², o qual tinha como interesse medular a divulgação de produtores artístico-culturais provenientes de regiões periféricas urbanas e de minorias sociológicas (como sujeitos em condição privativa de liberdade, indígenas e mulheres). Além do esforço em proporcionar uma oportunidade ímpar a esses artistas, a proposta também tinha como objetivo a promoção identitária desses sob o resguardo nominal de “marginais”.

A concretização desse prospecto encabeçado pelo autor proveniente de Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo, fomentou a organização de um movimento fortemente alicerçado nas diretrizes do manifesto literário delineado pelos três atos que compõe a edição especial do periódico em questão. Apontada a sua importância enquanto matriz gerativa desse grupo de escritores que até então estavam à deriva literária por pertencerem a grupos sociais minoritários, o presente trabalho delimita os seus volumes como *corpus lavorativo*, apresentando dois focos de interesse investigativo: o primeiro relacionado aos problemas que circundam esse lugar determinante reivindicado pela nomenclatura proposta, principalmente relacionados à representatividade feminina; e o segundo concernente ao mote da escrita dessas mulheres partícipes do periódico.

Com o intuito de atingir resultados tangíveis que supram os objetivos previamente propostos por este estudo, pretende-se averiguar as mudanças ocorridas no panorama histórico e literário brasileiro que permitiram a inserção dessas novas vozes discursivas e a sólida estruturação do movimento Marginal. Após isso feito, intende-se realizar uma

1. Formado a partir da “simbiose de dois líderes populares do passado: Virgulino Ferreira e Zumbi dos Palmares. Desta união resulta o escritor do cenho franzido e cara de poucos amigos.” (PATROCÍNIO, 2013, p. 150).

2. O significado da sigla é atribuído por Ferréz em seu blog: “Todos 1 pela dignidade da Zona Sul.” “O projeto foi concebido enquanto um movimento social que objetivava fortalecer os elos comunitários da região do Capão Redondo.” (PATROCÍNIO, 2013, p. 150-51). Os seus integrantes formavam a comissão que selecionava os participantes dos atos da *Caros Amigos/ Literatura Marginal*.

análise quantitativa dos dados apresentados nos perfis biográficos dos 48 participantes do manifesto “Literatura Marginal: a cultura da periferia”, verificando a origem geográfica, a relação com movimentos sociais, musicais e literários, assim como a origem etnológica e a identificação de gênero desses artistas.

Após esse levantamento, será feita uma leitura atenta aos textos “Sonho de uma mãe da Febem”, de Maria Conceição Paganele, que se encontra no ato II; “Vingança de Brechó”, de Dona Laura, presente no ato III; e dos quatro poemas de Elizandra de Souza, que são respectivamente “um feto”, “suicídio”, “lixão” e “Maria”, que também estão inseridos no último volume da revista, atentando-se às temáticas abordadas.

O PROCESSO DE ABERTURA POLIFÔNICA E O INÍCIO DO MOVIMENTO MARGINAL

Nos meandros das décadas de 1930 e 40, a alta-roda elitista brasileira encucada com o signo do progresso importado do *autre mer* europeu e, a posteriori, estadunidense, desenvolveu projetos centrados em políticas de abertura econômica ao capital estrangeiro e de implantação de indústrias operantes a níveis internacionais, como forma de alavancar a então pátria subdesenvolvida com alto potencial emergente. Essas medidas, acentuadas no período do regime militar (1964-1985), promoveram uma intensa translocação populacional do campo agrário à *urbe* fabril, a qual se tornava cada vez mais convidativa ante a promessa da oferta de melhores condições empregatícias e salariais. Todavia, esse montante migrado – principalmente para a região Sudeste do país –, somado às exigências qualificativas da mão de obra operaria, acabou por desequilibrar a balança sistêmica da oferta e procura. Nessa conjuntura, “a economia cresceu acentuando os desníveis entre os vários grupos e as várias regiões. E os setores não-integrados aos novos mecanismos e às novas relações de produção ampliaram-se em progressão geométrica” (GONZAGA, In: FERREIRA, 1981, p. 148).

O resultado desse rearranjo estrutural no âmbito econômico do país foi o intenso processo de “favelização” dos grandes centros urbanos, iniciado na década de 1960. O surgimento dessas novas zonas metropolitanas homologou o distanciamento de realidades tão díspares e intensificou os contornos das esferas sociais, por meio da elaboração de discursos estigmatizantes. A doxa atribuía a esses sujeitos o título de “marginais” e os identificava como focos a serem combatidos, uma vez que eram associados aos problemas urbanos, dentre eles, o aumento da criminalidade, a pobreza, o banditismo e a violência. A via única percorrida pela marcha da desigualdade autenticava a produção cultural dos altos estratos sociais enquanto oficiais e operava em prol do apagamento *outsider*.

No entanto, o predicado que taxava os habitantes de regiões desprestigiadas adquiriu uma nova significância valorativa no *intermezzo* temporal da vigésima primeira virada

secular, em decorrência de mudanças fulcrais no panorama brasileiro: fissuras foram abertas, permitindo que esses “outros” se inserissem enquanto produtores discursivos ativos de suas próprias vivências, através de um longo e massivo processo de reivindicação da própria voz. O movimento operado por esses sujeitos não remete apenas à viabilidade de locução, mas “da possibilidade de falar com autoridade” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 43), e mais do que isso, “de estabelecer essa voz como meio de expressão coletiva, utilizando para tanto um espaço do qual esses grupos foram, quase sempre, excluídos: a literatura.” (PATROCÍNIO, 2013, p. 64).

Nesse decurso, o livro *Cidade de Deus* (1997), escrito por Paulo Lins, é considerado o marco inicial³ desse processo de abertura polifônica no campo literário, posto que

O romance modifica radicalmente o paradigma da representação subalterna no Brasil, ao representar – de uma forma inaugural nas letras brasileiras – a visão da pobreza, de dentro [...] , ou seja, a um narrador que escreve ou poetiza a vivência da favela ou comunidade não a partir da perspectiva exterior de um especialista, um antropólogo, jornalista, assistente social, como tradicionalmente se fez no Brasil, mas como alguém que ali morou de fato muitos anos, dono portanto de uma experiência autêntica da realidade que narra, e que o autoriza a falar dela. (PENNA, 2013, p. 283-84)

Apesar do autor ser reconhecido enquanto prógono da mudança angular prismática ocorrida no cenário das letras brasileiras, em razão de sua composição narratológica refletir diretamente a sua vivência social locativa de uma zona periférica carioca, conforme bem pontua João Camillo Penna no trecho acima apresentado, nunca reconheceu a marca de “marginal” a seus escritos, nem tinha a pretensão. Esse título somente será entendido como identidade autoral pelo seu legatário, Ferréz, com a publicação, não sem grande esforço de inserção no meio literário, de seu livro *Capão Pecado*, lançado no ano de 2000, pela editora Labortexto, com o qual “o vínculo entre rua e discurso é reafirmado, ou seja, a junção entre território e sujeito apresenta-se como uma forma de construção de uma identidade inscrita no território da periferia.” (NASCIMENTO, 2009, p. 114-5).

O escritor do romance proveniente da tão desprestigiada Zona Sul paulista, por ser “detentor de uma visibilidade ímpar” (PATROCÍNIO, 2013, p. 170), eleva o seu reconhecimento nominal à dimensão de movimento⁴, por meio da parceria com a Revista *Caros Amigos*, conforme já foi pontuado anteriormente nesse trabalho. Esse só se solidificou por conta dessa nova estruturação social do panorama brasileiro, que permitiu que esses sujeitos oriundos de zonas socialmente desprestigiadas se reconhecessem enquanto produtores culturais.

A marginalidade enquanto ponto estigmático de uma literatura menor

3. A obra é considerada pioneira nesse processo pelo fato de ter sido escrita por um autor que habitava a região periférica do Rio de Janeiro descrita na narrativa, no entanto, anteriormente a sua publicação já se verificavam alguns casos pontuais no circuito literário brasileiro, a tomar como exemplo Carolina Maria de Jesus, João Antônio, Solano Trindade e Plínio Marcos.

4. Interessante pontuar que “A literatura da periferia de São Paulo se divide em dois períodos históricos: a) Literatura Marginal, de 2000 a 2005 e b) Literatura Periférica, a partir de 2005 até os dias atuais. [...] O segundo período é marcado pela ascensão dos saraus, principalmente do Sarau da Cooperifa.” (LEITE, 2014, p. 1).

Aberta a discussão que tange a consagração do atributo “marginal”⁵ enquanto arcabouço identificador do movimento composto por autores oriundos de subúrbios metropolitanos e pertencentes a minorias sociais, neste momento da pesquisa, se faz necessária uma breve revisão terminológica relacionada às discussões em voga no campo literário brasileiro, visto que esses escritores encontram desprestígio e resistência em seu reconhecimento por parte da crítica, referenciados, muitas vezes, enquanto produtores de uma “literatura menor”.

Esta rotulação apenas existe em virtude de relações hieráticas e, ao mesmo tempo, antagônicas de reconhecimento valorativo textual, estabelecidas em um meio artístico de difícil delimitação fronteiriça, uma vez que, segundo a conceituação atribuída por Marcos Natali em seu texto intitulado “Além da Literatura” (2006), todas as produções que se encontram fora do âmbito historiológico são enquadradas dentro dessa ampla moldura que é a Literatura.

Isto posto, as lendas, os cantos, o folclore, assim como a literatura produzida por negros, indígenas, marginais, mulheres e outras minorias sociológicas nacionais não são tidas como formas “complexas e difíceis de produção escrita” nem relacionados a “grande civilização”. (CANDIDO, 1995, p. 242). Assim, a proveniência discursiva do material literário relacionado tanto ao gênero textual quanto a seus produtores, são demarcadores de suas posições enquanto subcategorias dentro desse vasto quadro, por meio de adjetivações que refletem os estratos de uma classificação literária concêntrica: “Literatura Negra”, “Literatura Feminina”, “Literatura Marginal”, e certas vezes, duplamente demarcada, como o caso da “Literatura Marginal Feminina”.

Com relação à alcunha de “marginal”, o estudioso Robert Ponge define esse tipo de produção como sendo a “literatura que, **num momento dado**, aparece à classe dominante (isto é, à classe dominante e/ou a seus ideólogos, seus críticos, sendo o consenso relativamente unânime) como **outra**, como não lhe pertencendo” (PONGE, In: FERRIERA, 1981, p. 139). Apesar de ser uma definição, em certo grau, datada, esses escritores ainda são considerados “outros” opositivos à classe dominante, no entanto, com a abertura polifônica subalterna, essa forma de escrita que “está sendo produzida por quem está excluído social, econômica e literariamente” (HOSSNE, 2003) tornou o campo literário uma arena na qual se enfrentam vozes já consagradas e vozes ainda “não autorizadas”, esses últimos, por sua vez, “querem fazer, assim, de sua voz, um protesto contra as estruturas sociais que oprimem essa grande parte da população sem oferecer-

5. O termo “marginal” não é uma novidade no meio literário, uma vez que era usado anteriormente na identificação de alguns literatos associados ao movimento da contracultura dos anos de 1970. A esse respeito Heloísa Buarque de Hollanda esclarece: “*Los poetas marginales cariocas eran. En su gran mayoría, universitarios, pertenecientes a la clase media, digamos, una clase media más alta que baja, adoraban la alegría y la irreverencia, y eran claramente contra-culturales. O sea: contra la literatura establecida contra el mercado, contra el sistema. [...] El nombre de marginal tenía que ver con una posición contra el sistema, fuese político, religioso, educacional, inclusive el literario. Aparentemente, no se decían escritores y, como decían, escribían ‘por azar’, intentando fundir vida y obra. Marginales, por lo tanto, por propia voluntad, por decisión y por opción ideológica y literaria.*” (HOLLANDA, 2009, In: TENNINIA, 2014, p.217).

lhes qualquer oportunidade de modificação” (POLINÉSIO, 1994, p. 153).

