

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

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

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3 / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0298-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.985221507>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

O livro *Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3*, apresenta, em seus treze capítulos, diferentes pesquisas nos campos linguístico, literário e artístico, com trabalhos que cortejam o título do volume. Esse reúne às artes as letras e a linguística, visando alcançar possíveis repercussões e ressonâncias, o que acontece, de fato, nos estudos selecionados para compô-lo.







Assim, há trabalhos que apresentam, como *corpus*, produções artístico-literárias de Yuyi Morales, Glenn Ringtved e Ricardo Azevedo, no capítulo que aborda as narrativas sobre morte para crianças. Temos, ainda, a arte latino-americana como objeto de estudo, além da obra de Cecilia Paredes. Há, também, o cortejo de um curta-metragem de Roberto Ribeiro e Fernando Alves, além de uma investigação sobre o mito originário do *ikwasiat*. Por fim, contempla-se também o filme *A origem dos guardiões* como *corpus* nessa coletânea.

Outrossim, temos trabalhos que têm como *corpus* a gramática da Língua Portuguesa, seja cortejando sua função no ensino de leitura na língua materna, abordando também a investigação da disputa por originalidade das primeiras gramáticas espanholas e portuguesas. Por fim, há os trabalhos que contemplam a semântica, a implementação da BNCC em sala de aula e o funcionamento de discursos políticos.

Portanto, o livro de que falamos colabora para o enriquecimento não só dos campos da literatura, do cinema e das artes, como também da linguística, da gramática e do ensino. Em outras palavras, é uma rica contribuição para as Ciências Humanas e abre caminho para formação de novos conhecimentos para graduandos, graduados, pós-graduandos, pós-graduados, professores e a todos que se interessem pelas diferentes abordagens metodológicas que atravessam o universo das humanidades nesse volume.


Gabriela Cristina Borborema Bozzo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FINITUDE EM TEXTOS NARRATIVOS PARA CRIANÇAS	
Regina Chicoski	
Luana Talita Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215071	
CAPÍTULO 2	17
AS PRIMEIRAS GRAMÁTICAS: DISPUTAS PELA ORIGINALIDADE	
Cinthia Aparecida Lemes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215072	
CAPÍTULO 3	29
A GRAMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	
Walisson Dodó	
Denise Santos Fernandes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215073	
CAPÍTULO 4	46
MAFALDA: REPRESENTAÇÃO FEMININA E INTERTEXTUALIDADE	
Francisco Rangel dos Santos Sá Lima	
Vivianne Caldas de Souza Dantas	
Daniela Katêrine de Oliveira	
Mirna Maria Félix de Lima Lessa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215074	
CAPÍTULO 5	54
A NOÇÃO DE VAGUEZA E POSSÍVEIS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA	
Antônio Carlos Gomes	
Bruno Henrique Castro de Sousa	
Roberta de Oliveira Tropiano Barros D'ávila	
Rudner Merotto Di Rubim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215075	
CAPÍTULO 6	77
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA	
Márcia Moreno	
Paulo Fioravante Giareta	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215076	
CAPÍTULO 7	88
MIMETISMOS E ENCOBRIMENTOS COMO MODO DE RESISTÊNCIA CONTRA A	

MESMIDADE DO “EU”, NA SÉRIE “PAISAJES”, DE CECILIA PAREDES

Karine Perez


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215077>

CAPÍTULO 8..... 97

DAS VANGUARDAS À GLOBALIZAÇÃO: A ARTE LATINO-AMERICANA E A BUSCA POR IDENTIDADE

Tatiana Carence Martins


Aurélio Ferreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215078>

CAPÍTULO 9..... 104

O ABANDONO DE CRIANÇA EM LIXÕES: UMA ANÁLISE SOCIO-SEMIÓTICA DE ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NA LINGUAGEM FÍLMICANA AMAZÔNIA

Rosanne de Castelo Branco


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215079>

CAPÍTULO 10..... 116

UM FILME EM DOIS TEMPOS: A MEMÓRIA COMO SÍMBOLO CONCEITUAL

Ana Maria Ferraz de Matos Mendes


Felipe Eduardo Ferreira Marta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150710>

CAPÍTULO 11 130

OMITO DE ORIGEM DO *IKWASIAT*: CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE E CONHECIMENTO


Heidi Soraia Berg

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150711>

CAPÍTULO 12..... 147

O FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS POLÍTICOS


Rita de Cássia Constantini Teixeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150712>

CAPÍTULO 13..... 158

DESVELANDO E ANALISANDO PROCESSOS DE TRANSCRIÇÃO INTERPRETATIVA DO CANTOR

Lucila Tragtenberg

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150713>

SOBRE A ORGANIZADORA..... 169

ÍNDICE REMISSIVO..... 170

CAPÍTULO 1

A FINITUDE EM TEXTOS NARRATIVOS PARA CRIANÇAS

Data de aceite: 04/07/2022

Regina Chicoski

Profa. Dra. Unicentro
Irati PR

<http://lattes.cnpq.br/4021570767153451>

Luana Talita Gomes

Graduanda em Letras Português da Unicentro
Irati PR

<http://lattes.cnpq.br/2037958819321206>

RESUMO: Nesse capítulo é analisado a temática morte presente nos textos narrativos para crianças. Foram analisadas três obras: *Só um minutinho*: um conto de esperteza num livro de contar (2006), de Yuyi Morales com tradução de Ana Maria Machado; *Pode chorar, coração, mas fique inteiro* (2020), de Glenn Ringtved, com tradução de Caetano W. Galindo e *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo. Quanto ao referencial teórico nos valem de Philippe Ariès, com a obra *A história da Morte no Ocidente* (2012), na qual é abordado o processo sócio histórico da morte no Ocidente da Idade Média até o Século XX, e de Lucélia Elizabeth Paiva com *A arte de falar da morte para crianças* (2011). Também foi utilizado o *Dicionário de Símbolos* (2006) de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant para interpretar os símbolos presentes nas narrativas que representam a finitude.

PALAVRAS-CHAVE: Morte – criança – narração.

FINITUDE IN NARRATIVE TEXTS FOR CHILDREN

ABSTRACT: This chapter analyzes the theme of death present in narrative texts for children. Three works were analyzed: *Just a minute: a tale of smartness in a story book* (2006), by Yuyi Morales with translation by Ana Maria Machado; *You can cry, my heart, but stay whole* (2020), by Glenn Ringtved, with translation by Caetano W. Galindo and *Tales of cheating death* (2003), by Ricardo Azevedo. As for the theoretical framework, we use Philippe Ariès, with the work *A História da Morte no Ocidental* (2012), in which the socio-historical process of death in the West from the Middle Ages to the 20th century is approached, and Lucélia Elizabeth Paiva with *A art of talking about death for children* (2011). The *Dictionary of Symbols* (2006) by Jean Chevalier and Alain Gheerbrant was also used to interpret the symbols present in the narratives that represent finitude.

KEYWORDS: Death – child - narration.

INTRODUÇÃO

Nossas crianças, inicialmente, tiveram acesso a histórias que eram importadas da Europa. Nas primeiras décadas do Século XX, a partir do movimento nacionalista preconizado por Monteiro Lobato (1882 - 1948). Desde então, muitos autores brasileiros passaram a produzir para o público infantil. Mas, foi a partir de 1980 que o livro para crianças se tornou um grande filão de mercado, editoras passaram a

ver o infante como público em potencial. Há uma avalanche de publicações anualmente com temas muitos diversos, ora com discurso totalmente utilitarista, ora com abordagem de ensinamento mais camuflada, ora o discurso se apresenta estético, livre de ideias conteudistas. Partindo desta perspectiva, buscando aprimorar e inovar cada vez mais as obras infantis, muitos autores passaram a publicar livros abordando assuntos dos mais simples aos mais complexos, como: diversidade, inclusão, racismo, bullying e até mesmo a morte.

A morte é considerada pelos adultos um assunto difícil de ser abordado com as crianças, e tudo que é visto ou tratado com insegurança dentro de uma sociedade, mesmo sendo algo natural, poderá vir a ser um tabu. A perda de um ente querido ou de um animal de estimação muito amado pode causar certos traumas irreversíveis nas crianças, mas se trabalhados com cuidado, poderão ser facilmente absorvidos pelos pequenos.

Considerando a importância e a dificuldade deste assunto, discute-se aqui a representação da morte em textos narrativos para crianças. Para tal, foram selecionadas as obras: *Só um minutinho*: um conto de esperteza num livro de contar (2006), de Yuyi Morales com tradução de Ana Maria Machado e ilustração de Yuyi Morales; *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo com ilustrações de Ricardo Azevedo e *Pode chorar, coração, mas fique inteiro* (2020), de Glenn Ringtved, com tradução de Caetano W. Galindo e ilustração de Charlotte Pardi.

A CRIANÇA, A MORTE E A LITERATURA

A morte é um assunto excluído do ambiente familiar. É como se o ato de morrer fosse algo sobrenatural, assustador, cabuloso, surreal. Carrega-se um peso devido a finitude a que estão fadados, evitando-se falar no assunto.

A criança é julgada como um ser sensível, incapaz de entender o processo de existência de todo e qualquer ser vivo: nascer, crescer e morrer. Por esse motivo, os adultos escondem a morte e eternizam pessoas e animais, assim as crianças aceitam a situação com “naturalidade”.

Desde os primórdios da Literatura Infantojuvenil, deparamo-nos com obras que trabalham a morte em textos repletos de magia e fantasia. A arte literária tem representado a finitude cada vez mais via discurso verbal e não-verbal. Nesse sentido, a Psicologia e a Psiquiatria — em especial as hospitalares — passaram a trabalhar cada vez mais o luto tanto de familiares adultos, quanto das crianças que passavam pelo processo, utilizando livros infantis como instrumentos de acolhimento e introdução a um novo olhar em relação à finitude.

A literatura para crianças está repleta de títulos que trabalham assuntos relacionados à perda. Nesse caso, a perda não se refere apenas à ação de morrer, e sim a outras ações que passam a significar uma espécie de finitude, como: separação dos pais, a dor da

diferença e a impossibilidade de conseguir algo. Todas essas dores, perdas e frustrações acabam influenciando de uma forma negativa na vida da criança, e se não trabalhadas com a devida atenção, podem ocasionar traumas futuros. Os adultos precisam compreender esses processos de várias mortes para que a criança esteja preparada para enfrentar as possíveis perdas, e assim elaborar o processo de luto com mais facilidade e naturalidade, podendo enfrentar situações inevitáveis de forma pacífica. (PAIVA, 2011)

Trabalhar com a morte nos dias atuais é um desafio para qualquer pai, professor ou psicólogo que poderá vir a utilizar uma obra de literatura para auxiliar no diálogo com essa temática. De acordo com Paiva (2011):

A morte está presente, inclusive, nos desenhos animados dos quais as crianças tanto gostam. A ideia mágica da imortalidade aparece quando, por exemplo, o Pica-Pau é atropelado por um trem, fica completamente estendido no chão como folha de papel e, em questão de instantes, toma sua forma original e sai por aí aprontando das suas... [...] (PAIVA, 2011, p.23)

E ainda:

[...] Atualmente, com os joguinhos eletrônicos, a criança enfrenta situações e/ou batalhas nas quais consegue driblar a morte. Ganha bônus por suas brilhantes estratégias para combater seus inimigos e é recompensada, ao passar de nível, adquirindo “vidas extras”. (PAIVA, 2011, p. 23)

Trabalhar a ideia de finitude com crianças é uma tarefa extremamente desafiadora, justamente por elas estarem inseridas em ambientes que proporcionam a ideia de vida infinita, mesmo que de forma inconsciente. Porém, com trabalho e dedicação, é possível atingir “a conscientização de nossa finitude, de nossa condição humana, de nossa singularidade como mortais que nos abre a possibilidade de pensarmos em humanização” (PAIVA, 2011, p. 28) e a literatura é um instrumento que pode auxiliar nesse processo.

A literatura fará com que a criança se depare com informações e situações que farão com que ela reflita e possa identificar sentimentos e emoções como os seus. Porém, pode encontrar novas maneiras de ser e agir que a levará a ter novas descobertas (PAIVA, 2011). Até nós, adultos, ao lermos determinados livros nos identificamos com algum gosto de um personagem específico, e também tiramos muitas lições dos livros que podem nos servir como grandes ensinamentos, então por qual motivo as crianças também não poderiam usufruir do mesmo direito dentro do universo literário delas?

Em concordância com Paiva (2011):

Como constatamos, no campo emocional as histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastante complexas, pois oferecem a possibilidade de se construir uma ponte entre seu mundo — às vezes de modo inconsciente — e a realidade externa. (PAIVA, 2011, p. 68)

É importante “[...] ficar atento às reações das crianças quando se lida com histórias que tratam de temas difíceis, como é o caso da morte, das perdas... Elas podem apresentar reações verbais, não verbais e comportamentais [...]” (PAIVA, 2011, p. 75).

Numa tentativa de compreender o contexto sócio histórico da morte no ocidente, por que a morte é um assunto delicado na nossa sociedade, a ponto de se evitar tocar no assunto, como se ela não existisse, recorremos a Philippe Ariès (2012) grande teórico estudioso do tema morte no ocidente. De acordo com ele, o processo sócio histórico da morte no ocidente (ainda no século XII, na Idade Média) era vista como um processo natural de qualquer ser humano. A ideia de que todos nós estamos aqui de passagem era ressaltada pelas pessoas, bem como as crenças e rituais culturais partiam do princípio de que os moribundos eram capazes de identificar quando o seu fim estava próximo. Conforme o teórico mencionado, observa-se:

Que o aviso era dado por signos naturais ou, ainda com maior frequência, por uma convicção íntima, mais do que por uma premonição sobrenatural ou mágica. Era algo de muito simples e que atravessa as idades, algo que reencontramos ainda em nossos dias, ao menos como uma sobrevivência, no interior das sociedades industriais. (ARIÈS, 2012, p. 33)

Portanto, a ideia de que a morte possuía um “reconhecimento natural e espontâneo” espelhava também o sentimento para com a aceitação e visão que os povos em geral tinham acerca dela.

Por volta do século XIV, após a romantização do morrer, a figura “morte” passa a granjear uma personificação representada por meio da arte, porém, “a representação da morte com os traços de uma múmia, de um cadáver semidecomposto, é menos difundida do que se pensa [...]” (ARIÈS, 2012, p. 57).