A estruturação dessa voz “não autorizada” em um movimento literário liderado pelo autor de *Capão Pecado* transfigurou esse tom taxativo à produção desses autores, fazendo dela o seu eixo identificador. Conforme Ferréz afirma: “A gente separa só pra ter uma proteção também. Porque o cara fala...gosta de te rotular pra te discriminar. E a gente rotula pra ter uma proteção. Pra falar que a gente também não faz parte daquela literatura contemporânea boazinha que os caras fazem e tal.” (FERRÉZ, ENTREVISTA, 16/05/2007. In: SILVA, 2013, p. 633-34).

AS (SUB)MARGENS DA MARGINALIDADE

Sem grau algum de dúvida, a formação do escudo nominal que “protege” os membros desse grupo marginal, não diferente do campo literário, apresenta como insígnia a segregação, uma vez que a representatividade dentro desse movimento não é igualitária, podendo ser verificada pela análise quantitativa dos 48 perfis autorais apresentados em pequenas formulações biográficas ao final de cadauma das contribuições da edição especial da Revista *Caros Amigos*.

O ato I (2001) contou com a participação de dez autores, sendo que oito deles eram originários ou moradores, à época da publicação, de regiões periféricas do estado de São Paulo e apenas dois dentre eles, eram habitantes de zonas suburbanas cariocas, Edson Veóca e o já consagrado Paulo Lins; apenas Értton Moraes estava engajado em um movimento social chamado “Trokaoslixo”; Atrês e Cascão eram MCs dos grupos musicais Outra Versão e Trilha Sonora do Gueto respectivamente; oito já tinham livros publicados; nenhum dos partícipes desse ato encontrava-se em estado de privação de liberdade nem eram indígenas; além do mais todos eram homens.

O ato II (2002), devido as proporções difusivas tomadas pela publicação do primeiro volume do movimento, editou a laboração de 28 escritores, sendo que Ferréz e Cascão já haviam contribuído com suas produções autorais no primeiro volume. Dentre eles, dezoito eram residentes de periferias paulistas e os demais provenientes dos estados do Rio de Janeiro, Ceará, Piauí, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul e apenas um residia fora do país, o mexicano Comandante Marcos; oito deles estavam relacionados à causas sociais e seis a movimentos musicais; Gato Preto e Ridson Mariano da Paixão participavam do grupo de cordel urbano “Extremamente” e Ferréz relacionado à “Literatura Marginal”; quatro já tinha publicação de livro; Almir Cutrin Costa Júnior e Geraldo Brasileiro estavam presos no momento da edição; Káli-Arunoé e Maria Inziné eram as únicas duas participantes de origem indígena; e, além dessas duas, mais três mulheres participaram do periódico (Maria da Conceição Paganele, Dona Laura e Cláudia Canto).

Por fim, o ato III (2004) apresentou em sua publicação os materiais de dezenove autores, dos quais, Alessandro Buzo e Atrês já haviam contribuído com o primeiro ato e Gato Preto, Ridson Mariano da Paixão, Preto Ghóez, Jonilson Montalvão e Dona Lauto com o segundo. Dentre eles, quatorze possuíam origem geográfica paulista e os demais oriundos da Bahia, Piauí, Rondônia, Rio Grande do Sul e Brasília; quatro desses autores estavam relacionados à causas sociais; sete participavam de grupos musicais relacionados ao *rap* e ao *hip hop*; três estavam inseridos em movimentos literários; cinco já haviam publicado livro à época da publicação; nenhum partícipe desse ato estava isento de liberdade nem era indígena; e, quatro mulheres apresentaram seus materiais autorais, que são Cernov, Lutigarde, Elizandra Souza e, novamente, Dona Laura.

O manuseio numérico planifica esse mosaico identitário supostamente heterogêneo abarcado pelo designativo “marginal”, evidenciando as suas nuances representativas. À vista disso, é notável que para a edição do primeiro volume foram selecionados apenas artistas residentes do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, com a participação de encarcerados, indígenas e mesmo mulheres completamente descartadas. O caráter excludente desse primeiro ato poderia ser justificado pelo fato de possuir um forte teor promocional de projeto ainda em um tímido processo de consolidação, com pouca filiação artística. Não obstante, mesmo os atos seguintes terem apresentado em seus índices uma maior diversidade compositiva da margem, em decorrência da difusão e adesão ao movimento proposto pelo autor de *Capão Redondo*, a discrepância representativa permanece.

Identificada essas minorias dentro dos atos compositivos do manifesto literário Marginal, se verifica que o relevo adquirido pelos autores provenientes de zonas de exclusão metropolitana fora do Estado de São Paulo é de apenas 23%; de origem étnica indígena, assim como de presidiários, de 2%; e a representatividade autoral feminina era de somente 17%.

OITO VEZES MULHER

O baixo percentual representativo feminino confirma o que já foi discutido anteriormente nessa pesquisa; a existência de margens dentro da própria margem. Dessa forma, as vozes artísticas femininas configuram uma subcategorização à Literatura Marginal, que continua apresentando como local identitário as áreas desprestigiadas socialmente, no entanto, agora expondo uma perspectiva gendrada.

Os perfis das oito mulheres partícipes dos volumes da edição especial são extremamente diversificados, no entanto, algo une essa produção feminina, que apresenta uma “função política, na medida em que [...] procuram, por meio das mais diferentes formas de representação, desconstruir noções conservadoras de [...] gênero, reconstruindo, revalorizando e revitalizando aspectos de cada um, sempre escamoteados pelas estruturas sociais conservadoras.” (PELLEGRINI, 2002, p. 361)

Como forma de averiguar essa função de posicionamento político, mesmo que não explícito, das autoras frente a sua condição de gênero, será analisado, a seguir, as temáticas abordadas no conto “Sonho de uma mãe da Febem”, de Maria da Conceição Paganele, “Vingança de Brechó”, de Dona Laura e os quatro poemas de Elizandra Souza, intitulados respectivamente “Um feto”, “Suicídio”, “lixão” e “Maria”.

MARIA CONCEIÇÃO PAGANELE

“Maria da Conceição Paganele, moradora de Cidade Tiradentes, bairro pobre no extremo leste da cidade de São Paulo. É uma das fundadoras e atual presidente da AMAR, a associação que reúne mães que têm filhos internados na Febem.” (LM-II, 2002, p. 8)

O seu texto intitulado “Sonho de uma mãe da Febem” foi um dos selecionados para a composição do segundo ato do manifesto, conforme se pode inferir pelo título, a formulação narratológica que é desenvolvida ao longo do conto é a situação de uma mãe que possui o seu filho internado na Febem. Os sofrimentos e angústias da narradora são explorados por meio de um processo de revisitação de memórias, iniciado a partir do momento em que seus anseios juvenis de um futuro próspero são quebrados em decorrência a uma péssima união matrimonial, na qual, o seu cônjuge, além de ser alcoólatra, é extremamente violento.

Após traçado esse primeiro cenário, que se configura extremamente opressivo à condição da mulher em uma sociedade estruturada sob a égide patriarcalista, a narradora apresenta a sua segunda desventura. Devido um ataque cardíaco o seu marido vem a óbito, deixando-a sozinha para sustentar os seus filhos ainda pequenos e, como os recursos eram escassos, não tinha como contratar uma pessoa que os olhasse enquanto enfrentava os exaustivos turnos de trabalho, deixando-os sozinhos. Aparentemente, essa remodelação enfrentada pela família parecia ter ocorrido de modo plácido, no entanto, a narradora logo descobre o maior infortúnio de sua vida, que era o envolvimento de seu filho caçula com o universo das drogas.

O menino, ainda menor de idade, por ser usuário de substâncias tóxicas, acabava cometendo atos ilícitos e se envolvendo em problemas com a polícia, que o tratava de maneira hostil e humilhante. A forma desrespeitosa como esses agentes agiam com o rapaz se estendia à sua família, que, por serem desfavorecidos economicamente e moradores de uma região de desprestígio social, os associavam enquanto pactuantes às infrações do menor, conforme é claramente narrado na seguinte cena:

Uma certa noite a polícia no seu portão perguntou se todos ali eram ladrões o seu pródigo estava na delegacia, os policiais a ofenderam, dizendo que na sua casa havia drogas e armas. A sua filha mais velha os mandou revistar a casa, e assim ela entrou no carro, e ali atrás deitado no solo da viatura o seu filho algemado, tamanha dor gritou pelo seu nome. O que você fez? Estava drogado, respondeu, roubei um carro. Ninguém neste mundo podia imaginar tamanha dor da sonhadora sozinha naquele DP. (PAGANELE, LM-II, 2002, p. 8)

Ao contrário do que é suposto pelos agentes militares, a família do jovem infrator não compactuava com as ações por ele tomadas. Principalmente a sua mãe, que se sente culpada pela ausência em sua criação, e ao vê-lo naquele estado deplorável procura ajuda em instituições do Estado, como o Conselho Tutelar e o Fórum da Infância, mas todas as portas são radicalmente fechadas, não encontrando a quem recorrer. No entanto, a esperança da genitora é despertada novamente quando o seu menino vai para a Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem), achando que esse era um lugar onde ele iria se reabilitar de modo pacífico. A realidade se revela outra, a narradora ao visitar o menor testemunha as condições precárias na qual o seu filho estava vivo e assim descobre o que realmente é a Febem:

O que é Febem? Fundação do Bem-Estar do Menor. Mais uma vez, é sonhadora e acredita que é um colégio especial, para jovens especiais, como o seu menino, e que lá ele estaria sendo tratado, longe das drogas, da exploração dos traficantes, espancamento da polícia. Enfim, seria tratado com certeza, teria naquela escola os melhores psicoterapeutas, assistentes sociais, uma equipe selecionadíssima, pois o valor que é pago para atendimento a esses jovens é muito alto, 1800 reais é muito dinheiro. Passam alguns dias, a visita, que horror, ele já tinha sarna, as roupas, ou grande demais ou pequenas. (PAGANELE, LM-II, 2002, p. 8)

Nessa cena relatada, todas as suas expectativas são duramente estilhaçadas. A dor aguda sentida por ela ao ver o seu rebento daquela maneira, faz com que a narradora tome a iniciativa de fundar a “associação que reúne mães que têm filhos internados na Febem” (AMAR), a qual promove, por meio de um processo de compartilhamento de semelhantes vivências, a união de mães que sofreram tanto quanto a autora.

Ao analisar o conto de Maria da Conceição Paganele, se constata que há questões que perpassam o ponto norteador da narrativa apresentado já em seu título, como a violência doméstica, a submissão da mulher, as condições financeiras precárias, as consequências do vício das drogas e do álcool. Além do mais, é interessante pontuar que o intuito da participação de Paganele na revista não é a sua promoção literária, mas sim a divulgação do amparo proporcionado por sua associação.

DONA LAURA

“Dona Laura é moradora da Colônia de Pescadores Z-3, em Pelotas, RS. Ela alfabetizou-se aos 50 anos e não parou mais de escrever, tornando-se uma espécie de porta-voz de sua comunidade.” (LM-II, 2002, p. 9);

“Laura Matheus, escritora participou do Literatura Marginal Ato II e é porta-voz de sua comunidade na colônia de pescadores Z-3, em Pelotas, RS.” (LM-III, 2004, p. 27)

Conforme já mencionado anteriormente, Dona Laura foi a única autora participante da revista que teve seus materiais autorais publicados em mais de um ato. O seu primeiro texto selecionado foi o conto intitulado “Olhos de Javair”, presente no ato II, e o segundo,

com o qual será travado um contato analítico direto, “Vingança de Brechó”, foi escalado como integrante do ato III.

O conto narra a história de uma moça indígena, chamada Potira, a qual, por possuir um espírito liberto, mantém fortes vínculos com a natureza local. Os prados e as chachoeiras compositivas da localidade despertam a sexualidade da índia, que não tendo amarras amorosas, estabelece contato com diversos homens de seu vilarejo. Um deles, Brechó, que era o seu melhor amigo, acaba se apaixonando por ela e pleiteando o seu amor por ela a todos da cidade. Januário, membro de um grupo adversário, não aceitando essa atitude tomada por Brechó, por também possuir sentimentos por Potira, se envolve em uma briga de bar com o moço e acaba saindo machucado.

Nesse entretempo, a moça acaba engravidando e se mudando para a casa de Brechó, o qual tinha arranjado um emprego para manter a criança. No entanto, na ânsia de destruir por completo o seu rival, Janu, trama um plano de tirar o bem mais precioso de Brechó, Potira, que é assassinada brutalmente. A cena descritiva do encontro do corpo da moça é de alta voltagem poética, conforme se confere no excerto abaixo:

Rosa que nasceu no lodo tem vida curta, e nem é pela lama existente no lugar, e sim pelos olhares cobiçosos. Potira era uma semente rara, desviada da estufa. Aconteceu. O assassino, após saciar os seus instintos malignos, deixou o corpo dela à beira da cachoeira, para ser encontrado, e foi, ainda quente. Doou-se inteira, sem nada cobrar da vida, da qual foi arrancada escambrosamente, sem entender por quê. (MATHEUS, LM-III, 2004, p. 26)

O episódio revela a inocência de Potira com relação a situação que já vinha se esboçando anteriormente. Em decorrência a esse fato, o filho da jovem, Januário e Brechó fogem, separadamente, para a cidade de São Paulo, onde enfrentam situações adversas e acabam por se inserem no mundo do crime. O destino traçado ao filho da índia é a sua morte pelo mesmo assassino da mãe, o qual acaba encarcerado na mesma prisão que Brechó cumpria pena por estar relacionado às drogas. Os rivais validam as suas dívidas por meio de um duelo, em que os dois acabam mortos.

É perceptível pela diegese do conto “Vingança de Brechó”, que a autora toca em tópicos relacionadas à discriminação da liberdade sexual da mulher e à objetificação feminina por parte da dominação masculina. Além dessas questões relacionadas diretamente ao posicionamento corporal feminino dentro de uma sociedade conservadora, a violência é um elemento presente, iniciado pelo brutal assassinato da índia e intensificado quando a ambientação se volta à metrópole paulista.

ELIZANDRA SOUZA

“Elizandra Souza é moradora do Jardim Noronha, Zona Sul de São Paulo, edita fanzine MJIBA há dois anos e mostra que, mesmo no meio do lixão, ainda podem nascer flores.” (LM-III, 2004, p. 30)

A edição especial da Revista *Caros Amigos* selecionou quatro poemas autorais de Elizandra Souza para a edição do último volume do periódico, que são, respectivamente, “Um feto”, “Suicídio”, “lixão” e “Maria”. O primeiro deles retrata a condição de extrema exclusão social e econômica de uma menina, que, devido a circunstâncias massacrantes desigualitárias de um sistema opressor, tenta sobreviver com seus poucos recursos. A sua figura é tida como uma chaga pelo olhar tendenciosamente de soslaio “De uma hipócrita sociedade/ Que vê seus filhos nas ruas /E diz que eles nada valem.” (SOUZA, LM-III, 2004, p. 30).

Nessa projeção preconceituosa da classe dominante, os carecerentes apenas se multiplicam, gerando descendentes incondicionados de sair dessa situação precária, acabando por macular cada vez mais as ruas metropolitanas. Dessa fora, a culpa da condição na qual a menina se encontra recai sobre seus pais “por a terem concebido/ E não terem prevenido/ E talvez um aborto praticado” (SOUZA, LM-II, 2004, p. 30). A consideração abortiva proposta no poema pode ser entendida de forma metafórica à questão social, uma vez que é mais fácil extinguir esse conjunto da população do que desenvolver medidas que os ajudem a sair dessa condição.

Em seu segundo poema, “Suicídio”, Elizandra identifica, através da formulação de um eu-lírico feminino, as imigrações escravagistas promovidas pela coroa portuguesa no período colonial como o problema embrionário da situação negra no Brasil. Esse desamparo territorial é colocado como uma dor que ainda é sentida por seus descendentes, conforme verificado nos versos “Sou apenas mais uma das arrancadas do seio materno / Estou com fome e frio/ E não tenho teto. / Sou eu:/ Mulher Negra (SOUZA, LM-II, 2004, p. 30).

O terceiro poema apresentado no periódico é intitulado de “lixão”, nele são retratadas as condições subumanas vivenciadas por catadores de lixo, os quais, reduzidos à condição de animais, procuram em meio aos dejetos já em putrefação algo que possa suprir a fome, para mantê-los vivos. O tom duro das linhas estruturadas pela autora pode ser fortemente sentido: Eles não se importam/ Com os vermes e as moscas /Querem apenas encontrar/ Uma forma de manter-se/ Sobrevivendo nessa/ Vida de opressão (SOUZA, LM-II, 2004, p. 30). A fome é tanta, que para essas pessoas, não importa se os resíduos alimentares consumidos já estejam contaminados.

Por fim, o seu último poema, “Maria”, apresenta, por meio de uma reconfiguração de elementos bíblicos, as decepções e o desamparo de uma mulher grávida, que não possui recursos nem condições financeiras de sustentar o seu filho que está para nascer. O desespero que enfrentado pela moça reflete em seu filho, que agita-se em agonia da fome que irá passar no decorrer de sua vida.

Ao analisar as produções da autora, se nota que Elizandra Souza possui um perfil destoante das demais autoras estudadas até o momento no trabalho, por apresentar em suas composições poéticas “uma perspectiva negra, feminista, jovem, urbana, conectada

com as inovações tecnológicas da vida moderna” (CASTRO, 2016, p. 54). No somar exegético dos quatro poemas inseridos no último ato da edição especial da Revista *Caros Amigos*, se verifica que há tópicos fortemente consolidados enquanto base crítica de seus posicionamentos políticos e sociais, como o preconceito sofrido por pessoas a margem das estruturas sociais solidificadas enquanto oficiais, a fome, a maternidade em um meio inóspito, as condições subumanas vividas por catadores de lixo, assim como os resultados das diásporas africanas e a conjuntura na qual as mulheres negras se encontram nos presentes dias.

CONCLUSÃO

De tudo o que foi exposto no trajeto dessa pesquisa, depreende-se que a vulnerabilidade do termo “margem” incide em suas zonas limítrofes, as quais estão em um constante processo de reformulação e que se desdobram *ad infinitum*. Ao reivindicá-la enquanto sítio de identificação, Ferréz, traçou as balizas de um novo movimento literário, cuja proposta central era a projeção de autores de origem locativa suburbana e de perfis sociais minoritários.

No entanto, ao pensar na representatividade dessas minorias partícipes dos três atos da edição especial da Revista *Caros Amigos/ Literatura Marginal: a cultura da periferia*, é perceptível uma demarcação separativa relacionada às características étnicas, regionais e de gênero. Em que apenas 23% dos 48 autores contribuintes do periódico em questão habitavam estados diversos de São Paulo, 2% eram indígenas, assim como outros 2% estavam em condição de encarceramento à época do lançamento da revista e 17% eram mulheres.

As autoras Maria da Conceição Paganele, Dona Laura, Cernov, Lutigarde, Káli-Arunoé, Maria Inziné, Claudia Canto e Elizandra Souza compõem esse percentual minoritário relacionado ao gênero autoral de tão difícil inserção no meio literário. Apesar de apresentarem perfis muito diversos, elas estão unidas pelos discursos de tom politizado correlacionado ao gênero.

Ao travar um contato direto com os textos de Maria da Conceição Paganele, Dona Laura e Elizandra Souza, respectivamente, se percebe que o motriz da escrita de cada uma delas está relacionado à intensões diversas: a primeira delas não tem o propósito de se tornar uma autora de livro, no entanto escreve como forma de promover a ajuda proporcionada pela ONG AMAR às mães de crianças na Febem; a segunda, ao conhecer tardiamente as letras, desenvolve um forte vínculo com a escrita e pretende se impulsionar enquanto escritora por meio do periódico; e a terceira imprimi suas questões sociais e políticas em seu fazer poético.

Algo em comum que a três autoras apresentam em seus escritos é a condição da

mulher em diversas circunstâncias da sociedade conservadora e patriarcalista brasileira. Em “Sonho de uma mãe da Febem”, Maria da Conceição Paganele toca em questões de violência doméstica e a submissão da mulher; Dona Laura, em “Vingança de Brechó”, aponta em sua construção textual a objetificação feminina e a visão julgadora que a sociedade apresenta com relação a liberdade sexual das mulheres; e Elizandra Souza, enquanto voz negra.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1995. 358 p.

CASTRO, Silvia Regina Lorenso. “Elizandra Souza: escrita periférica em diálogo transatlântico”. **Grupo de estudos em literatura brasileira contemporânea**, nº 49, 2016, p. 51-77.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo, SP: Horizonte, 2012.

FERRÉZ. **Blog**. Disponível em: <http://ferrez.blogspot.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. **Capão pecado**. 2. ed. São Paulo, SP: Labortexto, 2000.

_____. Entrevista 16/05/2003. _____. In: **A descoberta do insólito**: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000). Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013. p. 594-665.

GONZAGA, Sérgio. “Literatura marginal”. In: FERREIRA, João Francisco (Coaut.). **Crítica literária em nossos dias e literatura marginal**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1981. p. 143-153.

HOSSNE, Andrea Saad. Depoimento ao programa “O mundo da literatura”: Literatura marginal: tradição (30 min.). Produção: Ricardo Soares. São Paulo: Rede STV, 2003.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**: romance. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

MODOS da margem: figurações da marginalidade na literatura brasileira. Organização de Alexandre Faria; Coorganização de João Camillo Penna, Paulo Roberto Tonani do Patrocínio. Rio de Janeiro, RJ: Aeroplano, 2015.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Vozes marginais na literatura**. Rio de Janeiro, RJ: Aeroplano, 2009.