O homem do fim da Idade Média já possuía uma consciência de morte bem mais acentuada do que no início do período, bem como de sua finitude e o quanto aquilo era responsável pelo fim da paixão pela vida — algo muito comum no processo filosófico de entendimento da finitude dos prazeres da vida. De acordo com Ariès (2012, p. 61), “a morte tornou-se o lugar em que o homem melhor tomou consciência de si mesmo. [...]”

Até o século XVIII, a morte era entendida como uma espécie de ameaça, por esse motivo, cada ser humano sentiu a necessidade de expressar suas ideias, e por isso criaram o testamento, um documento capaz de representar as vontades do falecido. Na outra metade do século, o moribundo teria direito a escrever uma redação com cláusulas piedosas, onde ele poderia definir sua sepultura, a espécie de ritual do enterro e até mesmo dividir suas heranças entre os familiares queridos ou dependentes. Com o exagero do luto, a datar do século XIX, os sobreviventes passam a aceitar com mais dificuldade a partida do ente querido, o foco agora não é mais no medo da própria morte e sim da vida finita do seu próximo (ARIÈS, 2012).

É por conta do medo e da romantização da morte que surge o luto. Desde o século XX essa forma de representar a dor pela partida do próximo está presente no cotidiano da população ocidental, e essa dor passa a receber um valor moral. Com a aceitação da dor, mas ao mesmo tempo com a sua omissão, a forma como a morte é explicitada para as

crianças também muda:

Hoje as crianças são iniciadas, desde a mais tenra idade, na fisiologia do amor e do nascimento; no entanto, quando não veem mais o avô e perguntam por que, respondem-lhes, na França, que este viajou para muito longe, e, na Inglaterra, que descansa num lindo jardim onde crescem as madressilvas. (ARIËS, 2012, p. 241)

A necessidade de omitir o luto, de não demonstrar a dor e fazer com que ela se torne algo secreto e até mesmo abstrato, afeta também na percepção de morte e luto das crianças, pois além de tudo, elas são impedidas de saber a verdade, de expressar seus sentimentos e conviver com a realidade, são induzidas a viver em um mundo fictício onde tudo é eterno e “florido”.

Numa tentativa de verificar como alguns autores representam a morte em textos narrativos, a seguir serão analisados, ainda que de forma breve, os contos: *Só um minutinho*: um conto de esperteza num livro de contar (2006), de Yuyi Morales; *Pode chorar, coração, mas fique inteiro* (2020), de Glenn Ringtved e *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo, destinados ao público infantil.

A) *Só um minutinho*: Um conto de esperteza num livro de contar – Yuyi Morales

Essa é uma obra mexicana, publicada inicialmente em 2003, com o título *Just a minute!: A trickster tale and counting book*, pela editora Chronicle Books. Já a primeira edição brasileira foi publicada em 2006, numa tradução da renomada escritora brasileira Ana Maria Machado. Em síntese, o enredo é a respeito da vinda da morte para levar a Vovó Carocha, uma senhora muito simpática e acolhedora. Ao abrir a porta pela manhã, ela se depara com o Senhor Esqueleto, que veio buscá-la. Não sente medo, nem foge dele – apenas diz: “Só um minutinho, Senhor Esqueleto! [...] Eu já vou com você, mas antes [...]” (MORALES, 2006, p. 6). E é durante a repetição da frase: “Só um minutinho, Senhor Esqueleto!” que a personagem busca ganhar tempo de vida para que possa comemorar seu aniversário com os netos. Ela passa a fazer uma sequência de coisas, que são enumeradas de um a dez, na tentativa de realizar seu intento, ou seja, celebrar o dia do seu nascimento:

Só um minutinho, Senhor Esqueleto! — disse Vovó Carocha. — Eu já vou com você, mas antes tenho só que varrer UMA casa [...] (p. 6) [...] tenho só que ferver DOIS bules de chá [...] (p. 9) [...] tenho só que fazer tortilhas com estes TRÊS quilos de farinha de milho [...] (p. 10) [...] antes tenho que fatiar estas QUATRO frutas [...] (p. 13) [...] só tenho que derreter CINCO queijos [...] (p. 15) [...] cozinhar SEIS panelas de comida [...] (p. 17) [...] encher SETE pinhatas com balas e doces [...] (p. 19) [...] arrumar esses OITO pratos de comida na mesa [...] (MORALES, 2006, p. 21)

Os netos chegam para a festa e totalizam “NOVE” convidados. O Senhor Esqueleto é convidado a participar da festa, totalizando “DEZ” convidados. A festa foi tão boa, que ele não quis levar a Vovó Carocha, fazendo com que a tentativa dela de burlar a morte fosse concluída com sucesso. Entretanto, a personagem fez todo esse processo de forma

“involuntária”, porque por mais que ela estivesse delongando o Senhor Esqueleto para poder realizar a sua festa de aniversário, a avó se entrega à morte na penúltima página do livro, como podemos observar no excerto a seguir:

Quando a festa acabou, Vovó Carocha beijou os netos, um por um.

Então anunciou:

— Estou pronta, Senhor Esqueleto!

Mas, puxa vida, onde estava o Senhor Esqueleto?

(MORALES, 2006, p. 29)

Sem se despedir, o personagem partiu para o além e apenas deixou uma carta de despedida, dizendo:

Querida Vovó Carocha,

Sua festa de aniversário foi um assombro! Eu nunca me diverti tanto. Não quero perder sua próxima festa por nada no mundo. Pode contar com isso.

Sinceramente,

Senhor Esqueleto

(MORALES, 2006, p. 31)

Desde as primeiras batidas na porta, a avó não temeu a presença do esqueleto, recebeu-o como uma visita normal e pediu que aguardasse “um minutinho”. Quando os netos da avó chegam, continuam se divertindo com a visita inesperada. Todos o recebem com naturalidade. Mas por quê? O porquê é respondido quando procuramos informações acerca da nacionalidade da autora Yuyi Morales, que é mexicana-americana. A partir disso, passa-se a analisar o livro com outra perspectiva, agora cultural, por isso a importância de saber onde e quando um livro é publicado pela primeira vez, qual a nacionalidade do autor. Quando se trata do tema morte, na cultura mexicana, crê-se que somos infinitos. Para os mexicanos a vida infinita se dá em duas etapas, que seriam divididas entre o período em que estamos na terra como humanos, e outra em que viveremos eternamente em um novo mundo, destacando a ideia de que não morremos totalmente, apenas passamos para o outro lado da vida. (VILLASENOR; CONCONE, 2012)

De acordo com Paz: “O mexicano está familiarizado com a morte, brinca com ela, acaricia-a, dorme com ela, comemora” (PAZ, 2000, *Apud* VILLASENOR e CONCONE, 2012, p. 7). E pensando no “acariciar” da morte é que Morales desenvolve a obra. A autora utiliza de muitos mecanismos para o leitor entrar na perspectiva de vida breve, mas leve, assim como é sua escrita. As entrelinhas do texto de Yuyi Morales nos levam a pensar no significado de palavras, aparentemente simples, mas que nos valendo do *Dicionário de símbolos* (2006), de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, percebemos que vão muito além e que foram utilizadas pela autora com muita propriedade.

No início do enredo nos deparamos com a palavra “esqueleto”:

Quando Vovó Carocha acordou de manhã, ouviu batidas na porta. E esperando lá fora, puxa vida, ela viu o Senhor Esqueleto. O Senhor Esqueleto ajeitou o chapéu. Mas que sujeito tão magro! Com um gesto, fez sinal para a Vovó Carocha. Estava na hora de ela ir embora com ele. (MORALES, 2006, p. 5)

Por mais descontraída que seja a narrativa, verifica-se que a personificação da morte possui nome próprio, chama-se “Esqueleto”, mas não apenas “Esqueleto” e sim “Senhor Esqueleto”. Aqui possuímos uma personificação que transforma um substantivo comum em um nome próprio, acompanhado do pronome de tratamento “Senhor”, o que pode indicar que o personagem é mais velho ou não temos a devida intimidade para chamá-lo apenas pelo nome. Acredita-se que o pronome de tratamento não só serve para indicar que a morte é em si, antiga, mas também para demonstrar que “[...] O esqueleto, com o seu sorriso irônico e seu ar pensativo, simboliza o conhecimento daquele que atravessou a fronteira do desconhecido, daquele que, pela morte, penetrou o segredo do além. [...]” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2006, p. 401) e por esse motivo, deve-se tratá-lo com respeito e superioridade. Além disso, o personagem aparece com um chapéu, que é destacado na narrativa: “O Senhor Esqueleto ajeitou o chapéu”, ora, por que um esqueleto usaria chapéu? Está morto, não há nada o que proteger, alinhar ou enfeitar. Afinal, “O papel desempenhado pelo chapéu passa a corresponder ao da coroa, signo do poder, soberania [...]” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2006, p. 232) e ainda: “O chapéu, em sua qualidade de peça que cobre a cabeça do chefe [...]” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2006, p. 232) indica que o Senhor Esqueleto possui um poder, é um ser que pode dominar e ter o controle de qualquer coisa naquele ambiente em que está, inclusive sob a vida da avó.

O primeiro pedido de espera da personagem Vovó Carocha se refere ao ato de varrer uma casa: “- Só um minutinho, Senhor Esqueleto! — disse Vovó Carocha. — Eu já vou com você, mas antes tenho só que varrer UMA casa.” (MORALES, 2006, p. 6). Para varrer se utiliza um objeto chamado vassoura, e de acordo com Chevalier & Gheerbrandt (2006, p. 932) “[...] Nos templos e santuários antigos, a varredura é um serviço de culto. Trata-se de eliminar do chão todos os elementos que do exterior vieram sujá-lo [...]”, o que nos faz acreditar que, possivelmente, Vovó Carocha poderia estar varrendo sua casa com o intuito de eliminar as energias ruins ali presentes, inclusive voltadas para o ato de morrer, justamente porque em breve fará a sua festa de aniversário e não gostaria que energias externas trazidas pelo visitante pudessem afetar o ambiente de alguma forma.

Após ludibriar o Senhor Esqueleto até conseguir terminar de preparar a festa de aniversário, o momento esperado aconteceu: “Estava na hora de comemorar o aniversário da Vovó Carocha! Quando o bolo chegou, todo aceso, Vovó Carocha apagou as velas com sopro que nem um furacão” (MORALES, 2006, p. 26-27). Chevalier & Gheerbrandt (2006, p. 934) apontam que: “Os aniversários simbolizam as fases marcantes do ciclo da existência. [...]” e por este motivo são comemorados, e Vovó, mesmo sabendo que poderia ser sua última festa em vida - considerando as possibilidades de vida após a morte presente na

cultura mexicana - insiste em comemorar seu aniversário e na sequência o término de uma vida e início da outra. Também bastante comum nos rituais de aniversário é a presença da vela, que nesse caso, “Vovó Carocha apagou as velas com um sopro que nem um furacão”. No que se refere à simbologia da vela, proposta por Chevalier & Gheerbrandt encontramos as seguintes interpretações:

O simbolismo da vela está ligado ao da chama [...] Símbolo da vida ascendente, a vela é a alma dos aniversários. Tantas velas, tantos anos, e tantas etapas no caminho da perfeição e felicidade. E se é preciso apagá-las em um único sopro [...] a fim de anulá-las no passado, com suas cicatrizes e queimaduras [...] (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2006, p. 934)

Durante o aniversário da Vovó Carocha, a vela possui essa simbologia, porém sabemos que há um visitante extra, que é a própria morte esperando a personagem.

Assim também, as velas que ardem ao pé de um defunto - os círios acesos - simbolizam a luz da alma em sua força ascensional, a pureza da chama espiritual que sobe para o céu, a perenidade da vida pessoal que chega ao seu zênite. (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2006, p. 934)

Pode-se comparar a chama da vela com a vida. Ela se apagando ou sendo apagada instantaneamente, pode indicar a morte, que nada mais é do que a perda dessa luz, da energia vital. Além disso, há também a palavra “furacão” na frase, e em concordância com as considerações de Chevalier & Gheerbrandt (2006, p. 455), declara-se que o furacão: “É uma libertinagem quase orgiástica das energias cósmicas. Simboliza o fim de um tempo e a promessa de um tempo novo [...]”. Essa interpretação simbólica da palavra furacão pode ser associada à cultura mexicana na forma de encarar a finitude - vida, morte e vida após a morte.

A autora, por meio da narrativa acolhedora e cativante, explora a densidade da temática morte, deixando-a tranquila, engraçada, descontraída, leve, em especial para os leitores iniciantes. *Só um minutinho*: um conto de esperteza num livro de contar insere a cultura mexicana no ambiente cultural das crianças brasileiras. Nessa obra, Yuyi Morales traz comicidade para um tema denso, ao tratar do processo finito do ser humano.

B) Pode chorar, coração, mas fique inteiro – Glenn Ringtved

Pode chorar, coração, mas fique inteiro originalmente publicada nos idiomas dinamarquês e inglês, com os títulos *Cry, Heart, But Never Break* e *Græd blot hjerte*, em 4 de dezembro de 2001, com ilustração de Charlotte Pardi. Já a versão traduzida em português por Caetano W. Galindo foi publicada em 14 de fevereiro de 2020 pela editora Companhia das Letrinhas. A narração é composta por uma ficção que introduz o leitor ao mundo do luto, justamente por abranger uma história introspectiva e repleta de silêncio, dor e compreensão.

A história começa quando quatro crianças recebem a visita inesperada da Morte,

que veio buscar a avó acamada e muito doente. Nesta narrativa a morte é retratada com o estereótipo de “amiga da Noite”, pelo simples fato de surgir de uma dimensão repleta de escuridão e por aparecer durante a noite. O próprio narrador onisciente descreve que as crianças “[...] também sabiam que a Morte só era amiga da Noite, e ela teria que voltar para o seu reino antes de o sol nascer. [...]” (RINGTVED, 2020, p. 8)

Aparentemente, essa representação de morte é diferente das que conhecemos, pois é de praxe que ela apareça em qualquer parte do dia. A personagem não é limitada a aparecer apenas à noite, como é o caso da personagem de Ringtved. Assim como o Senhor Esqueleto de Yuyi Morales, a Morte de Glenn Ringtved também dispõe de um nome próprio, porém, existe outra personagem citada que possui nome próprio: A Noite. E confirmamos o vínculo entre as personagens na seguinte frase da narrativa: “[...] a Morte só era amiga da Noite [...]” (RINGTVED, 2020, p. 8). Ou seja, a Noite é escura, fria e silenciosa. Como um espaço de tempo, seria o período em que o escuro reina, já que o sol, o grande astro, está em “reverência” para ela durante o processo de translação e rotação da Terra. Por isso, transformá-la em uma personagem a torna mais próxima da Morte.