NATALI, Marcos Piason. “Além da literatura”. In: _____. **Literatura e Sociedade**. São Paulo:

DTLLC/USP, (9), 2006, p. 30-43.

PATROCÍNIO, Paulo Tornai do. **Escritos à margem**: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2013.

PELLEGRINI, Tânia. “A ficção brasileira hoje: os caminhos da cidade”. **Revista de Filologia Românica**, 19, 2002, p. 355-370.

PENNA, João Camillo. “Capítulo 8: Mediação e inclusão”. In: _____. **Escritos da sobrevivência**. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras: FAPERJ, 2013. p. 275-297.

POLINESIO, Julia Marchetti. “A difusão do novo modo de narrar”. In: _____. **O Conto e as classes subalternas**. São Paulo, SP: Annablume, 1994. p. 153-161.

PONGE, Robert. “Literatura marginal: tentativa de definição e exemplos franceses”. In: FERREIRA, João Francisco (Coaut.). **Crítica literária em nossos dias e literatura marginal**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1981. p. 137-142.

Revista Caros Amigos/Literatura marginal. Ato I. São Paulo, agosto de 2001.

_____. Ato II. São Paulo, junho de 2006.

_____. Ato III. São Paulo, abril de 2004.

O TÚMULO DO GENERAL: HISTÓRIA E ARTE NO *BRITISH CEMETERY* DO RECIFE

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 05.05.2020

Davi Kiermes Tavares

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia
Eunápolis – BA

<http://lattes.cnpq.br/7604783949494367>

José Paulo Seifert Brahm

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – RS

<http://lattes.cnpq.br/2669820918283361>

Ronaldo Bernardino Colvero

Universidade Federal do Pampa
São Borja - RS

<http://lattes.cnpq.br/3017947075069963>

RESUMO: O artigo focaliza o túmulo do General Abreu e Lima – estabelecido no British Cemetery do Recife, Pernambuco - segundo a conformação da história e da arte que o emolduram. Viabiliza-se a partir do suporte teórico e dos dados levantados em pesquisa empreendida durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, anos 2014-2016. Utiliza, em sua fundamentação histórica e artística,

argumentos de autores como Chacon (1983), Rodrigues (1997; 2005), Tavares (2015; 2016), Borges (2002), Coli (1995), entre vários. Conclui que o túmulo remete a uma história de vida plena de desafios e superações até o final, ao mesmo tempo que estimula o olhar, de quem o contempla, para além da materialidade e do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Abreu e Lima. Cemitério dos Ingleses. História. Arte.

THE GENERAL'S GRAVE: HISTORY AND ART IN THE BRITISH CEMETERY OF RECIFE

ABSTRACT: The article focuses the General's grave of the Abreu e Lima - established at the British Cemetery in Recife, Pernambuco - according to the shape of the history and art that frame it. It is made possible from the theoretical support and data collected in research undertaken during the master's degree program of the Postgraduate Program in Social Memory and Cultural Heritage of the Federal University of Pelotas, 2014-2016. In its historical and artistic foundation, it uses arguments by authors such as Chacon (1983), Rodrigues (1997; 2005), Tavares (2015; 2016), Borges (2002), Coli (1995), among several. It concludes that

the tomb refers to a life story full of challenges and overcoming until the end, at the same time that it stimulates the gaze of those who contemplate it, beyond materiality and time.

KEYWORDS: Abreu e Lima. British Cemetery. History. Art.

1 | INTRODUÇÃO

Uma construção tumular se apresenta como objeto a ser explorado pela comunicação e até mesmo pela semiótica, pois está repleto de informações e de sinais, através dos quais algum tipo de mensagem está em potência. Mausoléus, com pomposas estátuas e colunas monumentais, por exemplo, informam aos visitantes e frequentadores de cemitérios que ali está enterrado alguém que enquanto vivo ocupava uma posição de prestígio social. Isso pode ser reforçado pelos epitáfios, por placas comemorativas, bustos, brasões e outros símbolos que destacam as qualidades e a posição social ou profissional do falecido. Tal caracterização se coaduna ao cemitério chamado oitocentista, romântico ou tradicional - que teve seu apogeu na segunda metade do século XIX. O cemitério dito moderno obedece outra concepção construtiva e imagética.

Assim sendo, o foco deste artigo é um túmulo singular estabelecido no *British Cemetery* (chamado popularmente “Cemitério dos Ingleses”) (Fig. 1), na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, região Nordeste do Brasil, a partir da conformação da história e da arte que o emolduram, além do próprio homenageado: o militar, intelectual, escritor e ativista social pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima, o *general das massas* (CHACON, 2007), o quase *Patrono do Exército Brasileiro* (LIMA FILHO; PEREIRA, 1975, p. 21).



Figura 1: Foto da frente do *British Cemetery* com a sinalização do monumento.

Fonte: Davi Tavares (2016).

O conjunto tumular foi conhecido, *in loco*, por um dos autores deste artigo, quando ele realizou visita ao cemitério, em trabalho de campo, ao cumprir etapa do curso de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, ano de 2016.

A relevância do personagem, a querela do seu sepultamento, a distinta homenagem material em sua memória, tudo isso oportunizou a elaboração deste artigo. Que contemplará abaixo, sequencialmente, os aspectos mencionados.

2 | A RELEVÂNCIA DO PERSONAGEM

Para quem nunca leu ou ouviu falar sobre Abreu e Lima, vale inicialmente apresentá-lo - a partir de Pereira da Costa (1882), Guimarães (1926), Chacon (1983) - como um brasileiro eminente que nasceu no Recife em 6 de abril de 1794.

Filho de família com posses econômicas, a sua educação escolar, concluída na cidade de Olinda, por volta de 1811, foi ministrada pelos mais afamados mestres da época. Estudou latim, filosofia, retórica, francês e inglês. Como reforço, frequentava o curso regimental de artilharia, e estudava literatura e grego com o seu pai, José Ignácio Ribeiro de Abreu e Lima, de origem nobre, conhecido por todos pela alcunha de Padre Roma, pois fora Ordenado Padre, em Roma, pelo Cardeal Chiaramonti, futuro papa Pio VII (mesmo que tivesse posteriormente largado a batina para se casar).

Em 1812, Abreu e Lima ingressou na Academia Real Militar do Rio de Janeiro (atual Academia Militar das Agulhas Negras), recebendo, quatro anos após, a patente de capitão em artilharia, sendo, então, destacado para servir em Angola (África). Em dezembro de 1816, volta ao Recife. É envolvido num motim contra o Ouvidor de Olinda, sendo preso. Mas, recorrendo da prisão, vai para a província da Bahia (Salvador), para onde havia feito o “agravo da pronúncia de prisão” (recorrência judicial da prisão), em princípios de fevereiro de 1817. Ao chegar ali, é recolhido à Fortaleza de São Pedro por ordem do Conde dos Arcos, governador daquela província.

Nesse mesmo ano, ao eclodir no Recife, no dia 6 de março, a Revolução Pernambucana, cujos objetivos centrais eram a República e a Independência do Brasil, figurou como um dos principais chefes o seu pai, o Padre Roma, que, após a vitória dos legalistas imperiais, ao chegar à Bahia, em caráter de comissário dos pernambucanos revoltosos em busca de apoio, foi denunciado, preso e, por fim, condenado à morte (executado, em 29 de março de 1817, no Largo da Pólvora). Abreu e Lima foi obrigado a assistir ao fuzilamento do pai. Esse acontecimento além de marcar profundamente a vida do futuro general, levou sua família à ruína e a dispersão.

Depois dessa marcante experiência, ele ainda passou alguns meses na prisão, em companhia de seu irmão Luís Ignácio de Abreu e Lima e de outros presos remetidos de Pernambuco. Em outubro de 1817, escapa do cárcere com seu irmão, auxiliado pela

maçonaria, embarca para os Estados Unidos da América do Norte, aonde chegaram em fevereiro de 1818. Estava decidido: lutar pelo fim do regime colonial na América Latina. Com tal propósito separa-se do irmão e viaja para La Guairá, na Venezuela. De lá, escreve a Simon Bolívar, oferecendo seus serviços militares como capitão (Figura 2).



Figura 2: Retrato do General Abreu e Lima, pintado por Reynaldo Fonseca.

Fonte: Instituto Abreu e Lima. Disponível em: <http://www.institutoabreuelima.com.br/category/fotos/>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Em 1819, em Angostura (hoje Cidade de Bolívar, na Colômbia), Simon Bolívar o aceitou no posto pretendido. Em seguida e durante um curto espaço de tempo, Abreu e Lima colaborou no *Correo del Orinoco*, um semanário comprometido com o ideário de Bolívar, inclusive nele publicando diversas matérias sobre a luta pela independência no Brasil, mormente em Pernambuco. Ainda em 1819, segue para a linha de frente, lutando sob o comando de Bolívar nas principais batalhas que conduziram os insurretos à vitória contra os colonizadores. Entre outras, Abreu e Lima participou de batalhas memoráveis como a de Boyaca (1819) e a Carabobo (1821): a primeira conduziu à proclamação da República da Colômbia; a segunda, à libertação da Venezuela.

Com o desmoronamento do sonho de integração (inspirado pelo modelo federalista norte-americano, Simon Bolívar sonhava forjar as bases da unidade da América do Sul pela construção de uma federação de nações da região, forma de mantê-la forte e solidária), em 1830, Bolívar foi afastado do poder e deixou a vida pública, vivendo os seus últimos dias no exílio, em Santa Marta (Colômbia). Bolívar, *El Libertador*, um dos maiores heróis da América Latina, que entrou na política rico e dela saiu pobre e frustrado, faleceu de tuberculose aos 47 anos de idade, em 17 de dezembro de 1830. Abreu e Lima, general e membro do Estado Maior de Bolívar, acompanhou-o até o retiro de Santa Marta, mantendo-se fiel e ao seu lado até o fim. (Cf. GUIMARÃES, 2017, p. 243-257)

A situação que se seguiu à retirada de Bolívar da vida pública inviabilizou a permanência de oficiais estrangeiros nos quadros do Exército da Colômbia, que dele

foram excluídos por decreto de 09 de setembro de 1831, em ato do ministro da guerra daquele país. Em decorrência, Abreu e Lima, ostentando a patente de general de brigada que lhe foi conferido por Bolívar, assim como os títulos de *Libertador da Venezuela e de Nova Granada*, retorna ao Brasil, em pleno período regencial, fixando residência no Rio de Janeiro.

Na capital do Império, habilmente, ligou-se a grupos de políticos e de escritores, participando de atividades culturais, o que lhe facultou a obtenção da imediata recuperação de seus direitos políticos e civis. Durante a menoridade de D. Pedro II, Abreu e Lima foi anistiado, em outubro de 1832, pela Regência que governava o país, a qual teve “por bem conceder-lhe a faculdade para que possa usar todas as condecorações, e distinções que lhe foram conferidas pelo governo da Colômbia...” (CHACON, 1983; págs. 242 e 243).

Reabilitado, reconhecido pelas vitórias militares e com prestígio intelectual e político, resolveu voltar ao Recife, em 1844, de onde, até a sua morte, não mais se retiraria.