Na primeira cena da história nos deparamos com o narrador descrevendo a chegada da Morte:

Quatro crianças estavam sentadas em volta de uma mesa, em uma cozinha pequena. Dois meninos e suas irmãs mais novas. Na ponta da mesa estava uma figura assustadora, com uma capa preta. O rosto dela estava escondido pelo capuz, só aparecia um nariz pontudo. Lá fora, ao lado da porta, estava a foice. Era a Morte. (RINGTVED, 2020, p. 4)

Uma figura humana, com nariz pontudo, embaixo de uma capa preta e que possui uma foice: essa é a representação da Morte feita por Glenn Ringtved. “[...] Ela respirava com dificuldade, soltando chiados. E ficava ainda mais assustadora por causa disso. Mas as crianças não estavam com medo. Elas só estavam muito tristes. [...]” (RINGTVED, 2020, p. 6) O narrador adiciona à personagem Morte características cada vez mais humanas, o que a torna cada vez menos assustadora. O fato de as crianças não sentirem medo, tornando-a mais amigável, não sendo um ser das trevas que vem “roubar” a avó, fazendo com que aos poucos o leitor simpatize com a personagem, mesmo que ela pareça ser a vilã da história, pelo simples fato de levar a avó que está doente e de cama, deixando as crianças extremamente tristes.

Nessa narrativa as crianças buscam ganhar tempo, para que o sol nasça e a Morte precise voltar até seu reino sem levar a avó. Para tal intento, servem muito café para a personagem, tentando entretê-la: “[...] A morte aceitava, pois adorava café. Ela bebia seu cafezinho sempre forte e escuro como a noite.” (RINGTVED, 2020, p. 9) A presença do líquido escuro na narrativa permite-nos vinculá-lo ao próprio significado da personagem e toda a sua totalidade: escura, forte e intensa, além de mantê-la acordada devido à cafeína.

Porém, com o passar do tempo os netos não conseguem mais contê-la, restaram

então, apenas questionamentos: “— Dona Morte, por que a nossa vovó tem que morrer, se ela é a pessoa que a gente mais ama no mundo?” (RINGTVED, 2020, p. 10). A Morte ficou ali, sentada, sem reação alguma, justamente porque também estava triste pela situação.

Após a pergunta das crianças, o narrador descreve a personalidade da Morte:

Tem gente que diz que o coração da morte é seco e preto como um pedaço de carvão. Mas não é verdade. Embaixo daquela capa, o coração dela é bem vermelho, como o pôr do sol mais lindo do mundo, e o que faz ele bater é um amor imenso pela vida. (RINGTVED, 2020, p.10)

O narrador onisciente revela ao leitor a personalidade da Morte, enaltecendo o coração puro dela tão bom e bonito quanto o pôr do sol e por ter grande amor pela vida. Assim, tudo passa a fazer sentido, porque ser a Morte é apenas uma função, como se fosse uma espécie de profissão, fazendo com que isso não signifique que o fato da Morte morar nas trevas revele quem ela é má. O fato de comparar o coração com o pôr do sol mais lindo do mundo, traz à tona o significado de belo, porém, finito, momentâneo e único, da mesma maneira que o espetáculo natural se manifesta.

A própria protagonista, que possui a função de “buscar” a enferma, acaba ficando triste e após o questionamento das crianças, ela resolve relatar por meio de uma narração metafórica, a história dos irmãos Sofrimento e Desconsolo, e das irmãs Alegria e Risada: Os irmãos Sofrimento e Desconsolo formavam uma dupla bem sofrida, poderiam ser considerados a própria personificação da tristeza. Viviam totalmente tristes, desanimados e moravam em um vale em que o sol nunca iluminava, cercados por montanhas extremamente altas. Lá no alto das montanhas moravam duas irmãs: Alegria e Risada. As duas eram totalmente o oposto dos dois irmãos, seus dias eram repletos de sol e felicidade, mas mesmo assim sentiam falta de alguma coisa, até que acabam se encontrando com os dois irmãos, descobrindo que o que faltava era paixão, união e equilíbrio. Sofrimento casa-se com Alegria e Desconsolo com Risada. Ambos passaram muitos anos buscando o equilíbrio, pois possuíam personalidades totalmente diferentes, por isso se completavam. (RINGTVED, 2020)

Os quatro viveram até ficar bem velhinhos. Quando o Desconsolo morreu, a Risada morreu no mesmo dia. E a mesmíssima coisa aconteceu com a Alegria e o Sofrimento. Foram tão felizes juntos que não podiam viver um sem o outro. (RINGTVED, 2020, p. 18)

A partir da metáfora, a personagem Morte faz um comentário e ressalta que o que acontece na história se repete na vida:

A Morte, com seus olhos fundos, encarou a menina mais nova. E fez uma careta, que na verdade era um sorriso acolhedor - É a mesma coisa com a vida e a morte - ela disse. - Que valor a gente daria à vida se não existisse a morte? Quem ficaria feliz com o sol, se nunca chovesse? E será que alguém ia querer tanto a luz do dia, se a noite não viesse de vez em quando? (RINGTVED, 2020, p. 20)

Ela consola as crianças com esses questionamentos. “As quatro crianças se olharam, angustiadas. Talvez elas não tivessem entendido a história do mesmo jeito que a Morte, mas sabiam que ela estava certa.” (RINGTVED, 2020, p. 20) Além de tudo, o narrador toma o devido cuidado em se preocupar com a capacidade interpretativa de cada neto. Por mais que a história seja introspectiva, a personagem que vem buscar a avó, utiliza-se de uma narrativa delicada para conseguir inserir a questão da finitude de uma forma cautelosa, utilizando metáforas significativas para consolá-las. Sem dúvida nós adultos compreendemos de uma maneira, mas as crianças foram passivas e sabiam que a criatura estava certa. O neto mais velho consegue aceitar que avó precisa partir, já o menino mais novo insiste em tentar salvar a avó:

O menino mais novo olhou pela janela. Ele viu que o sol estava quase nascendo, e pensou que ainda podia impedir a Morte. Mas o irmão mais velho não deixou. — Não — ele disse. A gente não pode interferir nos caminhos da vida. (RINGTVED, 2020, p. 22)

Aqui observamos o nível de maturidade das crianças de diferentes idades e como elas agem perante uma situação de morte. O irmão mais velho ouviu a mesma história que o mais novo, porém, encontra-se mais de uma reação: a compreensiva e passiva do mais velho e a persistente e insistente do mais novo, que ainda tenta salvar a vida da avó doente, nos mostrando que a maturidade é algo muito importante, mas que se atinge apenas com o passar dos anos.

Com as crianças já acalentadas, a Morte realiza a sua missão:

Logo depois eles ouviram uma janela abrir no andar de cima, e aí a voz da Morte, lá no quarto da avó: — Voa, Alma — ela disse. (p. 22) Quando as crianças subiram até o quarto, a avó estava morta. A janela continuava aberta e as cortinas brancas balançavam com o vento. A morte estava parada ao pé da cama. Ela olhou para as crianças e disse: — Pode chorar, coração, mas fique inteiro. Então desceu a escada e desapareceu. (RINGTVED, 2020, p. 24)

A Morte manda a alma voar. Não há nada mais poético do que essa ação em um processo de desencarnação. Voar é tudo o que os humanos sonham desde a antiguidade até os dias de hoje, todavia, o mais próximo que chegamos de voar em vida, é em um avião, balão, parapente.

Para nós humanos, voar vai muito além de um verbo, é praticamente um sinônimo de libertação. E para a Morte, voar também possui esse significado. A personagem Morte de Glenn Ringtved não vem buscar os moribundos, e sim, libertá-los, deixá-los voar para o além, como se toda sua ação não passasse de um ato de compaixão, tanto para a avó que precisava ser libertada, quanto para as crianças que precisavam de uma orientação para compreender o processo.

O sofrimento das crianças foi grande, mas elas não esqueceram as palavras da Morte, que sempre foram um consolo. E cada vez que abriam a janela, pensavam na avó. E deixavam o vento vir fazer carinho em seus rostos.

A Morte foi capaz de fazer com que as crianças compreendessem que ela não estava roubando a avó delas, e sim, cumprindo o ciclo da vida. Com a ideia de libertar a alma para voar, os netos passaram a aceitar o processo, mesmo que estivessem passando por muito sofrimento. Como o próprio narrador diz, a Morte deixou palavras de consolo para que toda vez que as crianças pudessem pensar na avó, sentissem que ela estava ali, com o vento, liberta e leve.

Nesta narrativa mais introspectiva, as crianças não conseguem burlar a morte para ajudar a avó, mas aprendem uma grande lição e entendem que a vida não é feita para que preguemos peças e tentemos enganar os nossos sentimentos, mas sim senti-los e aprender com a dor que eles proporcionam. Pois como a própria personagem Morte diz: “quem ficaria feliz com o sol, se nunca chovesse?” (RINGTVED, 2020, p. 20)

C) Contos de enganar a morte - Ricardo Azevedo

O livro *Contos de enganar a morte* foi publicado pela primeira vez em 2003, pela editora Ática. É um livro brasileiro escrito por Ricardo Azevedo. Nele encontramos uma coletânea de contos, composta por quatro histórias populares reformuladas que apresentam a vida de quatro pessoas diferentes, mas que possuem o mesmo objetivo: burlar a morte. Os contos são: 1) O homem que enxergava a morte; 2) O último dia na vida do ferreiro; 3) O moço que não queria morrer e 4) A quase morte de Zé Malandro.

Preliminarmente na apresentação do livro, os editores utilizam um título com questionamento: “Você tem medo da morte?” (AZEVEDO, 2007, p. 7) na tentativa de fazer com que o leitor reflita sobre o ato de morrer antes mesmo de começar a ler as histórias. E continuam:

Zé Malandro não tinha. Nem o ferreiro, o médico e o jovem viajante que aparecem nas histórias deste livro, contadas há séculos pelo Brasil afora. Contos de enganar a morte reúne quatro das principais narrativas populares sobre a hora de “abotoar o paletó”, “entregar a rapadura”, “bater as botas”, “esticar as canelas” [...] (AZEVEDO, 2007, p. 7)

Por meio de expressões populares e cômicas, os editores preparam o leitor para adentrar à obra. O autor insere a morte de forma descontraída, semelhante ao livro *Só um minutinho*: um conto de esperteza num livro de contar, mas agora com as características culturais e regionais brasileiras, embora essas narrativas “chegaram aqui principalmente através dos portugueses. [...] O trabalho de Ricardo é confrontar as diferentes versões e recontar, a seu modo, tentando sempre recuperar a essência de cada história” (2007, p. 7). Todos os contos possuem o mesmo objetivo, mas são contados em realidades distintas, inserindo diversos personagens. Das quatro histórias foi selecionada a primeira, “O homem que enxergava a morte”, para análise.

Nesse conto escolhido temos a história de um homem pobre que morava em um

casebre com sua mulher e seis filhos pequenos, até que a mulher engravida do sétimo filho. Quando a criança nasce, ele sai em busca de um padrinho ou madrinha, mas teme porque sabe que será difícil encontrar pessoas que queiram ser compadres de um “pé-rapado”, sofrera para encontrar padrinho para o sexto filho. O dia passou rápido e infelizmente ele não encontrou alguém que quisesse assumir essa função.

Desanimado, voltava para casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso. (p.11) — Se quiser, posso ser madrinha de seu filho — ofereceu-se a figura, com voz baixa. — Quem é você? — perguntou o homem. — Sou a Morte. (AZEVEDO, 2007, p. 13)

Assim como nas outras histórias, temos a apresentação da personagem Morte logo no início da narrativa. A diferença é que o homem não a conhece, diferente dos outros personagens das histórias analisadas. Eles já sabiam com quem estavam lidando, já ele, não, por isso pergunta para a Morte: “Quem é você?” (AZEVEDO, 2007, p. 13).

Diferente das características de todas as personagens Mortes já mencionadas, a desse conto anda com uma bengala de osso. Normalmente, as personificações da morte são ilustradas com foices e bengalas normais, e, necessariamente nesse conto, a criatura está apetrechada de uma bengala feita de osso. Desse modo, para conseguirmos entender a utilização do objeto descrito, consultamos novamente o *Dicionário de Símbolos* (2006) de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, para que possamos ter um direcionamento voltado para a presença do símbolo “osso” na narrativa. Segundo Chevalier e Gheerbrant “o osso é símbolo de firmeza, de força e de virtude [...]” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2006, p. 666) o que pode significar que a Morte presente nessa narrativa pode vir a esplandecer força. O morrer é o único ato que não pode ser interrompido, e, ao ser transformado em uma personificação, ele poderá vir acompanhado de objetos que remetam a essência de uma soberania e superioridade. E, ao pensarmos na soberania e superioridade, podemos observar que a Morte não esconde sua real identidade, mesmo que no momento não tenha vindo buscar nenhum familiar do homem. Na inocência e alegria de encontrar alguém que batize seu filho, o homem aceita a proposta: “Aceito. Você foi sempre justa e honesta, pois sempre leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres — Sim — continuou ele com voz firme —, quero que seja minha comadre, a madrinha de meu sétimo filho!” (AZEVEDO, 2007, p. 13)

Na visão do personagem, a Morte é justa, pois conduz todos ao mesmo fim, independentemente de sua condição financeira ou social. Como um cidadão pobre, ele que tantas vezes fora discriminado, valorizava as pequenas coisas, bastavam elas serem verdadeiras. E a Morte é coerente, é a única certeza que temos, em algum momento ela “leva” a todos.