Ali, vai ocorrer a publicação de parte de sua produção literária. Destacam-se, entre outros livros, *Compêndio da História do Brasil, Sinopse ou Dedução Cronológica dos Fatos mais Notáveis da História do Brasil; História Universal desde os Tempos mais Remotos até Nossos Dias; A Cartilha do Povo; O Socialismo; As Bíblias Falsificadas ou Duas Respostas ao Rev. Cônego Joaquim Pinto de Campos; O Deus dos Judeus e o Deus dos Cristãos*. (Esses livros mencionados e outros mais, a produção jornalística e epistolar, documentos estão disponibilizados, *on-line*, inclusive para *download*, no sítio do Instituto Abreu e Lima: <http://www.institutoabreuelima.com.br/acervo/>.)

Escrevendo sobre assuntos diversificados, mas sem perder o interesse pela atividade política, terminou envolvido nos acontecimentos que culminaram com a Revolução Praieira (movimento de caráter popular e insurrecional) de 1848, sobretudo pela participação como dirigente e redator dos jornais *Diário Novo* e *A Barca de São Pedro*, divulgadores dos ideais dos *praieiros*. É condenado à prisão perpétua na ilha Fernando de Noronha. Após dois anos preso, foi absolvido da acusação

Finalmente, anos antes de morrer, ao escrever e publicar sobre assuntos religiosos em longos e interessantes ensaios, nos quais dava ênfase ao ecumenismo, passou à prática. Distribuiu vários exemplares do Novo Testamento em edição protestante, que amigos lhe mandaram de Londres, a muitas pessoas da cidade. Esse gesto provocou a ira do padre e deputado monsenhor Joaquim Pinto de Campos, que, pelos jornais, afirma que aquelas bíblias eram “falsificadas e venenosas”. Estava iniciada mais uma polêmica, entre tantas, que Abreu e Lima se envolvera.

Após vários embates, pelos jornais (*Jornal do Recife* [Abreu e Lima] *versus* *Diário de Pernambuco* [Monsenhor Joaquim Pinto]), a polêmica entre o monsenhor e o general começou a crescer, resolvendo o general então escrever um livro – *As Bíblias Falsificadas ou Duas Respostas ao Sr. Joaquim Pinto de Campos pelo Cristão Velho* –, no qual a discussão saía de aspectos pessoais tocados por parte do monsenhor Joaquim Pinto

de Campos e ganhava os meandros da história secular, sendo a reforma protestante, na visão de Abreu e Lima, defendida como uma espécie de proclamação dos tempos modernos.

A resposta de monsenhor Joaquim Pinto de Campos foi surpreendente. Afirmou que processaria o general Abreu e Lima pelos tribunais, acrescentando que, no entanto, preferia chicotear-lhe a cara, “a exemplo do que já havia feito ao finado capitão Manuel Joaquim do Rego Barros na freguesia do Monteiro, em plena luz do dia...” (*Diário de Pernambuco*, seção Comunicado, apud AGUIAR, 1997, p, 167).

Após um período de crises e agravamentos da saúde, o general Abreu e Lima falece na cidade do Recife. Era manhã do dia 8 de março de 1869.

3 | A QUERELA DO SEPULTAMENTO

Morto o general, eis que a cidade do Recife, de repente, despertou na manhã do dia 9 para uma realidade inusitada: o bispo da cidade, Dom Francisco Cardoso Ayres, negara sepultura cristã ao general Abreu e Lima.

Questionado pelo governador da província de Pernambuco à época, Brás Carneiro Nogueira da Costa e Gama, Conde de Baependi - que fora informado, pelo administrador do Cemitério Público do Recife, da morte do general e da ordem do bispo para que lhe não fosse dada sepultura -, o bispo alegou que

Sabendo do grave estado da moléstia do general Abreu e Lima, e ‘não constando ato algum seu que provasse arrependimento de erros que em matéria religiosa que lhe eram atribuídos’, entendera ser do seu dever episcopal procurá-lo, o que fez dias antes do seu falecimento. Conduzindo a conversa com o enfermo sobre alguns pontos da doutrina católica, o bispo afirmou ‘com pesar’ que o general não reconhecia o mistério da Santíssima Trindade, além de repelir a idéia (sic) da confissão auricular. Não parecendo ao prelado ser prudente insistir em seus esforços naquela ocasião ‘a bem da alma’ daquela ovelha, ‘em atenção aos sofrimentos do corpo’, despedira-se comunicando ao enfermo que voltaria outra vez; tendo como resposta que ele, Abreu e Lima, ‘estava pronto para recebê-lo, mas que seria inútil tratar de questões religiosas, a não ser para discutir com toda a liberdade’. Apesar disso, o bispo dispusera-se a procurar novamente o general, por acreditar que ele teria dado demonstração de deferência para com sua pessoa. Entretanto, a enfermidade teria progredido inesperadamente, chegando ao conhecimento do prelado que Abreu e Lima se achava moribundo, sem que tivesse sido possível ao bispo fazer a segunda visita ao enfermo (RODRIGUES, 2005, p. 149-150 – destaques da autora).

Ao tomar conhecimento disso, o governador resolveu que, mesmo respeitando a decisão episcopal, cumpria-lhe providenciar para que o cadáver tivesse sepultura decente em outro lugar. A princípio, pretendia que o sepultamento se fizesse no terreno extramuros do cemitério. Entretanto, os amigos e parentes do falecido deram preferência ao cemitério protestante da cidade (receberam uma oferta por parte do cônsul-geral do Reino Unido, Sir Harry Fergusson, que em nome da família real e de seus compatriotas do Recife oferece o Cemitério dos Ingleses para o enterro) onde o sepultamento aconteceu no dia

seguinte, sob a direção religiosa do ministro anglicano ligado à comunidade protestante da cidade.

O sepultamento foi possível naquele local porque, à época, o *British Cemetery*, do Recife, integrava um inicial conjunto de necrópoles estabelecidas no Brasil-Colônia destinado a receber os corpos dos súditos britânicos mortos, os quais a Igreja Católica não permitia que fossem enterrados em seus cemitérios por serem acatólicos (protestantes). Sua implantação, em solo brasileiro, constituía reflexo da importância, da influência e da presença significativa de ingleses, notadamente, no país de então – a qual se estenderia até meados do século XX (TAVARES, 2016).

A interdição do sepultamento do cadáver do general Abreu e Lima no cemitério público do Recife foi um acontecimento que repercutiu em todo o Império e, inclusive, em Lisboa. (VIEIRA, 1998, p. 268). Na Corte brasileira, foi um dos assuntos mais falados entre março e maio daquele ano de 1869. Afinal, era a primeira vez que um caso de recusa episcopal em receber um cidadão brasileiro tão ilustre num cemitério público era divulgado (RODRIGUES, 2005).

O incidente rendeu discussões, debates, polêmicas... Com os simpatizantes e defensores do Bispo ou do General a esgrimirem argumentos e razões. Para melhor entendê-lo, é necessário conhecer o contexto que o propicia. Mencione-se que, naquele momento, tanto a questão do “enterramento civil”, em Portugal, na segunda metade do século XIX (CATROGA, 1999), quanto à da “sepultura eclesiástica”, em período análogo ao de Portugal, no Brasil (RODRIGUES, 2005), evidenciavam-se. Eram tempos da reforma ultramontana em Pernambuco (e em outras dioceses do país como o Rio de Janeiro, por exemplo), no início da década de 1870, cujo papel de executor cabia ao bispo - em choque com o liberalismo, o republicanismo, a maçonaria, o protestantismo, entrevistados nas ações e nos escritos do general e seus partidários.

4 | O MONUMENTO TUMULAR

Qualquer pessoa que adentre o *British Cemetery* tem inevitavelmente sua atenção atraída pelo “túmulo-monumento” situado logo após ao portão de entrada, à esquerda, ainda que desconheça a quem pertence e o motivo de sua edificação. Com dimensão de quatro metros aproximadamente (da base ao cimo), ele se distingue dos túmulos ao redor (e também dos outros que compõem o campo santo) pela cruz num círculo, sobre coluna torcida em espiral, que repousa numa base (na qual está colocada a lápide e sua inscrição) e pedestal, a ocupar toda a área reservada à carneira. Eis uma descrição básica do túmulo do general Abreu e Lima (Fig. 3). (Não se encontrou informações o monumento e sua construção: autoria, dimensões exatas, custo, época de elaboração, material constitutivo, etc. Sabe-se, apenas, que ele resultou de iniciativa de familiares e amigos admiradores que se uniram e erigiram a homenagem ao general. O que, aliás,

está consignado no epitáfio.) A escultura apresenta elementos artísticos e simbólicos



Figura 3: Fotografia do túmulo-monumento do general Abreu e Lima.

Fonte: Davi Tavares, 2014.

O seu poder de atração advém da imponência principalmente em relação ao restante do acervo tumular do local. Os cemitérios ingleses e, portanto, à época, protestantes, apresentavam uma estética tumular comprometida com formas sóbrias e comedidas. Tal estética refletia (e reflete) a concepção (sobretudo anglicana) de morte e seus incontornáveis desdobramentos, haja vista que

O discurso anglicano sobre a morte construiu-se seguindo a tradição eclesiástica e os ensinamentos bíblicos. [...] via a morte basicamente sob três perspectivas: a primeira era que a morte do cristão era uma morte bem-aventurada, pois que morriam no Senhor; a segunda é a que identificava a morte como um sono, um repouso dos fiéis no aguardo da ressurreição eterna; e a terceira concepção era a de que se constituía numa passagem, numa partida desta vida para a vida eterna (TAVARES, 2015, p. 18-19).

Arte tumular ou arte funerária, que compreende construções feitas para sobreporem-se às sepulturas, é uma forma de representação, da vida e da morte, ligada à cosmovisão de determinado contexto histórico, cultural, ideológico, social e econômico. Ela pode ser constituída por um conjunto de símbolos ou de uma obra narrativa, utilizando-se materiais variados como o mármore, o granito, o ferro fundido, o bronze, entre outros materiais. “É um tipo de construção repleta de simbolismo, facilmente assimilado pelo grande público” (BORGES, 2002, p. 172).

Segundo a autora supramencionada, o estudo dessas construções permite perceber as etapas da transformação da vida social do homem por conterem uma série de imagens e adornos que são cultuados pelas pessoas, segundo sua formação religiosa e moral. Quando impregnados de expressões religiosas, os túmulos traduzem uma mensagem de

fé conciliada às lembranças. Quando trazem símbolos cívicos, prestam-se a homenagens póstumas. Para a população, quanto mais imagens e adornos simbólicos o monumento funerário apresentar, maior é seu significado, recebendo, assim, visitas frequentes. Daí advém o grande valor expressivo dos túmulos. No silêncio dos símbolos ali presentes, produzidos com certo gosto artístico e de fácil assimilação, eles despertam em seus visitantes os mais profundos e significativos sentimentos (BORGES, 2002).

Ademais, conforme preceitua Argan (1998), as coisas artísticas têm um valor intrínseco relacionado a certos sinais, ocorrendo uma solidariedade de princípio entre a ação artística e a ação histórica. A análise da obra de arte deve prevalecer à matéria estruturada e ao processo de estruturação. No objeto artístico, percebem-se as ligações que o artista possui com a sociedade de que é parte integrante, segundo as quais são compreendidas as preferências e as ideias artísticas. Ou seja, as escolhas intencionais do artista partem sempre de um olhar individual e social.