A Morte agradece ao convite:

— Fiquei muito feliz com o seu convite — disse ela. Já estou acostumada a ser

maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal de mim, me xingam e amaldiçoam. Essa gente não entende que eu não faço mais do que cumprir minha obrigação. Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo? Não ia sobrar mais lugar para as crianças que iam nascer! (AZEVEDO, 2007, p. 13)

Eufórica, a mais nova comadre do pobre homem resolve presentear o pai de seu afilhado com muita riqueza, para poder cuidar bem do menino. Claro que partiria do próprio trabalho dele, mas ela daria um empurrão. A partir daquele dia o compadre passou a ser médico, mesmo não sabendo nada. O combinado resumiu-se assim: se ele fosse visitar um doente acamado e visse a figura da morte na cabeceira da cama, significaria que a pessoa ficaria bem, por outro lado, se a visse nos pés da cama, era morte na certa.

O homem virou um médico de sucesso, conseguiu mudar sua condição de vida e cuidar bem de todos os filhos. Mas o tempo passa rápido demais e seu dia de partir com a comadre Morte chegou:

— Caro compadre, tenho uma notícia triste: sua hora chegou. Seu filho já é homem feito. Estou aqui para levar você. O médico deu um pulo da cadeira. — Mas como! — gritou. Fui pobre e sofri muito. Agora que tenho uma profissão, ajudo tantas pessoas, tenho riqueza e fartura, você aparece para me levar! Isso não é justo! (AZEVEDO, 2007, p. 15)

De tanto o homem suplicar, a Morte lhe concedeu mais um ano de vida: “— Só porque somos compadres, só por ser madrinha de seu filho, vou lhe dar mais um ano de vida — disse ela antes de sumir na imensidão.” (AZEVEDO, 2007, p. 15) Após isso, o velho médico continuou trabalhando e vivendo normalmente, porém, chegou o dia em que ele desafiou as leis da natureza, salvando uma bela jovem que estava doente e não possuía mais chances de sobreviver:

[...] Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, pronta para dar o bote. O médico sentou-se na beira da cama e examinou a moça. Era muito bonita e delicada. O homem sentiu pena. Uma pessoa tão jovem, com uma vida inteira pela frente, não podia morrer assim sem mais nem menos. “Isso está muito errado”, pensou o médico, e tomou uma decisão. “Já estou velho, não tenho nada a perder. Pela primeira vez na vida vou ter que desafiar minha comadre.” [...] (AZEVEDO, 2007, p. 16)

Em um piscar de olhos, o homem mudou o corpo da moça na cama, para que a posição ficasse invertida e ela fosse capaz de sobreviver. Após concluir a peripécia contra a Morte, ele gritou: “— Tenho certeza! Ela vai viver!” (AZEVEDO, 2007, p.16)

A Morte foi embora incrédula, sentindo-se traída e contrariada. No outro dia apareceu na casa do médico e disse:

— Que história é essa? Ontem você me enganou!

— Mas ela ainda era uma criança!

— E daí? Aquela moça estava marcada para morrer disse a morte — Você

contrariou o destino. Agora vai pagar caro pelo que fez. Vou levar você no lugar dela! (AZEVEDO, 2007, p. 16 - 18)

“Lembre-se de que até hoje eu fui a única pessoa que tratou você com gentileza e consideração!” (AZEVEDO, 2007, p. 18), disse o médico tentando induzir a morte a ter pena dele. Ela, sem dó algum, em um passe de mágica transportou-o para um lugar desconhecido: era um salão imenso, cheio de velas acesas, de todas as qualidades, tipos e tamanhos. A Morte lhe explicou:

— Cada vela dessas corresponde à vida de uma pessoa - explicou a Morte.
— As velas grandes, bem acesas, cheias de luz, são vidas que ainda vão durar muito. As pequenas são vidas que já estão chegando ao fim. Olhe a sua. E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando. (AZEVEDO, 2007, p. 18)

De volta, numa tentativa de enganar a comadre Morte, o homem enfraquecido, já deitado na cama, pede a ela que o deixe rezar um Pai-Nosso antes de partir. Ela concorda e promete que só o levará após o término da oração, porém, o compadre começa a oração e não termina. A Morte, enraivecida, diz: “— Deixa que eu pego você!” (AZEVEDO, 2007, p. 20). “Dizem que aquele homem ainda durou muitos e muitos anos. Mas, um dia, viajando, deu com um corpo caído na estrada [...]” (AZEVEDO, 2007, p. 20). Por mais que o médico tentasse ajudar, não havia mais nada a ser feito, então tirou o chapéu e rezou um Pai Nosso pelo pobre infeliz que morrera ali sozinho.

Mal acabou de dizer amém, o morto abriu os olhos e sorriu. Era a Morte fingindo-se de morto. — Agora você não me escapa! Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz. (AZEVEDO, 2007, p. 20)

O conto se encerra com a morte do compadre sendo metaforizada pela cena de “[...] uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho [...]” (AZEVEDO, 2007, p. 20) estremeçando e apagando. Como já mencionado anteriormente, a simbologia da vela proposta por Chevalier e Gheerbrandt indica que o “simbolismo da vela está ligado ao da chama [...]” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2006, p. 934) o que significa que a ação morrer, nesse conto, foi simbolizada por uma chama de uma vela pequena que estremece e fica sem luz.

PALAVRAS FINAIS

Em síntese, constatou-se, por meio desta pesquisa, que por mais que o assunto morte seja complexo de ser tratado com crianças, por meio da literatura os autores conseguiram deixar a temática mais acessível, leve e até divertida. Algo que é dramático, pesaroso, emotivo na nossa sociedade, foi representado de forma inversa pelos autores selecionados. Constata-se nas narrativas analisadas que a personagem Morte possui de fato voz ativa nas histórias, mesmo sendo antagonista.

Ariès (2012) foi fundamental para compreender a história da morte no ocidente e Chevalier & Gheerbrandt (2006) elucidaram como determinados vocábulos tomam outra dimensão a partir do entendimento que o leitor faz de seu significado. Sem dúvida o referencial teórico possibilitou melhor analisar os contos e perceber o grau de literariedade empregado pelos autores ao retratarem a temática morte, com o intuito de discutir esse tema complexo em nossa sociedade.

Após a análise das obras, conclui-se que a finitude presente nas narrativas literárias para crianças é leve mesmo quando inserida em ambientes trágicos e pesados. Em ambas, a Morte é colocada como uma personagem, igual a qualquer outra. Essa naturalização é essencial para que professores, psicólogos e pais ajudem as crianças a compreender de forma natural o processo de finitude dos seres vivos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. *Contos de enganar a morte*. São Paulo: Ática, 2005.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

GUASCO, Luiz. *O voo de Ícaro*. Editora Scipione. Disponível em: <<https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/01/o-voo-de-icaro.pdf>>. Acesso em 10 Jun. 2021.

MORALES, Yuyi. *Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar*. Tradução Ana Maria Machado. Porto Alegre: FTD, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *100 aforismos sobre o amor e a morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PAIVA, Lucélia Elisabeth. *A arte de falar da morte para crianças: A literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores*. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2011.

RINGTVED, Glenn. *Pode chorar, coração, mas fique inteiro*. 1ª Ed. tradução Caetano Galindo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

VILLASEÑOR, Rafael Lopez; CONCONE, Maria Helena Villas Bôas. A celebração da morte no imaginário popular mexicano. *Revista Kairós: Gerontologia*, v. 15, n. Especial 12, p. 37 - 47, 2012.

AS PRIMEIRAS GRAMÁTICAS: DISPUTAS PELA ORIGINALIDADE

Data de aceite: 04/07/2022

Cinthia Aparecida Lemes

RESUMO: Este trabalho compara as primeiras gramáticas de língua espanhola e de língua portuguesa, de António de Nebrija (1942) e João de Barros (1540) para a verificar se o estudioso português teria se baseado na gramática do espanhol para compor a sua. Entretanto, a pergunta que fazem é se seria a gramática de João de Barros uma mera cópia? Seria uma tradução e atualização dos conceitos gramaticais para a língua portuguesa? Para entender essa problemática, reconstruiremos a situação da época em um levantamento das ideias linguísticas e da mentalidade que permeavam o período e para termos as condições de fazer um estudo comparativo entre as duas. Para o método de estudo, fizemos a contextualização, imanência, adequação das informações levantadas e aproximamos as reflexões da perspectiva da análise dialógica do discurso mobilizando conceitos bakhtinianos e do Círculo como autor, autoria, tradução e ideologia. Nossos resultados foram tabulados usando determinados dados da gramática espanhola e portuguesa, de modo a verificar a originalidade desta última.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia linguística. Tradução. Ideologia. Escritor. Autor.

THE FIRST GRAMMARS: DISPUTES FOR ORIGINALITY

ABSTRACT: This work compares the first Spanish and Portuguese language grammars, by António de Nebrija (1942) and João de Barros (1540) to see if the Portuguese scholar would have based on Spanish grammar to compose his. However, would João de Barros' grammar be a mere copy? Would it be a translation and updating of grammatical concepts into the Portuguese language? To understand this problem, we will reconstruct the situation of the time in a survey of the linguistic ideas and the mentality that permeated the period and to have the conditions to make a comparative study between the two. For the study method, we will make the contextualization, immanence, adequacy of the information collected and bring the reflections from the perspective of the dialogical analysis of the discourse, mobilizing Bakhtinian and Circle concepts as author, authorship, translation and ideology. Our results were the tabulation of some data from Spanish grammar and the originality of Portuguese grammar, since we found elements that differ.

KEYWORDS: Linguistic historiography. Translation. Ideology. Writer. Author.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é comparar as primeiras gramáticas de língua espanhola e de língua portuguesa, de António de Nebrija

(1942), *Arte de grammatica de lengua castellana*¹, e João de Barros (1540), *Gramatica da lingua portuguesa* para, comparativamente, verificar se João de Barros teria se baseado na gramática do espanhol para compor a sua. Justificamos a nossa escolha no fato da obra de ambos os autores servirem de referência para muitos estudos etimológicos, filológicos e gramáticos históricos. Esses dois estudiosos defendiam o uso de suas respectivas línguas maternas em publicações literárias e documentais em seu tempo, por isso, lutaram pelo seu fortalecimento, pelo fortalecimento de suas nações e elogios a elas para a sua promoção. Os gramáticos tinham como objetivo substituir a língua latina, usada nos documentos oficiais, pela língua vulgar, conquistar novas nações e aumentar o número de fiéis católicos para a Igreja.

O fundador deste sentido de “imperialismo linguístico”, como designa Buescu, foi na verdade António Nebrija. No prólogo da sua *Arte de grammatica de lengua castellana* (1492), ao desencadear na Europa o esforço pela gramaticalização de línguas vernáculas, na verdade sugere que a consciência linguística figurasse a par da consciência <<nacional>>. Na sua célebre expressão “Siempre la lengua fue companera al imperio” para lá do pendor evangélico, entrevê-se um sentido maioritariamente bélico, muito por conta “da reconquista de Granada e das empresas africanas”. (LEITÃO, 2015, p.04)

Como as gramáticas surgiram com a diferença de quase cinquenta anos, talvez João de Barros tenha lido a gramática de Nebrija e se baseado em suas ideias linguísticas para compor a sua. Entretanto, seria a gramática de João de Barros uma mera cópia? Seria uma tradução? Para responder a essa questão, faremos um estudo comparativo de como os autores trazem os conceitos gramaticais como os sinais de pontuação e as regras de acentuação trabalhadas para verificar se há correspondência. Será observado se os dois gramáticos sistematizaram uma explicação sobre o sistema de pontuação e de acentuação da mesma forma em suas respectivas línguas.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para desenvolver uma reflexão sobre a temática, abordaremos a história do surgimento da historiografia com novas formulações proposta por March Bloch de uma nova visão epistemológica do fazer históricos, seus princípios e aproximação com o pensamento bahktiniano. O novo método de fazer história proposto por March Bloch e Lucien Febvre alteraram o modo de se estudar os escritos históricos e o fazer histórico. Seus representantes defendiam que se queremos estudar algo um fenômeno social, por exemplo, devemos levá-lo a esfera mundial e compará-lo a outros fenômenos para que possamos entendê-lo. Bloch diz que não se pode entender algo em um determinado país se não levamos o problema analisado a esfera mundial, ao estado do mundo naquele

¹ Título original: *Arte de grammatica de lengua castellana por el doctissimo maestro Antonio de Nebrissa compuesta*. A primeira edição saiu em Salamanca, em 1492. Existe um exemplar na Bibliothèque National de France, Manuscripts, Portugais, n.º 12, fls. 273-339.

momento. O que anteriormente se fazia nas escolas históricas era estudar os fatos apenas para a memorização. Para Bloch, se a história só serve para memorizar, não serve para nada. O que autor defende é estudar a história tentando compreender completamente o quê e porquê aconteceu determinado fato. Nesse ponto, o pensamento dialoga com as reflexões bakhtinianas interdisciplinares entre língua, história e literatura. Bakhtin comenta que o pesquisador

deve estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passado, por assim dizer, por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e junto com ela influenciam a literatura [...] não se levava em conta que a vida mais intensa e produtiva da cultura transcorre precisamente nas fronteiras de seus campos particulares e não onde e quando essas fronteiras se fecham em sua especificidade. (BAKHTIN, 2017, pp.11-2).

Podemos observar que o que Bakhtin coloca como “história da cultura”, a contextualização e imanência, Bloch e Febvre chamam de levar algo à esfera mundial para poder entendê-lo. As ideias dos teóricos convergem no sentido de integrar as ciências, de fazê-las interdisciplinar para melhor entender um fato. Para esses historiadores, o fazer histórico deveria deixar de ser baseado apenas em linhas cronológicas, e, sim, comparar o homem às ideias contemporâneas, às passadas e no que se poderia projetar para o futuro. A “Ecoles de Annales”, fundada depois nesse novo modelo, divulgou a ideia de que a história não era para ficar sozinha em sua especialidade. A história é interdisciplinar e pode envolver-se em vários campos de estudos como, por exemplo, a linguística. O desenvolvimento e entrelaçamento das duas ciências mostram que história e linguística precisam estar ligadas ao contexto social e econômico de uma determinada época.