Para Brandi (2004), dois momentos devem ser levados em consideração para a criação de uma obra de arte. O primeiro se refere às escolhas, gostos, preocupações, teorias, ideologias do artista, que terá em comum com a época que vive. Já o segundo, refere-se ao tempo em que o artista vive, será ou não reconhecido naquela obra sua, e a validade desta não crescerá nem diminuirá em nada por causa disso.

Por esses parâmetros, o túmulo do general Abreu e Lima oferece possibilidades interpretativas a partir de alguns de seus elementos constitutivos. É uma figura composta por vários elementos: cruz, coluna, lápide e epitáfio.

Aplicando-se de maneira flexível - em relação ao monumento - a metodologia elaborada por Borges em sua obra *Arte Funerária no Brasil (1890-1930): ofício de marmoristas italianos em Ribeirão Preto* (2002), pode-se descrever, com relação à tipologia da sua arquitetura tumular, que se trata de um túmulo monumental por apresentar característica de grandiloquência, qualidades artísticas, decoração apurada. “Monumental” devido à semelhança aos monumentos celebrativos; “grandiloquente” pelos aspectos formais da construção: assentado sobre uma base que ocupa toda a área reservada à carneira, verticalismo, elementos compositivos sobrepostos afunilando para o céu; “qualidades artísticas” em face de ser construído sob encomenda e com exclusividade, o que propiciava ao construtor maior liberdade de expressão; finalmente, “decoração apurada”, que remete a adornos e a escultura de grande porte, mesmo que única.

Encimando o monumento, sobre o capitel da coluna, está a cruz celta - artefato muito recorrente nos cemitérios protestantes (Figura 4).



Figura 4: Fotografia de detalhe do monumento.

Fonte: Foto dos autores, 2016.

A Cruz Celta, ou Cruz Céltica, simboliza o povo Celta, e o seu uso é mais remoto do que a cruz cristã como símbolo do cristianismo. É uma cruz com um círculo onde as barras vertical e horizontal se encontram, e representa a espiritualidade focada na criação. Seu uso remonta ao equilíbrio da vida e a eternidade, com a junção dos quatro elementos essenciais: água, terra, fogo e ar.

Hoje, a Cruz Celta também é um dos símbolos do presbiterianismo, e das igrejas reformadas Batista e Anglicana, e representa o nascimento, morte e ressurreição de Cristo. O círculo, que na simbologia pagã representava o sol, agora representa a circularidade da vida, a renovação eterna. Ao usar a Cruz Celta, as igrejas afirmam as sua doutrina e identidade, revelando a sua herança protestante. Nessa perspectiva, a Cruz Celta representa a vida eterna no reino de Deus.

Outro elemento significativo do monumento é a coluna, com seu fuste torcido em espiral (Figura 5).



Figura 5: Reprodução de coluna retorcida ou salomônica.

Fonte: Davi Tavares, 2016.

Chamada de Coluna Salomônica, esse tipo de coluna é característica da arquitetura barroca. Ela começa em uma base e termina em um capitel, como a coluna clássica, mas com o fuste retorcido de forma helicoidal que produz um efeito de movimento e dramatismo. A introdução da coluna salomônica no barroco manifesta a condição de movimento. Em muitas ocasiões o fuste é coberto com decoração de folhas de acanto. Os capitéis podem ser de diversas ordens, predominando a compósita e a coríntia. É corrente que seu uso seja mais ornamental que tectônico, pelo que é muito mais comum ela ser usada em retábulos ou adossada a outros adornos.

Abaixo da base da coluna, elementos decorativos estão presentes em outro módulo que compõem o monumento (Figura 6). São arabescos, empregados nos arremates laterais das lajes de mármore epigrafadas existentes nos túmulos simples e nos monumentais. Formam um verdadeiro entrelaçar de linhas, ramagens e flores. São apropriações de flores estilizadas por curvas do estilo *art-nouveau*, facilmente assimiladas pelo homem comum da *belle époque*.



Figura 6: Foto dos arabescos acima da lápide.

Fonte: Davi Tavares, 2016.

A lápide segue ao módulo que contém os arabescos, e contém o epitáfio (Figura 7). Lápide ou lápida é uma pedra que contém uma inscrição (epitáfio) gravada para registrar a morte de uma pessoa, normalmente localizada sobre o túmulo ou anexa a ele. Podem ter também o formato de uma placa de bronze (ou outro metal, alumínio, por exemplo).



Figura 7: Fotografia de parte do monumento: lápide e epitáfio.

Fonte: Davi Tavares, 2016.

Por sua vez, epitáfio (do grego antigo ἐπιτάφιος: “sobre a tumba”) são frases escritas sobre túmulos, mausoléus e campas cemiteriais para homenagear pessoas ali sepultadas. Normalmente, os dizeres são colocados em placas de metal ou pedra.

Os epitáfios apareceram imitando inscrições da Antiguidade clássica, com o objetivo de afirmar a identidade do morto. No século XIX, eles estão ligados à piedade para com o morto, traduzindo um sentimento real profundo de dor por meio de poemas em verso, com elogios intermináveis e com menos detalhes pessoais (BORGES, 2002).

O epitáfio do general (Figura 8), gravado no próprio bloco, é uma inscrição que guarda visão determinada da polêmica resultante dos incidentes que envolveram seu sepultamento.

É composto das seguintes palavras:

Aqui jaz o cidadão brasileiro general José Ignacio d'Abreu e Lima, propugnador esforçado da liberdade de consciência. Faleceu em 8 de março de 1869. Foi-lhe negada sepultura no Cemitério (sic) público pelo bispo Francisco Cardozo Ayres. Lembrança de seus parentes.



Figura 8: Fotografia do epitáfio de Abreu e Lima.

Fonte: Davi Tavares, 2016.

Nos aspectos declinados residem a riqueza que a construção tumular em memória ao general Abreu e Lima apresenta, e que traduzem o reconhecimento, ao ilustre brasileiro, daqueles que a fizeram construir.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

José Ignácio de Abreu e Lima foi um personagem importante de episódios marcantes e decisivos da história pernambucana, brasileira e sul americana. A história do “mui desassossegado Senhor General” (BRUNI, 2010), repleta de situações-limites, é digna de ser evocada às novas gerações.

No *British Cemetery*, Abreu e Lima ainda vive de maneira fortemente simbólica, seja pelo trabalho de memória seja por meio dos objetos materiais. E vive porque, de vários modos, ligou-se definitivamente àquilo que se é e, também, em certa medida, ao que já não se pode deixar de ser. Posto que, convém (re)lembrar, “O cemitério é um espelho em que os vivos se refletem e se encontram na memória dos mortos. Ali, no silêncio definitivo, podem os mortos ser interrogados e compreendidos no seu legado [...]” (MARTINS, [2005?], p. 1).

O seu túmulo remete a uma história de vida plena de desafios e superações até o final, ao mesmo tempo em que estimula o olhar para além da materialidade e do tempo presente. A construção de um mausoléu visa o futuro, pretende a perpetuação da memória, a suspensão do tempo que se esvai como os grãos de areia de uma ampulheta. Na combinação de seus comedidos elementos artísticos e simbólicos, há que se compreender um somatório de exaltação e reclamo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Cláudio. A Morte do General e o Amor do Bispo. In: _____. **Franklin Távora e o Seu Tempo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997. p. 163-172.

ARGAN, Giulio Carlo, **História da Arte como História da Cidade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

BORGES, Maria Elizia. **Arte Funerária no Brasil (1890-1930)**: ofício de marmoristas italianos em Ribeirão Preto = Funerary Art in Brazil (1890-1930): italian marble carver craft in Ribeirão Preto. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

BRANDI, Cesare. **Teoria da Restauração**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BRUNI, Sérgio. **O Mui Desassossegado Senhor General**: a vida de José Inácio de Abreu e Lima. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

CATROGA, Fernando. **O Céu da Memória** – Cemitério Romântico e Culto Cívico dos Mortos em Portugal (1756-1911). Coimbra: Minerva, 1999.

CHACON, Vamireh. **Abreu e Lima**: General de Bolívar. 3ª ed. rev. aum. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2007.

FONSECA, Edson Néri da. Nota na contracapa. In: LIMA FILHO, Andrade; PEREIRA, Nilo. **O Bispo e o General**. 2ª ed. rev. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Editora Universitária, 1975.

GUIMARÃES, Argeu. **Um brasileiro na epopeia bolivariana**. (Biographia do general Abréu e Lima). Recife: Emp. Graphico-Editora / Moraes, Rodrigues & Cia., 1926. Disponível em: https://biblioteca.academiahistoria.org.co/pmb/opac_css/index.php?lvl=publisher_see&id=12346. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Bolívar e o Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Alexandre de Gusmão / CHDD, 2017. (Edição fac-similar da obra publicada em Paris, edição do “Libre Livre”, MCMXXX)

LIMA FILHO, Andrade; PEREIRA, Nilo. **O Bispo e o General**. 2ª ed. rev. Recife: Editora Universitária, 1975.

MARTINS, José de Souza. **História e Arte no Cemitério da Consolação**. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo/Secretaria de Cultura, [s. d.].

MOTTA, Antonio. Museu da Morte: patrimônios familiares e coleções. In: MAGALHÃES, Aline M.; BEZERRA, Rafael Z. **Museus Nacionais e os Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2011. p. 280-295.

PEREIRA DA COSTA, Francisco Augusto. **Diccionario Biographico de Pernambucanos Celebres**. Recife: Typographia Universal, 1882. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221687> Acesso em: 22 nov. 2015.

RODRIGUES, Cláudia. **Lugares dos Mortos na Cidade dos Vivos**: tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1997.

_____. **Nas Fronteiras do Além**: a secularização da morte no Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

TAVARES, Davi Kiermes. **Inglese no Brasil**: Estilo de Viver, Estilo de Morrer. **Revista Seminário de História da Arte**. Pelotas, n. 5, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/issue/view/474/showToc>. Acesso em 20 dez. 2016.

_____. **Uma Necrópole Esquecida e os Valores Para a Sua Conservação**: o British Cemetery do Recife em Perspectiva. 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

RESGATANDO O ESPAÇO PÚBLICO: TEATRO DO OPRIMIDO & ESCOLA

Data de aceite: 01/06/2020

Antonio Carlos Figueiredo Costa
<http://lattes.cnpq.br/1285407435165636>

RESUMO: O presente trabalho procura recuperar, sob a forma de relato de experiência, tanto a memória, quanto as lições proporcionadas por um projeto de extensão desenvolvido ao longo do ano de 2018. Ao alinhar o presente texto, espera-se demonstrar a simplicidade da execução de um projeto dessa natureza, mas também assinalar a sua coerência teórico-metodológica, bem como a sua fortuna em inquirir epistemologicamente objetos que representam seculares mazelas na existência dos brasileiros em geral, e das populações periféricas em particular, mas também, evidenciar a potencialidade heurística contida nas propostas do Teatro do Oprimido, com ênfase na sua aplicação no espaço escolar, por considerar que porta hábil instrumental teórico no combate ao racismo, à misoginia, ao machismo, ao preconceito social e à homofobia.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro do Oprimido; Cidadania; Escola; Formação de Professores; Lutas sociais.