A História se produz socialmente, mas as pessoas têm ideias e conceitos diversos sobre a natureza e dimensão da produção desse conhecimento. A recuperação e a análise das diferentes formas de concepção e escrita da história definem o âmbito da historiografia. Ela é uma produção cultural, um processo social e ideológico dotado de intencionalidades e objetivos explícitos e implícitos em suas formulações e práticas. A historiografia é um conjunto de concepções e práticas de escritas da história que atendem as demandas de seus espaços, tempo cultural e do social. É plural e multiforme posto que diferencia uma cultura, sociedade e Estados dos demais. Nas palavras de Bakhtin,

Tememos nos distanciar temporalmente do fenômeno em estudo. Entretanto, uma obra remonta com suas raízes a um passado distante. As grandes obras da literatura são preparadas por séculos; na época de sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em

uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo. BAKHTIN, 2017, pp. 13-14).

Nesse sentido, a prática do historiador ou do pesquisador não é nem individual e nem difusa, ela é construída social e culturalmente e tem objetivos de diversos matizes: econômicos, sociais, religiosos, políticos, etc. que não são excludentes, mas se articulam com outras culturas e sociedades para construir a si mesma. Bakhtin comenta que:

As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade. *Grosso modo* e de forma mais simplificada: se o significado de alguma obra se reduzisse, por exemplo, ao seu papel na luta contra o feudalismo (é o que se costuma fazer na escola secundária em nosso país), semelhante obra deveria perder inteiramente o seu significado quando o feudalismo e os seus remanescentes deixassem a vida, mas amiúde a obra ainda aumenta o seu significado, isto é, entra no *grande tempo*. Entretanto, uma obra não pode viver nos séculos futuros se de certo modo não reúne em si também os séculos passados. (BAKHTIN, 2017, pp. 13-14).

Para que seja realizado o trabalho historiográfico, pesquisador deve se basear em três princípios que Korner (1996) estabeleceu para o desenvolvimento dessa ciência, a saber: o princípio da contextualização, o princípio da imanência, o princípio da adequação.

O primeiro é a contextualização que é o levantamento de todo contexto histórico-cultural em que a obra foi produzida, é a reconstituição histórica de todo o contexto histórico da época em que o documento foi escrito; o segundo princípio, a imanência, é procurar ter um entendimento amplo das informações do documento histórico em estudo; e, último princípio, o da adequação teórica, é a possibilidade que o historiador tem de atualizar o documento para que o leitor moderno possa entendê-lo com mais facilidade. São esses os princípios que orientam os estudos historiográficos.

Sobre as fontes, a orientação é que o historiador as classifique como primeiras e secundárias. As primárias serão os próprios textos sob estudo. As secundárias serão todos os textos que foram escritos baseados nos textos primários que podem ser estudos, análises, críticas, entre outros. Os critérios de análise será o de estabelecer categorias de análise para a interpretação e a reconstrução historiográfica dos períodos estudados.

2.1 O espírito de época - contextualização

Podemos conceber a materialidade das gramáticas como um ato artístico e, como tal, nos traria a ideia de autor e autoria. O ato artístico tem sua especificidade, pois nele se transpõe a realidade vivida, marcada por diferentes valorações sociais, para um outro plano axiológico, o da obra: “o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores.” (FARACO, 2005, p. 38). A formulação da distinção autor-pessoa/autor-criador em termos de deslocamentos no plano da linguagem é apenas um

outro modo de apresentar a conceituação primeira de Bakhtin. Autor-pessoa seriam os gramáticos trabalhados quando observamos a sua história de vida. O autor-criador, dá unidade ao todo artístico, é o responsável pela transposição de um plano de valores para outro plano de valores, o do mundo da obra. Como o autor-criador é quem dá forma ao conteúdo, recorta e reorganiza esteticamente os eventos da vida e não apenas os registra passivamente. Vemos que a forma de organização dos gramáticos é diferente. Por meio do posicionamento ideológico e a forma como os gramáticos concebiam suas línguas, lutaram pela promoção, fortalecimento e preservação. (FARACO, 2005, p. 41).

Em relação às gramáticas estudadas, o objetivo de formalizar, sistematizar a língua portuguesa e a língua espanhola era o de consagrar o ensino da língua aos meninos nobres e para usos ultramarinos, pois o momento era de expansão do império. E, as primeiras gramáticas surgiram em uma época em que sistematizar a língua era muito importante para os impérios colonizadores. Dessa maneira, para os portugueses e espanhóis, o ensino de sua língua e da religião asseguraria a manutenção dos territórios conquistados e um aumento do número de fiéis para a Igreja Católica.

No decorrer dos séculos, a língua portuguesa passou a competir com a língua espanhola. Essa competição se devia porque cada nação queria demonstrar ao mundo que a sua cultura era superior. Nesse sentido, escrever uma gramática simbolizava a chance de colocar sua língua em evidência e fazer com que mais pessoas a conhecessem. Também, para que o ensino ganhasse força, era necessário que houvesse um material esquematizado, algo estruturado que fosse didático e garantisse o bom aprendizado dos habitantes do Novo Mundo. Isso se fez sentir como necessidade e nos fez lembrar o que Volóchinov afirma que:

as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos inter-agentes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais. As palavras, nesse sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se construíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. (VOLÓCHINOV, 2016, p.42)

Nesse caso, essa tensão entre Espanha e Portugal, fez com que este último exaltasse o uso e a escritura de documentos oficiais em língua portuguesa porque havia a necessidade de uma unidade nacional e fazer com que a língua portuguesa fosse mais forte em relação às demais nações como a espanhola, por exemplo. Muitos autores portugueses preferiam escrever em latim ou então em espanhol os diálogos e havia regiões que optavam pela língua espanhola em detrimento da língua portuguesa. Surgiram vários estudiosos que defendiam sua língua materna frente às outras línguas faladas no mundo. No “Diálogo da Viciosa Vergonha” João de Barros se divide em dois enunciadores um português e outro

espanhol para dizer que a língua portuguesa era mais sonora, mas próxima do latim do que a língua espanhola.

Um exemplo de escritor que preferia a língua espanhola foi o português Jorge Montemor que publicou em castelhano o seu livro “Diana”: a descrição e narração da história em língua espanhola e apenas incluiu alguns diálogos em português. Sendo assim, o ensino de língua portuguesa era a base para a defesa do nacionalismo ou patriotismo.

Na obra de Nebrija permeia a ideia de que a língua é companheira do império. Como historiador, o gramático abriu um parêntese em suas atividades habituais e escreveu a sua gramática. Várias foram as denominações para a gramática do autor: acidente anacrônico, fracasso profissional, fruto da preocupação patriótico ou “bobagem/enrolação intelectual” de um gramático com dificuldades econômicas. E há considerações, como a de Eugenio de Busto, de que Nebrija é o primeiro linguista espanhol da História. (TORRES, 1995, p.20)

Muitos teóricos discutiram os interesses de Nebrija ao escrever a sua gramática. Há os que exaltam a sua atitude dizendo que ele ajudou a expandir a língua do império para as colônias e, de fato, fez isso. O que gera as dúvidas e as discussões ou as divergências de opiniões é em saber se ele de fato tinha o dom, estava vocacionado para fazer isso ou se ele “acidentalmente” fez o que fez. Torres apoiado em Luis Gil Fernandez, a respeito dessa questão, se pergunta em sua obra “Actas de la Tercera Academia Renascentista.”

Por que tudo isso? As circunstâncias pessoais de Nebrija e a atmosfera da época explicam essa mudança de tom. Nosso humanista viera a Salamanca, não para tomá-la como uma fortaleza e negar a barbárie, segundo sua metáfora bélica, mas com o mais modesto propósito de procurar trabalho e ganhar a vida, quando foi abandonado nas ruas com a morte de Dom Alonso de Fonseca, a cujo serviço esteve três anos em Sevilha, desde o seu regresso da Itália². (TORRES, 1995, p.20, tradução nossa)

O gramático buscava um melhor método de ensino da língua latina por meio da língua vulgar que até então andava “solta” sem nenhuma normatização ou regra, porém, se via nisso a chance de conquistar a unidade linguística de todo o território espanhol e fazer mais forte o império dos Reis Católicos. Afonso X, o sábio, propôs, então, a primeira fixação da ortografia do idioma e a criação da prosa castelhana. O autor adquiriu muitas de suas ideias linguísticas da época quando passou um tempo estudando na Itália e desenvolveu uma corrente filológica ou gramatical na Espanha originada do movimento italiano. Essa corrente só começou mesmo por volta de 1473 quando Antônio de Nebrija fez reflexões comparativas do espanhol ao italiano.

Sua gramática teve poucas tiragens e hoje em dia se encontram apenas 12 exemplares espalhados por algumas partes da Europa, e, dessa obra não se encontrou

² A santo de qué todo esto? Las circunstancias personales de Nebrija y el ambiente de la época explican esta salida de tono. Nuestro humanista había venido a Salamanca, no para tomarla al asalto como una fortaleza y denegar la barbarie, según su bélica metáfora, sino con el más modesto fin de buscar un empleo y ganarse el sustento, cuando se quedó en la calle a la muerte de Don Alonso de Fonseca, a cuyo servicio había estado en Sevilla tres años desde su regreso de Italia.

outra edição posteriormente. Porém, em 1575 em Alcalá de Henares surgiu uma edição chamada “Reglas de Orthographia” que “não há dúvidas que se trata de um lapso do bibliógrafo hispânico, que confundiu a “Gramática Regras” com as de “Orthographia”.³ (NEBRIJA, 1946, p.21 – tradução nossa). A possível explicação para a mudança de nome da gramática está na Introdução da edição da Junta do Centenário publicada em Madrid em 1946:

A razão de tão inexplicável esquecimento acaso há podido ser, de uma parte, a tormenta de críticas que o ensaio do neabriense desperta, e de outra, a série de gramáticas semelhantes, e incluso inspiradas na de Elio de António, que vão vindo à luz no transcurso dos séculos XVI e XVII. O certo é que até o século XVIII não se encontra uma impressão da Gramática, hoje em dia mais rara ainda que o próprio original.⁴ (NEBRIJA, 1946, p.21 – tradução nossa)

Então, percebe-se que para acalmar os ânimos, muda-se o nome da gramática continuando, dessa forma, a disseminação das ideias gramaticais de Nebrija.

João de Barros, por sua vez, foi filho de um nobre e educado na corte de Dom Manuel I no período do apogeu dos descobrimentos portugueses. Começou a escrever aos vinte anos como romances de cavalaria, “Crônica do Imperador Clarimundo, donde os Reus os de Portugal descendem”, que foi dedicado ao príncipe herdeiro Dom João. Publicou a “Gramática da Língua Portuguesa” e diversos diálogos morais a acompanhá-la, para ajudar ao ensino da língua materna. Pouco tempo depois, iniciou a escrita de “Décadas da Ásia” narrando os feitos dos portugueses na Índia (“Ásia de loam de Barros, dos feitos que os Portuguezes fizeram na conquista e descobrimento dos mares e terras do Oriente”), assim chamadas por, à semelhança da história liviana, agruparem os acontecimentos por livro em períodos de dez anos.

Em relação à gramática propriamente dita, ela é uma gramática vulgar que não adota um modelo gramatical latino de estruturação da língua. Logo no início de sua obra, Barros diz que a gramática é a ciência das letras seguindo assim a definição grega para a palavra. Com o passar dos anos e o aparecimento de novas gramáticas, esse conceito deixa de ter a definição grega para a palavra e passou a ser definida como o modo certo e justo de falar e escrever.

As ideias gramaticais de João de Barros expressaram bem a visão e as características da língua portuguesa em sua época. Ele se afastou da proposta de descrição de língua portuguesa como se fazia no latim e no grego e isso surpreendeu a muitos estudiosos porque era comum os gramáticos se basearem nesses modelos. O gramático exalta seis motivos para que a língua portuguesa fosse falada: riqueza vocabular; conformidade com a

³ Trecho original: no hay duda que se trata de un lapsus del bibliógrafo hispalense, quien ha confundido la Gramatica Reglas con las de Orthographia.

⁴ Texto original: La razón de tan inexplicable olvido acaso haya podido ser, de una parte, la tormenta de críticas que el ensayo del neabriense desperta, y de otra, la serie de gramáticas semejantes, e incluso inspiradas en la de Elio Antonio, que van viendo sucesivamente la luz en el transcurso de los siglos XVI y XVII. Lo cierto es que hasta el siglo XVIII no se encuentra una reimpresión de la Gramatica, hoy día más rara aún que el propio original.

língua latina e filiação nela; gravidade e majestade; sonoridade agradável; caráter abstrato; e, possibilidade de enriquecer o seu vocabulário por meio de adoções e adaptações (sobretudo de latinismos).

Neste contexto surgiu as primeiras gramáticas. No caso na primeira gramática de língua portuguesa, semelhante intento tornou-se particularmente evidente, numa clara afirmação do português face ao castelhano. A língua portuguesa era desvalorizada pelos seus autores então fazer elogios a ela, escrever documentos que a promovessem, era a meta de João de Barros; também, ela era um instrumento não só de cultura, mas de evangelização, ou seja, era um meio de propagação do catolicismo. (LEITÃO, 2015, p.05)

2.2 Resultados e discussões

Donato e Prisciano, teóricos clássicos, dividiam as classes gramaticais em oito: nome, pronome, verbo, participio, advérbio, interjeição, conjunção e preposição. E esse era o modelo imitado por todos os autores da época para a construção das gramáticas latinas, Nebrija se baseou nessa divisão, mas percebeu que no castelhano havia algumas diferenciações então ele acrescenta mais duas que é o supino e gerúndio. A gramática de Nebrija foi dividida em cinco livros. O primeiro livro é sobre a ortografia; o segundo da prosódia; o terceiro da etimologia; o quarto da sintaxe; e, o quinto, é uma reflexão sobre a língua, é uma esquematização da língua espanhola para que os estrangeiros pudessem estudá-la. O quinto livro foi baseado no mesmo esquema das gramáticas latinas de definir o que é letra, sílaba, palavra, oração, abordar sobre verbos entre outros componentes gramaticais.

O gramático desenvolveu um método de descrição que deveria se estruturar a ordem natural da língua, isto é, letra-sílaba-dicção-oração. Porém, esse método poderia ser aplicado em todas as línguas naturais (maternas). E, a vantagem desse método natural se resume em dois pontos concretos: uma parte, graças à aplicação desse método à natureza; outro ponto é que o método oferece a vantagem de que os conhecimentos teórico-gramaticais necessários para o conhecimento da língua latina nascessem da própria língua materna. (TORRES, 1995, p.249).