ABSTRACT: The present work seeks to recover, in the form of an experience report, both the memory and the lessons provided by an extension project developed throughout the year 2018. In aligning the present text, it is expected to demonstrate the simplicity of the execution of a project of this nature, but also to point out its theoretical and methodological coherence, as well as its fortune in epistemologically investigating objects that represent secular ills in the existence of Brazilians in general, and of the peripheral populations in particular, but also, to show the heuristic potential contained in the proposals of the Theater of the Oppressed, with emphasis on its application in the school space, considering that they constitute a skillful theoretical instrument in the fight against racism, misogyny, machismo, social prejudice and homophobia.

KEYWORDS: Theater of the Oppressed; Citizenship; School; Teacher training; Social struggles.

1 | INTRODUÇÃO

O Teatro do Oprimido (T.O.) é uma bem sucedida modalidade de arte teatral surgida entre a primeira metade dos anos de 1960, e o primeiro lustro da década seguinte. A obra

‘Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas’ (BOAL, 1975), é reconhecida por seu caráter seminal, e apresentada como o mais autorizado manual em termos de T.O., mas também por condensar de maneira paradigmática a longa e vívida experiência de Augusto Boal, autor desse livro, e idealizador do Teatro do Oprimido. Nessa obra, que veio *a lume* pela primeira vez durante os chamados ‘anos de chumbo’, ou seja, o longo período de vinte e um anos da Ditadura Militar, Augusto Boal, que à época, se encontrava exilado na Argentina, dialoga com autores como Aristóteles (1996), Nicolau Maquiavel (1976), Denis Diderot (1986) e Bertolt Brecht (1967), entre outros, para afirmar a sua posição que todo teatro seria necessariamente político, sendo políticas todas as atividades humanas.

Apesar das fontes com as quais dialogou serem intelectualmente sofisticadas – e incluímos aqui os já citados Aristóteles, Diderot, Brecht – e dos ambientes de trabalho nos quais Augusto Boal acumulou as experiências para formular essa modalidade ao mesmo tempo criativa e revolucionária de teatro também se apresentarem como instigantes e vanguardeiros em termos de arte – o *Actors Studio* de Nova York, o Teatro de Arena do Rio e de São Paulo – a singeleza dos métodos e a economia de recursos necessários para a execução dessa forma de teatro oferecem o convite para o desenvolvimento de projetos em áreas periféricas das cidades. Não obstante, a população que se apresenta como seu público-alvo, via-de-regra pertencente à classe trabalhadora e não raro, integrantes de camadas populacionais socialmente vulneráveis, afina-se com a estética que perpassa a poética pretendida pelo T.O., que é interrogar acerca das opressões sofridas, *pari passu* ao empreendimento do diálogo com as formas de opressão.

Entendemos que a dinâmica proposta por esse diálogo com o opressor, colocada devidamente no espaço público, o que valeria dizer, na ocupação dos espaços públicos para a inscrição das demandas cidadãs na agenda pública, podem vir a oferecer saídas adequadas para o jogo democrático e para a afirmação de uma eficaz práxis cidadã. Apesar de não se apresentar como uma novidade, as técnicas do Teatro do Oprimido vem despertando os mais sinceros interesses em profissionais envolvidos com a Educação, os quais serviram como público privilegiado dos relatos que passamos a desenvolver a partir dessas linhas.

2 | AFINAL, POR QUE O TEATRO DO OPRIMIDO?

O Teatro do Oprimido representou uma verdadeira revolução copernicana no cenário das artes no Brasil e no Mundo. Suas técnicas, metodologias e o sentido dado à sua estética, logo ganharam repercussão internacional, na própria esteira da sua evolução. A proposta dessa forma de teatro consiste em oferecer um método cujo objetivo é o exercício do pensamento político, social e estético dos oprimidos, estimulando com isso, a busca de uma sociedade livre de opressores.

Nesse sentido, o projeto de extensão alinhado e submetido em 2018 junto ao PAEx – programa da Universidade do Estado de Minas Gerais destinado a apoiar o desenvolvimento de Projetos de Extensão – inquiria acerca das potencialidades heurísticas da utilização do método, das técnicas e dos jogos e exercícios do T.O. nas escolas públicas das redes municipais e estadual da grande Belo Horizonte.

Iniciamos nossas atividades a partir de um objetivo central, que era considerar a arte teatral como caminho para a reconquista da cidadania, tomando como ponto de partida, e *lócus* dessa prática, o ambiente escolar. Condição *sine qua non* para uma boa recepção do projeto seria conquistar professoras e professores, bem como demais profissionais da área educação, para a validade das ações a serem desenvolvidas.

Se bem sucedido, isso os tornaria multiplicadores de uma *práxis* cidadã que busca reconhecer e atuar contra as diversas formas de opressão encontradas no ambiente escolar, bem como no universo das populações periféricas, nos quais as unidades escolares da rede pública costumam operar.

Tratava-se de um convite que articulava-se, de forma ineludível, a um grande desafio, que, em termos sumários, era a tarefa de tornar a linguagem teatral acessível aos frequentadores do ambiente escolar, visando a contribuição desses ao diálogo e à transformação da realidade social, com vistas à libertação dos oprimidos, mas também, em compromisso à ótica do T.O., dos opressores, o que visava, em última instância, restaurar a humanidade em ambos.

A proposta maior era fazer convergir os contributos da filosofia teatral proposta por Augusto Boal para a solução das necessidades mais prementes do ambiente escolar, utilizando de sua metodologia teatral como fundamento para pôr em causa as mazelas que afligem o cotidiano da escola – violência, racismo, exclusões, homofobia – no sentido da construção de uma sociedade marcada pela alteridade, democracia e respeito, para que cada cidadão possa vir a trilhar o caminho escolhido com liberdade e autonomia.

Trabalhando sob essa proposta, entendíamos que estávamos abrindo possibilidades reais para um relacionamento mais harmonioso ao ambiente de ensino-aprendizagem, bem como uma melhor qualidade de vida para todos os envolvidos nesse processo. É sobejamente conhecido que tanto docentes, quanto discentes, carregam consigo uma carga biográfica permeada por aspectos de opressão. A proposta do Teatro do Oprimido não prima pela *catarse*, como no sistema teatral aristotélico, nem visa favorecer somente a conscientização, como na poética brechtiana. Assim, o Teatro do Oprimido defende, simplesmente, a própria ação na sociedade.

Colocadas essas diferenças básicas entre as três poéticas acima citadas (Aristóteles/Brecht/Teatro do Oprimido), cumpre esclarecer que o Teatro do Oprimido, considerada a apropriação realizada pelo projeto de extensão, buscava oferecer a ruptura com as marcas deletérias que foram se acumulando nas vidas pregressas de professores, alunos

e demais profissionais que costumam transitar pelo ambiente escolar, marcas pretéritas que não devem ser esquecidas, mas superadas, para que o presente, e as suas realidades possam vir a ser mudadas, e o passado reelaborado, para que as experiências, ainda que negativas, possam vir a ser revalorizadas.

A metodologia de trabalho do Teatro do Oprimido, como ocorre em praticamente todas as formas de teatro ocidentais, se dá através dos jogos e exercícios, os quais buscam oferecer as condições necessárias ao início da prática teatral propriamente dita.

Cabe ainda esclarecer que o Teatro do Oprimido é uma proposta que busca resgatar o teatro de volta ao povo, como em priscas eras ocorria na Antiguidade grega, onde teatro significava o canto ditirâmico, com o povo livre exercendo sua liberdade e criatividade ao cantar ao ar livre em diversas *polis helenas*, antes das classes dominantes apropriarem-se do teatro (HAUSER, 1982, p.125), construindo ‘muros’, antes de dividirem o povo entre atores e espectadores, e antes de separarem os atores entre protagonistas e coro, massa ou figurantes (BOAL, 1975).

Finalizando, cabe acrescentar que o Teatro do Oprimido ocupa papel de relevo na obra teórica de Augusto Boal, o qual se inspirou, entre outros, em autores como Stanislavski, Brecht e John Gassner, este último seu professor na Universidade de Colúmbia, Nova York¹. A proposta do Teatro do Oprimido é que o espectador volte a representar, atuando a partir do teatro, e prosseguindo enquanto sujeito ativo nas lutas coletivas do seu cotidiano. Parafraseando um escrito da lavra de Augusto Boal, o Teatro do Oprimido apresenta-se como teatro na forma mais arcaica que a acepção da palavra permite, ao defender que todos os seres humanos são atores, por assim agirem, e espectadores, por observarem as ações à sua volta (BOAL, 2011).

O segundo passo do Teatro do Oprimido é romper com o ‘sistema de propriedade privada dos personagens’, pela instituição do ‘Sistema Coringa’, metodologia de trabalho surgida em meio às atividades do Teatro de Arena na década dos anos de 1960. Cláudia de Arruda Campos (1988) nos informa que o ‘sistema coringa’ foi uma solução reconciliatória de Augusto Boal para articular Stanislavski e Brecht, “...com uma pequena ajuda da tragédia grega no capítulo das máscaras” (1988, p.XVII). Como é sabido, vivia-se então sob uma conjuntura que podemos caracterizar como de grande efervescência cultural, exacerbada criatividade e embates políticos. Lembremos que foi a época na qual nasceram os Centros Populares de Cultura da UNE, onde a cultura popular era associada à consciência revolucionária, somente justificada, como forma de ação sobre a realidade social².

1. VIANA, Dimir. Teatro do oprimido na educação de jovens e adultos. Curitiba: Appris, 2016, p. 78.

2. ARANTES, Antonio Augusto. O que é cultura popular. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

3 | RELATANDO EXPERIÊNCIAS, PARA MUITO ALÉM DOS SEUS REGISTROS ESCRITOS...

Ao iniciar o projeto, esperava-se resultados em várias frentes. Foi exposto às discentes bolsistas que por se tratar de um projeto de extensão financiado com recursos públicos, teria que haver uma contrapartida à sociedade, com a apresentação de resultados que não poderiam se resumir ao oferecimento único e simples de um *banner* para apresentação durante a 20º Seminário de P&E da UEMG, marcado para o início de Novembro de 2018, há poucos meses portanto, do início das atividades do projeto. Assim foi defendido, de maneira enfática, a necessidade de oferecer atividades extensivas para educadores, de modo que esses, nas escolas, atuassem como multiplicadores do conhecimento.

Porém, ainda que se tratasse de um projeto de extensão, também foi exposto que deveriam ocorrer ações acadêmicas voltadas à pesquisa e à escrita – tais como comunicações levadas a efeito em simpósios e seminários – mas também a submissão de artigos em revistas universitárias que atuassem sobretudo em fluxo contínuo, face à premência de tempo que envolvia a duração do projeto, sendo que as submissões ocorreriam tanto a nível de artigos científicos, quanto sob a denominação de relatos de experiência. Em suma, os resultados deveriam estar alinhados tanto aos objetivos que haviam sido formulados por ocasião da submissão do projeto, quanto deveriam estar articulados às atividades que fossem consideradas primordiais à mais completa divulgação da poética do Teatro do Oprimido e suas técnicas teatrais.

Nesse sentido, a finalidade seria impactar a formação das estudantes bolsistas, tanto em termos éticos – pelo fiel cumprimento dos objetivos do trabalho – mas também sob os parâmetros da cientificidade – mediante a observância do referencial teórico e metodológico que estávamos propondo. Concomitante a esses objetivos, se procurou encorajar a intervenção dessas jovens pesquisadoras, em constante estímulo a que atuassem na realidade social, nas oportunidades privilegiadas dos minicursos, seminários, jornadas pedagógicas, as quais vieram a constituir suas primeiras experiências quanto aos *cogitos* epistemológicos de um objeto de estudo. Possivelmente as escolhas estéticas, que envolveram a realização e materialização dos produtos intelectuais nos quais estiveram envolvidas – dois minicursos, cinco comunicações em simpósios, incluindo a publicação em seus respectivos anais, três artigos científicos publicados em co-autoria com o orientador do projeto – marcaram, de forma indelével, suas trajetórias acadêmicas.

4 | APLICANDO AS TÉCNICAS DO T.O.: POÉTICA SOFISTICADA + ESTÉTICA AMBICIOSA³ = MÉTODOS SINGELOS...

É grande o contraste entre a profundidade teórica que constitui o Teatro do Oprimido

3. Cabe observar que o emprego do termo se faz aqui em compromisso ao seu sentido contemporâneo, onde a estética se

e suas técnicas. Trata-se na verdade, de um paradoxo apenas aparente, pois em um país no qual o povo precisa de hospitais, escolas, alimentos e habitação, fica mais razoável ao teatro abster-se da utilização de recursos econômicos que não sejam tão imprescindíveis às suas apresentações. Uma solução aceitável, desde que o teatro mantenha a sua função política, qual seja, de empreender uma arte a serviço das conquistas populares.

Aliás, cabe ressaltar, fazendo coro a Ferreira Gullar (1965), que o traço definidor da cultura, enquanto classificada como popular, seria a consciência de que essa cultura tanto pode ser instrumento de conservação, mas também apresentar-se enquanto veículo de transformação social, posta a serviço do povo, e nunca desligada dele. O que leva a um questionamento sobre a responsabilidade social do intelectual. Cabe também observar, com Augusto Boal que, “...a característica mais importante do teatro que se dirige ao povo deve ser a sua clareza permanente, a sua capacidade de, sem rodeios ou mistificações, atingir diretamente o espectador, quer na sua inteligência, quer na sua sensibilidade.” (1975, p.81).

Foi sob esses pressupostos que o Teatro do Oprimido foi apresentado nas atividades do projeto, tanto em minicursos e palestras proferidas em eventos, quanto nas comunicações submetidas em seminários e simpósios, mas sobretudo nos minicursos (fig.1) oferecidos entre os meses de Agosto e Outubro de 2018.



Fig.1 – Cartaz do Minicurso Oficinas do Teatro do Oprimido.

Deve ficar ressaltado que as comunicações publicadas nos Anais desses eventos, bem como os artigos submetidos e estampados em revistas acadêmicas, mantiveram esse mesmo esforço de interpelação sob a finalidade da justiça e da inclusão sociais.

Conforme dito acima, uma das estratégias de desenvolvimento do projeto de extensão foi a realização de minicursos que visaram oferecer, a nível introdutório, a apresentação apresenta como qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, conforme FERRARIS, 2012.

das propostas contidas em algumas obras de referência voltadas a essa forma de teatro, com destaque para os títulos saídos da lavra de Augusto Boal (BOAL, 1975; BOAL, 2009; BOAL, 2011) os quais constituíram parte do referencial teórico do projeto. Convém ainda evidenciar que os minicursos foram oferecidos em duas oportunidades, sendo a primeira delas logo ao início do II semestre letivo de 2018. O segundo minicurso ocorreu na IV Jornada Pedagógica do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Ibirité. Em ambas oportunidades foram disponibilizados, após o minicurso, um *folder*, visando sua utilização em futuras atividades profissionais (fig. 2).

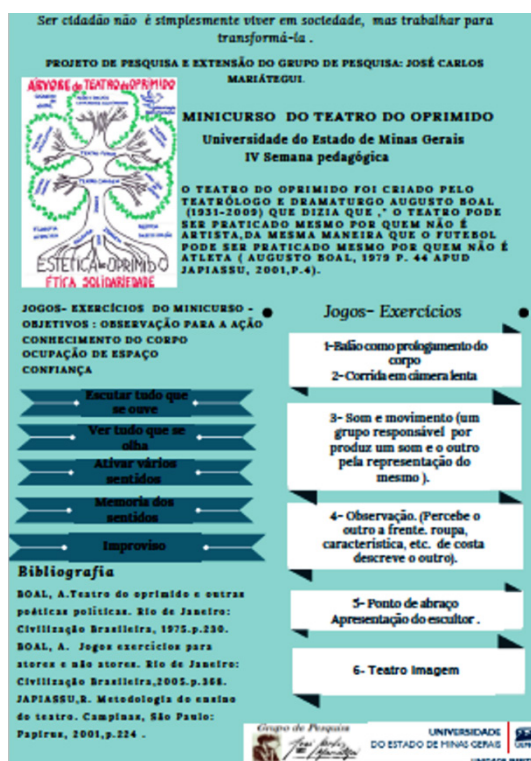


Fig.2 – Folder do minicurso Oficinas do Teatro do Oprimido.

A utilização de técnicas teatrais, tanto em cursos de formação de Professores, quanto nas Escolas, têm sido objeto de muitos debates, e existem inúmeros livros e artigos que dela tratam, bem como variadas sugestões a que sejam adotadas, mas o rompimento das barreiras entre a teoria e a prática têm revelado o quanto há de atávico em nossas escolas, no que diz respeito às práticas educacionais. Em obra clássica, Richard Courtney (COURTNEY, 1980), assinalou que em centros acadêmicos europeus e norte-americanos, entre os anos finais do século XIX, e as décadas iniciais do século seguinte, as atividades dramáticas já integravam os chamados ‘novos métodos’, pesquisados e levados a efeito por luminares da Escola Nova, como John Dewey. Já nessa época, acreditava-se que:

“...a imaginação dramática [estaria] por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do ‘acadêmico’. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação.” (COURTNEY, 1980, p.57).

Quanto a isso, assinalemos que, há mais de um século, a educação teatral foi considerada como componente essencial na formação do professorado inglês e norte-americano. E se ainda existem resistências em nosso meio acadêmico, por tantos educadores ainda considerarem que o teatro é uma atividade específica para atores profissionais, também fica visível o interesse, sobretudo de jovens professores e estudantes, em conhecer mais sobre essas atividades (fig. 3).



Fig. 3 – II Minicurso Teatro do Oprimido. IV Jornada Pedagógica. UEMG/Ibirité (Out.2018)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção defendida pelo Teatro do Oprimido, somos todos espect-atores. Assim, o conhecimento teórico-metodológico que nos é oferecido pelo Teatro do Oprimido parece assinalar com muitos subsídios de intervenção na realidade social. Além do relato de experiência das linhas que acima traçamos, há muitas outras práticas satisfatórias em ambientes como presídios, hospitais psiquiátricos, etc... que nos autorizam a defender sua adoção no cotidiano escolar.

Em um país no qual a expressão ‘contingenciamento de recursos’ se transformou em algo constantemente presente na vida dos gestores escolares, o Teatro do Oprimido requer somente o entendimento da sua filosofia e técnicas de execução, não necessitando de espaços específicos. Finalizando, diríamos não haver desculpas para qualquer imobilismo, pois na falta dos palcos teatrais ou de auditórios, que se usem as quadras, os refeitórios, ou ainda, os pátios de recreação. Parafraseando seu idealizador, o dramaturgo Augusto Boal, o Teatro do Oprimido exigiria apenas os pés no chão, a cabeça nas alturas, e a mão na massa!

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARISTÓTELES. **Poética**. In: _____. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 27-60.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. **A estética do Oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **Jogos para atores e não-atores**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CAMPOS, Cláudia de Arruda. **Zumbi, Tiradentes: e outras Histórias Contadas pelo Teatro de Arena de São Paulo**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FERRARIS, Maurizio. Verbete estética. In: ABBAGNANO, Nicola (org.). **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 426- 437.
- GULLAR, Ferreira. **Cultura posta em questão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **A Mandrágora**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- VIANA, Dimir. **Teatro do oprimido na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2016

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 Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão.

A

Abolição 72, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 141

Adultos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 50, 86, 110, 228, 233

Arte 34, 35, 70, 73, 74, 79, 94, 95, 97, 106, 107, 129, 140, 144, 146, 149, 154, 175, 180, 185, 187, 190, 195, 211, 212, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 234

Aurélio de Figueiredo 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141

Autobiografia 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 105

C

Cartier-Bresson 143, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154

Categorias 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 88, 94, 132

Crianças 3, 33, 70, 71, 78, 87, 104, 108, 109, 110, 117, 140, 208

D

Dança 138, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Debreagem 51, 55, 56, 59

Discurso 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 122, 131, 140, 149, 155, 156, 163, 166, 167, 170, 172, 186, 191, 194, 200, 218

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 30, 31, 32, 34, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 70, 79, 94, 123, 159, 175, 181, 183, 184, 211, 213, 226, 227, 228, 232, 233, 234

Educação a Distância 14, 16, 234

Educação Prisional 41, 42, 43, 46, 48

Enunciação 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 77

Enunciado 42, 44, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Escrita 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 42, 46, 47, 54, 82, 88, 102, 178, 186, 187, 198, 200, 201, 208, 209, 229

Existencialismo 155, 156, 164

F

Fotografia 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 218, 220, 222

G

Gênero 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 15, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 50, 67, 81, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 129, 177, 178, 179, 181, 183, 186, 199, 201, 203, 204, 208

Guerra Civil Espanhola 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79

I

Iconografia musical 128, 133

Implante 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117

J

Jovens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 21, 50, 64, 102, 176, 177, 182, 205, 228, 229, 232, 233

L

Langston Hughes 70, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80

Leitura 1, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 46, 49, 50, 71, 72, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 111, 186, 199

Letramento 1, 2, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 31, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 81, 84, 87, 92

Letramento literário 32, 39, 40, 81, 84, 87, 92

Letramentos Acadêmicos 14, 17, 19, 20, 22, 23, 27

Literatura 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 49, 70, 71, 72, 75, 79, 81, 82, 83, 91, 92, 96, 102, 119, 129, 155, 156, 157, 159, 163, 166, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 213

Ludicidade 81, 84, 85, 86, 87, 89, 92

Luiz Vilela 155, 156, 163

M

Metodologia 25, 26, 36, 43, 81, 86, 87, 89, 113, 191, 219, 227, 228

Musicoterapia 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118

P

Percepção Musical 108, 110, 111, 114, 116, 117

Pintura 96, 98, 128, 130, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 144, 147, 149

Poema 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 120, 121, 207

Poesia 34, 70, 71, 73, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 132, 137, 139

Políticas públicas 41, 42, 47, 48, 180

Português Paulistano 62, 63, 64, 65

Práticas 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 31, 32, 43, 46, 47, 49, 50, 103, 110, 182, 186, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 231, 232

S

Sartre 155, 157, 160, 161, 162, 164

Sociolinguística 62, 64, 65, 66, 68

Surrealismo 94, 95, 103, 106

T

Tempo 1, 10, 11, 30, 34, 44, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 70, 75, 77, 79, 82, 85, 96, 100, 101, 102, 132, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 168, 169, 171, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 201, 211, 214, 219, 223, 226, 229

Trabalho de Conclusão de Curso 14

V

Variáveis sociolinguísticas 62, 63

 **Athena**
Editora
2 0 2 0