Quanto à explicação do sistema de pontuação, Nebrija não faz nenhuma referência. A única referência é sobre o uso de cedilha, que atualmente seu uso é inexistente na língua espanhola. Em relação aos acentos, no capítulo VI, do segundo livro, Nebrija trata sobre as regras de acentuação e diz que a língua castelhana costuma ter acentos.

Já a gramática de João de Barros, foi dividida em quatro partes: ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe ou construção. Na parte referente à ortografia e prosódia o autor conceitua as letras, descreve as sílabas, suas quantidades e os acentos. Na parte de Etimologia, ele faz a classificação das palavras e faz uma análise das flexões nominais e verbais. Na quarta parte, é sobre a sintaxe. Depois dessas partes, o autor apresenta dois capítulos de reflexão da língua: um que reflete sobre os barbarismos da língua e

outro que volta a falar sobre a ortografia. No final da parte *Ortografia*, João de Barros define a ortografia como “ciência de escrever dereitamente”. João de Barros apresenta algumas “(breves) anotações sobre pontuação cuja orientação viria, ainda, a transformar na primeira tentativa de regularização conhecida para a língua portuguesa sobre os mecanismos da escrita, ‘em que os latinos mostraram muita diligencia’, ‘principalmente na letera tirada”(BARROS, [1540] 1971, p.153, sic). João de Barros afirma nesse trecho que havia diligência nos hábitos de pontuar no português arcaico. Os hábitos estabelecidos na estrutura lógico-gramatical que se apoiava nas características da língua falada.

O gramático português reconfigura a norma de uso da pontuação da língua inspirado nos modelos clássicos. Segundo Machado Filho (2004), na Idade Média portuguesa, no período em que chamamos de arcaico, “ter-se-ia conformado o uso da pontuação medieval como recurso auxiliar de notação de aspectos não exclusivamente sintáticos”, assim como é hoje, ela destacava aspectos melódicos, rítmicos e pausais fortemente influenciados pela fala. Pois, nessa época, utilizava os recursos da pontuação, para dar suporte às leituras em voz alta dos livros.

No período arcaico, a elite intelectual portuguesa era de apenas dois por cento. Isso “impelia os hábitos de escrita a acomodar muito dos aspectos prosódicos da fala na elaboração dos registros da época” (MACHADO FILHO, 2004). O conhecimento da escrita era exclusivo das feiras e dos padres. No período arcaico da língua portuguesa, as soluções gráficas para indicação da pontuação se baseavam em antigos sistemas latinos, mas já na produção escrita em latim, havia uma variação grande do sistema de pontuação. Machado Filho, afirmou que já não se pontuava um texto latino sistematicamente e com a mesma frequência desde a Alta Idade Média. Os sinais do português arcaicos eram:

O ponto seguido de maiúscula [.M]; o ponto seguido de minúscula [.m]; a *virgula suspensiva* [/], quer seguida de maiúscula, quer de minúscula, que seria usada para marcar uma pausa mais breve ou hesitação num texto; *punctus elavatus* [/], diante de maiúscula ou minúscula, utilizado com a função de representar uma pausa média principal; o caldeirão medieval [¶], que indicaria início de parágrafo, de proposição ou de parte de texto, podendo anteceder da mesma forma maiúscula e minúsculas; os sinais de fim de texto (STF), inovações que começam a aparecer a partir do século XV, coexistindo com outros sistemas antigos como o das *distinctiones* que caracterizava e suma pela dependência direta do sinal à altura da linha do texto, condicionando a interpretação por parte do leitor de uma maior, média ou menos pausa no ato da leitura, ou símbolos conhecidos como *postitura* [:~M], que eram empregados no final do parágrafo. para anunciar que haveria uma continuação⁵. (Machado Filho, 2004. p.56)

Esses sinais além das orientações descritas acima eram orientadores da leitura em voz alta. E, a grande maioria deles, foram caindo em desuso no século XV dando lugar ao colón, que tem o desenho do nosso atual ponto (.) e a coma, com o desenho atual dos dois pontos (:). Para João de Barros os sinais de pontuação eram elementos principais da

5 Na parte sublinhada, tradução e adaptação minha

ortografia “sendo a coisa que importa muito por que ás vezes fica a óraçám anfibológica sem elles”, e, para sua grammatica “nesta parte nam ficar escassa” (Barros, 1954, p.66):

Sinal	Símbolo correspondente	função
Côma	:	“aque podemos chamar cortadura: por que aly se corta clausula em duas partes” (p.66). Na coma parece que descansa a voz, mas não fica i entendimento satisfeita, porque deseja a outra parte.” (idem)
Cólo	.	“é um termo ou marco em que se acaba a cláusula.” (p.66); “oração fica perfeita e rematada com este ponto colo.
vergas	,	ou “vírgulas: que sam huas distinções das partes da cláusula” (.p66) “sam esta zeburas, ao mdo dos gregos”
parentesis	()	“os dois arcos que fazem estas palavras (como ia disse): usam os latinos quando cometem hua figura aque chamam entreposiçam”(p.66)
interrogación	?	“quado perguntamos alguma cousa dizendo. Quem foy o primeiro que achou o uso das leteras? Estes dois pontos assy escritos onde apregunta acaba, podemos chamar interrogativos: por serem sinal que interrogamos e preguntamos alguma coisa.”(p.67)

Abaixo seguem alguns exemplos dados para explicar o uso da pontuação em João de Barros, observa-se que o autor apenas escreve algo rápido sobre o assunto e não dá exemplos do uso os parênteses. (p.66 e p.67):

Exemplo de uso de coma, colo e verga: *Ler as obras de Lutero: nunca obedecer ao papa, é mais seguro pêra a salvação.* Exemplo de uso do ponto de interrogação: *Quem foi o primeiro que achou o uso das leteras?*

3 | CONCLUSÃO

Para finalizar as comparações, podemos concluir que a gramática de Nebrija não foi entendida por seus contemporâneos, pois se tratava de um salto qualitativo pelas considerações que ele faz à língua romance e pelo estudo sistemático que ele faz do castelhano. Já a gramática de João de Barros, como primeira tentativa de se descrever a língua portuguesa, é uma grande referência para os estudos gramático-históricos, embora contenha nela diversas afirmações ingênuas sobre o funcionamento da língua. Estudar sua gramática histórica foi muito interessante, pois percebemos as motivações que levaram aos dois autores a concretizar essa obra. No caso, a motivação foi religiosa e competitiva no sentido de consolidação, formação de nações e expansão dessas nações.

João de Barros foi o que sentiu a diferença entre o latim e o português, sua gramática, porém, não pode ser dita como uma cópia ou uma mera tradução porque há reflexões

consideráveis sobre a nossa língua e uma forma de apresentação diferente. Sendo assim, em relação da problematização deste trabalho: se a gramática de João de Barros seria uma mera cópia ou se seria uma mera tradução? A resposta é não. A estrutura das gramáticas é diferente e há explicações em uma que não existe na outra. Nebrija não aborda o sistema de pontuação e João de Barros não fala do sistema de acentuação, sendo assim, essa não é possível que seja uma mera cópia e/ou tradução. Se tivéssemos comparados mais pontos conceituais e gramaticais verificaríamos que a questões continuariam tendo uma resposta negativa para a problematização. Se um ponto ou outro coincide é porque os autores basearam-se nos modelos clássicos estabelecidos por Donato e Priciano que serviam de referência para os todos os estudiosos naquela época. O que constitui João de Barros como autor-criador é o fato dele organizar a gramática de uma maneira distinta de Nebrija e em relação aos elogios e incentivos de uso que o gramático faz a respeito da língua portuguesa. O autor também comenta aspectos gramaticais gerais como nomenclatura das classes gramaticais, características gerais da forma como eram vistos os estudos e as regras gramaticais. O método e o exemplo de Nebrija foram seguidos pelos gramáticos europeus, mas todos eles se voltaram para resolver o problema de sistematização e particularidades de suas respectivas línguas.

REFERÊNCIAS

- ALATORRE, Antonio. Los 1001 años de la lengua española. 3.ed. México: Tezontle, 1993.
- BARROS, João. Gramática da língua portuguesa. 3.ed. Lisboa, 1957.
- BASTOS, Neusa M.O.B. & PALMA, Dieli V. (orgs.). História entrelaçada: a construção de gramática e o ensino da língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BASTOS, Neusa M.O.B. & PALMA, Dieli V. (orgs.). História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino da língua portuguesa no início do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BURKE, Peter. A Escola dos Annales 1929 – 1989 – A Revolução francesa da Historiografia. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule. Introdução à historiografia. Bauru, São Paulo, EDUSC, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FÁVERO, Leonor L. & MOLINA, Márcia A. G. Em busca do arcabouço teórica. In: As concepções linguísticas no século XIX – A gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 17 a p. 29
- FÁVERO, Leonor L. & MOLINA, Márcia A. G. Mapeando o passado. In: As concepções linguísticas no século XIX – A gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 30 a p.52

KOERNER, E. F. Konrad. Practicing linguistic historiography: select essays. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1989.

KOERNER, E. F. Konrad. Questões de persistem em historiografia linguística. Revista da ANPOLL, nº 2, p. 47-70, 1996.

NEBRIJA, Antonio de. Gramática Castellana. Madrid, Edición de la Junta del Centenário, 1946.

LE GOFF, Jacques. História e memória. São Paulo, UNICAMP, 2003.

LEITÃO, Ana Rita(2015). Língua, companheira do império: significados da educação ameríndia em língua portuguesa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33214/1/2015_Ribas%20et%20al.pdf Acesso em 16 set. 2020

MACHADO FILHO, Américo V. L. A pontuação em manuscritos medievais portugueses. Salvador: EDUFBA, 2004.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). A Historiografia Linguística: rumos possíveis. São Paulo: Edições Pulsar: Terras do Sonhar, 2005.

TORRES, Miguel Angel. Las ideas lingüísticas de Antonio de Nebrija. Münster: Nodus Publikationen, 1995.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 3

A GRAMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Data de aceite: 04/07/2022

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assistente Técnico/Formador de professor na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação -CREDE 9. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação-SEDUC-CE

Denise Santos Fernandes

Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER)

RESUMO: Este artigo objetiva suscitar reflexões sobre o ensino de língua materna, propondo o trabalho com a gramática, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, como ferramenta de desenvolvimento da leitura. Para esse fim, trazemos à discussão o descritor 17 da Matriz de Referência do SPAECE. Na fundamentação teórica, discutiremos acerca das contribuições dos dois principais documentos oficiais da Educação: os PCN e a BNCC e do quadro teórico do ISD. Nos passos metodológicos do trabalho, analisamos um conjunto de dados coletados a partir de uma prova diagnóstica aplicada numa escola de Ensino Médio nas turmas de primeiros anos nos anos de 2018 e 2019. Como resultados obtidos, pudemos evidenciar que, os objetivos do ensino de língua materna pretendidos pelos documentos oficiais não estão sendo alcançados pelos alunos que estão saindo do Ensino Fundamental sem dominar tais objetivos

e que, portanto, o trabalho com a gramática, nesse ciclo, ainda apresenta lacunas quanto a sua abordagem, neste caso, no que tange a relação do trabalho com a gramática para o desenvolvimento da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Materna; Ensino de Gramática; Leitura.

GRAMMAR AS A TOOL FOR READING TEACHING: REFLECTIONS ON MOTHER LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This article aims to raise reflections on the teaching of the mother tongue, proposing the work with grammar, in the light of Sociodiscursive Interactionism, as a reading development tool. To this end, we bring to the discussion descriptor 17 of the SPAECE Reference Matrix. In the theoretical foundation, we will discuss the contributions of the two main official documents of Education: the PCN and the BNCC and the theoretical framework of the ISD. In the methodological steps of the work, we analyzed a set of data collected from a diagnostic test applied in a high school in the first years classes in the years 2018 and 2019. As results obtained, we were able to show that the objectives of language teaching intended by official documents are not being achieved by students who are leaving Elementary School without mastering these objectives and that, therefore, the work with grammar, in this cycle, still has gaps in its approach, in this case, with regard to relationship between work and grammar for reading development.

KEYWORDS: Mother language Teaching;

INTRODUÇÃO

Há tempos, é caracterizado como tema caro ao ensino de língua materna o trabalho e a abordagem da gramática em sala de aula. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo, suscitar reflexões sobre o ensino de língua materna, em particular, o modo de abordar a gramática em sala de aula como ferramenta em favor do letramento.

Neste trabalho, assumimos o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), não como a única, mas como uma das possibilidades produtivas dessa abordagem gramatical. Para atingirmos esse propósito, analisaremos dados coletados de uma prova que fora aplicada nos anos de 2018 e 2019 com alunos ingressantes no Ensino Médio numa escola pública estadual. Essa prova foi baseada na Matriz de referência dos descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Entretanto, para nossas análises e reflexões, selecionamos da prova apenas as questões que trabalham o descritor 17, cujo objetivo é *“reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc”*.

Para melhor compreender sobre o que se trata o descritor 17, imaginemos que o aluno está lendo uma tirinha e, em determinado momento, o personagem diz: *“mas você não é minha mãe!”*, e peçamos que o aluno marque a opção que estabelece o sentido do conectivo *“mas”*. Observe-se que esse descritor pretende avaliar se o aluno sabe identificar as relações lógico-semântico-discursivas acerca do uso dos conectivos nos textos, ou seja, se esse *“mas”* tem sentido de oposição, soma, ou se funciona apenas como marcador conversacional, por exemplo. Desse modo, verificamos se nesse descritor, proposto pelo SPAECE, o aluno demonstra ter proficiência ou não, habilidade ou não no processo de compreensão textual.

À guisa de contextualização, o SPAECE foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC). Os alunos que realizam essa prova são do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da EJA (anos finais) e é feita em caráter censitário anualmente. E atualmente é realizada em caráter censitário nas turmas de 3º anos do Ensino Médio também anualmente. O objetivo do SPAECE é *“promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado”* (MEC, 2018). Em outras palavras, essa avaliação é o conjunto de informações coletadas que

permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará. (...) Ao mesmo tempo, os resultados têm servido de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas (...). O SPAECE tornou-se um instrumento essencial na fomentação de debate público e na promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, garantindo a todos igualdade de acesso e permanência na escola (MEC, 2018, p. 20).

Observa-se a importância do objetivo dessa avaliação para a educação pública do estado, uma vez que visa diagnosticar possíveis problemas de aprendizagem, avaliá-los e propor alternativas de melhorias de ensino.

Tendo, pois, contextualizado sobre a prova do SPAECE, é que explicamos nosso interesse por essa pesquisa.

Nossa investigação surgiu a partir de uma prova diagnóstica realizada na instituição de ensino na qual leciono atualmente. Faz parte da dinâmica dessa escola realizar tal prova diagnóstica, objetivando verificar o nível de proficiência de compreensão leitora dos alunos ingressantes no Ensino Médio. Trata-se de uma prova realizada logo na primeira semana para as turmas de primeiros anos. A matriz de referência para a elaboração dessa prova é justamente a do SPAECE, que contém 23 descritores, isto é, objetivos que visam averiguar níveis de compreensão leitora dos alunos. Por meio dessa prova diagnóstica, fazemos uma sondagem e nivelamento das turmas ingressantes a essa modalidade de ensino, caracterizando numa tabela, por meios de critérios previamente estabelecidos, os alunos nos seguintes níveis de leitura: *muito crítico, crítico, regular/mediano* ou *adequado*. Achamos relevante realizar essa estratégia de ensino, pois a partir dos resultados obtidos diagnosticamos pontos positivos e deficiências que ainda precisam ser resolvidas em relação ao ensino da língua, em especial nas atividades de trabalho com a gramática voltadas para a prática da compreensão leitora.

As razões pelas quais escolhemos o descritor 17 para fazermos nossa análise justificam-se no fato de que, durante os dois anos consecutivos – 2018 e 2019 - em que a prova fora aplicada, observamos que, nas questões cujo descritor era o 17, a maioria dos alunos mostraram ter dificuldade de compreensão. Tal fenômeno chamou nossa atenção, fazendo-nos levantar o seguinte questionamento: se a gramática deve ser vista como um instrumento que deve contribuir também com o desenvolvimento de uma leitura proficiente, como o trabalho com a gramática em sala de aula está acontecendo para que permita o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, no tocante à compreensão textual? É, pois, a partir desse questionamento-chave que desenvolvemos a presente pesquisa.

METODOLOGIA

Para a produção deste artigo, analisamos os dados coletados por meio de uma prova que é aplicada todos os anos nas turmas ingressantes no Ensino Médio da escola onde trabalho, a Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus-Ceará.

Especificamente, neste trabalho, analisamos os dados coletados da prova diagnóstica aplicada nos anos 2018 e 2019. Em 2018, foram avaliadas 4 turmas de primeiros anos; em 2019, 3 turmas. Após coletados os dados, confeccionamos os gráficos

os quais revelaram resultados que nos instigaram a levantar reflexões acerca do trabalho com a análise linguística em sala de aula. Vale ressaltar que a prova era composta de 26 questões; delas, 5 trabalhavam o descritor 17, que é o nosso recorte. Depois de analisar os dados, propomos uma análise de 2 questões das 6 selecionadas, a fim de levantar questionamentos que possam ajudar no debate acerca da abordagem da gramática no contexto de sala de aula; a análise das questões terão como norte o conceito de língua e linguagem defendidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, que direta ou indiretamente perpassa pelas discussões feitas pelos principais documentos oficiais da Educação do Brasil, os Parâmetros Nacionais Comum (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

POR QUE OS FALANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PRECISAM TER AULAS DE LÍNGUA MATERNA: OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PARA FALANTES NATIVOS

Muitas vezes, escutamos falantes de sua língua materna questionarem o fato de estudar sua própria língua, se já sabem usá-la, se já sabem falar e que, portanto, conseguem comunicar-se com os demais usuários, ou por que têm que ir à escola ter aulas de língua materna.

Em resposta a esse questionamento, trazemos como referência dois importantes documentos oficiais – os PCN e a BNCC, a fim de mostrar que, embora já façamos uso da língua no cotidiano, é na escola que aprendemos a questionar crítico e cientificamente o seu uso, para aplicar o conhecimento sistematizado da língua nas práticas interacionais, sociais e discursivas mediadas sempre pela linguagem semiotizada nos textos (BRONCKART, 1999).

Assim, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC sugere, igualmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais os PCN, que as aulas de língua portuguesa têm o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas e comunicativas dos falantes. Para esse fim, as aulas de língua materna estão divididas em eixos que se complementam, chamados de práticas de linguagem; os eixos são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BNCC, 2018). Assim, cabe à escola organizar atividades, a fim de que o aluno aprenda a fazer uso adequado da língua nos mais diversos contextos de produção; esse uso implica o aluno a aprender a: escrever e ler com proficiência (BNCC, 2018).

Analisando esse propósito, podemos afirmar que o trabalho com a gramática em sala de aula consiste em permitir o alcance da cultura letrada, portanto, do letramento escolar (KLEIMAN, 2001). E que, portanto, esse trabalho, conforme (BRONCKART, 1999), deve colocar o texto no centro das aulas, uma vez que é a partir da escrita e da leitura de diferentes gêneros que interagimos nas diferentes esferas sociais para e de comunicação.

Nesse sentido, o trabalho com a gramática, de acordo com Leurquin (2016), deve estar para a apreensão dos conhecimentos linguísticos para que saibamos produzir e interpretar os gêneros textuais, isto é, o aluno precisa aprender a:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (PCN, 1997, p. 94).

Por isso, concordando com Bronckart (1999), a autora defende que o texto deve ser considerado o pilar das aulas de português. Portanto, uma vez que estamos sempre em processos de interação mediados pela linguagem, essa proposta de ensino:

assume o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2018, p. 65).

Baseados nesse posicionamento, reconhecemos o quão relevante é o ensino de língua materna a nativos desta língua, já que o trabalho com a gramática está para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes – incluindo aqui a prática da leitura e compreensão de texto - (BULEÁ, 2015) e é, pois, na escola que o aluno será oportunizado a tal fim.

É PRECISO TRABALHAR GRAMÁTICA EM SALA DE AULA?

No tópico anterior, discutimos os porquês do ensino de língua materna para falantes nativos dessa língua. E vimos que o ensino de Língua Portuguesa está dividido em áreas que se complementam; uma delas é o trabalho com a gramática em sala de aula. A discussão mostrou que só faz sentido trabalhar a gramática, se sua abordagem tiver como compromisso o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Dessa forma, seu trabalho precisa ter o texto como carro-chefe, para que o aluno possa desenvolver a leitura e compreensão textual e a produção textual, já que é usando os mecanismos linguísticos que produzimos e compreendemos os textos. Por isso, o trabalho com a gramática na escola é preciso sim e possível. O que deve ter em mente é como deve ser conduzida a sua abordagem em sala de aula.

Tanto os PCN quanto a BNCC, quando se referem ao trabalho com a gramática, nas aulas de língua materna, adotam a terminologia análise linguística. Assim, o eixo da análise linguística/semiótica envolve (BNCC, 2018): I) estratégias (meta)cognitivas para analisar/avaliar conscientemente processos de leitura/produção de textos; II) das materialidades dos textos responsáveis pela construção de sentido. Desse modo, quanto aos textos verbais escritos ou orais, analisam-se os processos de construção da coesão, coerência e progressão temática. Nos textos orais, consideram-se também ritmo, altura,

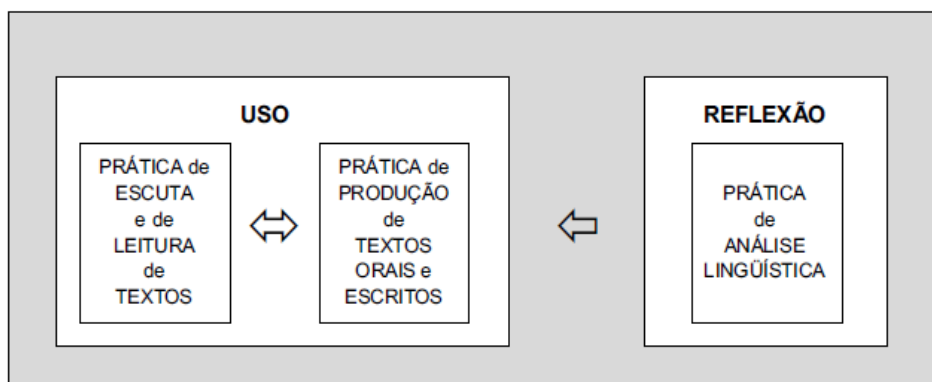
intensidade, clareza de articulação e variante linguística adotada, bem como os elementos extralinguísticos, gestos, posturas, etc; consideram-se também o estilo, escolhas lexicais, mecanismos sintáticos e morfossintáticos.

Conversando com os PCN, os conhecimentos linguísticos adquiridos nesse eixo devem ser usados para “(...) expandir (...) a capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (PCN, 1997, p.78). Portanto, no processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

1) constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, *leitura* e produção de textos; 2) aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a *análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto)*; 3) estabelecer a progressão temática (PCN, 1997, p. 79, grifo nosso).

Analisando o exposto até agora, ratificamos que não faria sentido termos aulas de gramática se seu conhecimento não nos ajudasse a ampliar nossas habilidades linguístico-comunicativas. Logo, entendemos que a razão pela qual o trabalho com a gramática na escola deve ser aplicado a falantes de língua materna justifica-se no fato de que é conhecendo os usos da língua que produzimos textos, *compreendemos textos*, que interagimos.

A leitura do quadro, a seguir, sugere uma síntese do que viemos discutindo até o momento:



Fonte: Quadro retirado dos PCN, 1997, p. 80)

Fazendo a leitura desse quadro, entendemos que, quando usamos a língua, ela está a serviço da comunicação, que é realizada por meio da prática da escuta e da *leitura* de textos e pela prática da produção de textos orais e escritos ou multissemióticos; e, para compreender o que produzimos, o que escutamos, ou que *o lemos*, precisamos refletir

sobre a língua. As aulas de análise linguística, portanto, de gramática, têm, pois, uma relevância para o ensino: aprendermos a produzir e a *compreender textos*, uma vez que é por eles que interagimos.

Nesse sentido, respondemos à pergunta introdutória desse tópico, uma vez que pudemos evidenciar a importância do trabalho com a gramática nas aulas de língua materna, a fim de potencializar a competência comunicativa dos alunos. Logo, sugere-se que não perguntemos mais se é preciso trabalhar gramática em sala de aula. Em vez dessa pergunta, nosso foco passará agora para “como se deve trabalhar a gramática na sala de aula?”

O ENSINO DA GRAMÁTICA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste tópico, iremos abordar o quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo não como a única forma de abordar a gramática, mas sim como uma possibilidade produtiva e significativa. Desse modo, entendemos que o alcance dos objetivos propostos nos documentos oficiais aconteceria a depender do conceito de língua(guem) que norteará as aulas de gramática.

Assim, o conceito de linguagem torna-se caro ao ISD. Para Bronckart, a linguagem é onde acontecem as interações sociais que constituem todo conhecimento humano (BRONCKART, 1999), uma vez que

é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo linguageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos (MACHADO, 2009, p. 48).

A linguagem, sendo vista nessa perspectiva, desempenha um importante papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, caracterizando, assim, o ISD como uma teoria que investiga o funcionamento e a produção da linguagem; como o seu uso, nas atividades de interação humana, pode ser capaz de moldar o homem (VYGOTSKY, 1988).

Por isso, a linguagem deve ser compreendida como um instrumento de reflexão e de desenvolvimento, segundo Machado (2004). Logo, para o ISD, o desenvolvimento humano dá-se a partir das atividades sociodiscursivas mediadas sempre pelo uso da linguagem.

Tendo abordando o conceito de linguagem para essa corrente teórica, achamos também relevante trazeremos à discussão o conceito de língua defendido pelo ISD, que converge com a perspectiva que o Funcionalismo concebe a língua. Para o ISD, a língua é um sistema utilizado a um determinado fim comunicativo. Essa visão de língua também é defendida por Ilari (1992) e Dik (1978), que defendem que a língua natural é um instrumento de comunicação, ou seja, a língua está para a comunicação humana.

Essas duas correntes teóricas convergem, pois, quanto ao conceito de língua,

quando entendem que toda língua natural está a serviço das interações sociodiscursivas.

Assim, é defendendo esse conceito de língua que propomos a abordagem da gramática: se a gramática não estiver para nos ajudar a compreender o funcionamento da língua e permitir a comunicação que se dá sempre através dos textos, não faz sentido darmos aula de gramática a falantes nativos.

Dessa maneira, o trabalho com a gramática nas aulas de língua materna precisa estar a favor do desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos; a partir dela, os alunos precisam aprender a *ler textos, compreendê-los, produzir sentidos semiotizados nos textos que serão aplicados nos mais diversos contextos de produção*.

Considerando a abordagem da gramática à luz do ISD, é preciso, pois, considerarmos que conceito de linguagem e de língua levarmos à sala de aula. Pois, se entendemos que, a todo momento, comunicamo-nos e essa interação é mediada pela linguagem e se entendemos que a língua está a serviço da comunicação, logo, as aulas de gramática precisam estar a serviço da produção e *compreensão de textos* aplicados adequadamente em suas esferas de circulação, para, nesse processo de interação, o homem poder fazer uso consciente e crítico da língua. É nesse sentido, pois, que podemos falar de desenvolvimento humano pela linguagem (BRONCKART, 1999).

Nessa perspectiva, “o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” (BRASIL, 1998, p 59), pois o trabalho com a língua nessa perspectiva extrapola o estudo da estrutura por ela mesma, vai além da língua pela língua e, portanto, dá produtividade e significado efetivos ao trabalho com a gramática nas aulas de língua materna.

Tendo considerado os objetivos apresentados pelos PCN e pela BNCC como guia do ensino de língua portuguesa, evidenciamos a relevância desse ensino, bem como os cuidados que precisamos tomar ao lidarmos com as práticas de linguagem em sala de aula. Dessa maneira,

ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, *ler* e escrever nas diversas situações de interação (GRIFO NOSSO) (BRASIL, 1998, p. 33).

“É pensando, pois, o ensino de língua materna nessa perspectiva, percebendo a linguagem como via de transformação e desenvolvimento do humano” (DODÓ, 2016, p. 40) e de desenvolvimento das nossas habilidades linguísticas que justificamos a importância das aulas de gramática e que, para alcançar seus objetivos, elas precisam ser enveredadas por um viés que entende que a língua “[...] deve estar situada no emaranhando das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido” (PCN, 1998, p.141).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discutiremos os gráficos para, a partir dessa investigação, analisarmos 2 das 5 questões da prova diagnóstica que fora aplicada nos anos supracitados. As 2 questões que serão analisadas aqui são as que mais mostraram um percentual de erros, ou com uma discrepância muito grande entre a quantidade de acertos e erros.

No ano de 2018, esta prova fora aplicada. A escola, nesse período, recebeu 4 turmas de primeiros anos do Ensino Médio. Em nosso trabalho, as identificaremos como turmas: A, B, C, D. No ano de 2019, a escola recebeu 3 turmas de primeiros anos; elas serão chamadas de turmas E, F, G. Analisaremos agora os gráficos com as questões que tratavam do descritor 17 da matriz de referência do SPAECE, com a quantidade de erros e acertos nas questões. A prova continha 26 questões distribuídas nos 23 descritores do SPAECE. Dessas 26 questões, 5 delas eram sobre o descritor 17.

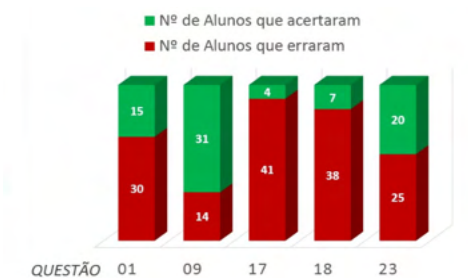


Gráfico 1: Turma A – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Neste gráfico, observa-se que nas 5 questões que contemplam o descritor 17 o número de acertos é maior apenas na questão 9; o gráfico mostra ainda que as questões 1 e 23, apesar de erros e acertos estarem quase que divididos, há um número maior de erros. E, em se tratando das questões 17 e 18, há um número muito elevado de alunos que marcaram a questão errada. Nos próximos gráficos, veremos que os resultados são muito parecidos. Analisemo-nos, portanto.

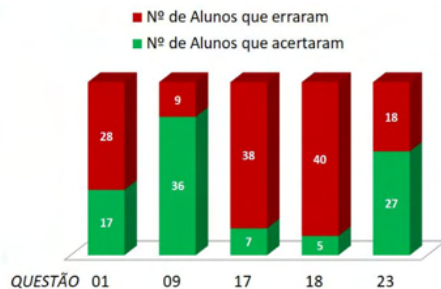


Gráfico 2: Turma B – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Nesta turma, observamos que o resultado é semelhante em relação ao resultado da primeira.

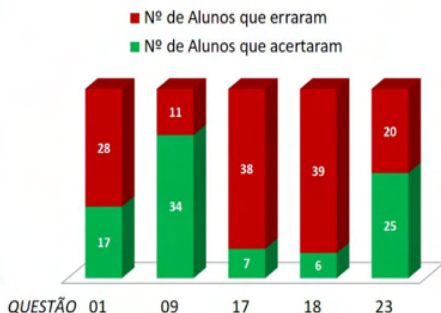


Gráfico 3: Turma C – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Continuando com a análise dos gráficos, observa-se que nesta turma a questão 9 mostra um resultado parecido também com as turmas anteriores, e as questões 17 e 18 mostram um resultado cujo número de erros é superior ao de acertos, e as questões 1 e 23 mostrando-se também relativamente equalizadas.

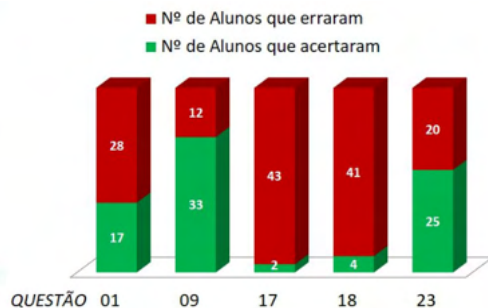


Gráfico 4: Turma D – ANO: 2017

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Nesta turma, embora os resultados sejam muito parecidos em relação aos erros e acertos, nas questões 17 e 18 o número de erros tende a crescer ainda mais, permanecendo as questões 1 e 23 relativamente equilibradas, e a questão 9 contendo um número maior de acertos.

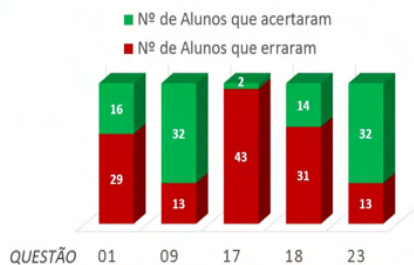


Gráfico 5: Turma E – ANO: 2018

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Se compararmos esta turma com as demais, observaremos também que a porcentagem de erros e acertos são bastante semelhantes na quantidade e nas questões. Esse mesmo perfil também é semelhante às turmas F e G, cujos gráficos aparecem a seguir.

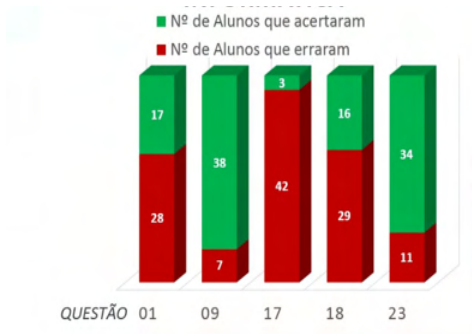


Gráfico 6: Turma F – ANO: 2018

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

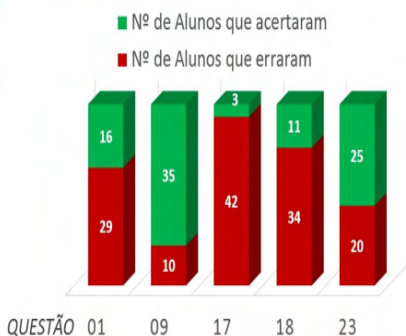


Gráfico 7: Turma G – ANO: 2018

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos resultados obtidos na prova.

Em suma, por meio da leitura dos gráficos, observamos que nas questões com o descritor 17, os alunos apresentam dificuldades, já que das 5 questões, as questões 1, 17 e 18 revelam um alto grau de dificuldade nas 7 turmas, enquanto que as questões 9 e 23 mostram-se um pouco mais equalizadas: em algumas turmas, vemos que as respostas são divididas, quase meio a meio entre erros e acertos, noutras turmas, temos a maioria de acertos. Embora estas duas últimas questões mostrem um melhor desempenho das turmas, não consegue anular o fato de que, no geral, os alunos demonstram ter dificuldades de resolver questões de análise linguística, já que o descritor 17 requer uma aplicação do funcionamento da língua na construção de sentido(s) no texto.

Tais resultados fazem-nos, portanto, indagar por que, no final do Ensino Fundamental, os alunos não estão saindo com o domínio dos objetivos propostos pelos documentos oficiais? Quais motivos estariam gerando tantas dificuldades nos alunos com resoluções de questões sobre o descritor 17 da matriz de referência do SPAECE, por exemplo? E, por fim, retomamos com nossa pergunta de partida deste estudo: o trabalho com a gramática em sala de aula está contribuindo com o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes? Possibilitando o *letramento*, portanto, o desenvolvimento e domínio da *leitura*

e da escrita proficientes?

Neste momento, iremos propor uma análise das 2 questões cuja maioria de erros foi maior em todas as turmas. Nesta análise, pretendemos levantar questionamentos e sugerir caminhos para um trabalho mais produtivo com a gramática em sala de aula à luz do interacionismo sociodiscursivo, a fim de ajudar com o desenvolvimento da leitura.

<p>Análise da questão 1.</p> <p style="text-align: center;">Rosa de Hiroshima (Vinicius de Moraes)</p> <p>Pensem nas crianças Mudas telepáticas Pensem nas meninas Cegas inexatas Pensem nas mulheres Rotas alteradas Pensem nas feridas Como rosas cálidas Mas, oh, não se esqueçam Da rosa da rosa Da rosa de Hiroshima A rosa hereditária/A rosa radioativa Estúpida e inválida A rosa com cirrose A anti-rosa atômica Sem cor sem perfume Sem rosa, sem nada.</p> <p>O termo “mas” dá ideia de: a)Tempo b)Adição c)Conclusão d) Adversidade e)Finalidade</p>	<p>Análise da questão 17.</p> <p style="text-align: center;">O mundo é grande (Carlos Drummond)</p> <p>O mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar.</p> <p>O uso do conectivo destacado no texto tem sentido de: a)Adição b)Conclusão c)Comparação d) oposição</p>
--	---

Fonte: Questões 1 e 17 retiradas da prova diagnóstica.

Ao analisarmos os resultados obtidos nessas questões, vimos que nas 7 turmas houve um grande número (sempre a maioria) que marcou o item errado. É preciso notar que ambas as questões tralham o sentido estabelecido pelo uso dos conectivos. Assim, o aluno deveria marcar na questão 1 o item (B), sentido de adição e na questão 17 o item (D), oposição. Entretanto, fazendo uma somatória dos alunos das 7 turmas, temos 315 alunos. Destes, apenas, 115 alunos acertaram o item correto na questão 1. Na questão 17, dos 315, somente 28 alunos acertaram a questão.

Como podemos ver, esse resultado representa um número muito baixo de acertos. O que poderia ter levado a um número tão alto de alunos marcarem o item errado? Esses dados são importantes, uma vez que podem sugerir importantes reflexões sobre o ensino de língua materna na escola, pois, como vimos nos documentos oficiais, espera-se que o aluno, ao sair do Ensino Fundamental, ele ingresse no Ensino Médio dominando determinadas ferramentas e estratégias de leitura, a fim de compreender o funcionamento da língua no texto e para o texto. Em outras palavras, para que aprenda a usar os elementos

da língua para a construção de sentido no texto. Contudo, os dados nos mostram que há um impasse acerca dessa questão.

Ora, será que podemos inferir que, durante essa etapa, o aluno não foi oportunizado a refletir sobre as práticas de linguagem? Será que as teorias as quais os professores desses alunos utilizavam para nortear suas aulas de gramática entendiam a língua a serviço da comunicação?

Achamos necessário partilhar que, após os resultados da prova, houve uma correção comentada das questões. E o curioso é que os alunos demonstram espanto quando viram que, por exemplo, na questão 1, “mas” tinha sentido de adição e na questão 17 “e” tinha sentido de oposição. Então, eles comentaram que haviam aprendido que os conectivos “mas” e “e” tinham, respectivamente, sentido de oposição e soma.

À primeira vista, essa informação dada pelos alunos parece irrelevante, contudo nos faz pensar sobre as formas de abordagem que tiveram em suas aulas de língua materna: parece que ainda há um forte engessamento quanto à categorização e nomenclatura dos elementos linguísticos, deixando de considerar a força dos fatores externos sobre tais elementos, isto é, a maneira como os alunos compreenderam esses conectivos pode nos ajudar a entender que, muitas vezes, os alunos continuam tendo aulas de gramática com foco na estrutura pela estrutura, sem considerar que é a função, é o contexto de uso da língua que vai determinar o uso das estruturas linguísticas, portanto, construir sentido no texto.

Para melhor compreendermos o que estamos discutindo, pegamos o seguinte trecho da questão 1: *“Pensem nas crianças/Mudas telepáticas/Pensem nas meninas/Cegas inexatas/Pensem nas mulheres/Rotas alteradas/Pensem nas feridas/Como rosas cálidas/Mas, oh, não se esqueçam Da rosa.* Observemos que o poeta faz uma crítica ao acontecimento da explosão da bomba atômica na cidade de Hiroshima. No poema, é sugerido ao leitor que os responsáveis por tal ato não pensaram nas pessoas inocentes, e o poeta já começa sua poesia usando o verbo “pensem”, criando uma lista no que se deve pensar; basta observarmos que o poeta fez uso da repetição do verbo para adicionar os demais inocentes que sofreram com a explosão. E então, ele vai criando uma ideia de soma até que chega ao uso do conectivo, na seguinte expressão: “Mas, oh, não se esqueçam da rosa”. Nesse trecho, podemos observar que a rosa, apesar de ser citada e acrescentada por último nessa lista, é possível observarmos que há um cuidado estilístico não só na construção da ideia de soma, mas também no fato de que a rosa era tão importante que não poderia deixar de ser também pensada; portanto “mas” nesse contexto de uso é responsável em adicionar um elemento a uma lista de coisas.

Após ter considerado esse ponto, sugerimos ainda averiguar a adequação da questão ao descritor da matriz SPAECE, sua organização estrutural, os comandos apresentados nas questões, as opções de resposta, os gêneros de texto adotados, etc.

Para atendermos a isto, suponhamos que a questão 1 tivesse o seguinte formato.

Vejam como se torna improdutivo e “perigoso” um ensino de língua no qual o texto não é o pilar para se trabalhar a língua. Qual é o sentido desse conectivo no formato dessa questão que tem a frase isolada, fora de contexto? Seria de fato uma oposição? Como garantir que seu sentido é de oposição? Essa frase tem relação com quais outras frases? É possível identificar seu sentido sem considerar seu uso num contexto de produção? Quem disse essa frase? A quem essa frase foi dirigida? Com que finalidade? Que gênero textual foi usado na situação de comunicação? Será que, muitas vezes, o ensino da gramática ainda não está sendo visto na perspectiva da interação, do discurso, da comunicação? Será que é por isso que os alunos, majoritariamente, ao ingressarem no Ensino Médio, ainda mostram dificuldades de escrita e de compreensão leitora? De que forma o aluno estaria desenvolvendo suas capacidades de linguagem: explorando a gramática numa perspectiva tradicionalista, deixando de considerar a influência do contexto de produção no uso das estruturas linguísticas, fazendo uso de frases soltas ou isoladas a fim de tratar sobre assuntos meramente classificatórios e estruturais, já há tempos engessados ou entendendo que o homem é um ser que está sempre em desenvolvimento em suas práticas sociais e discursivas sempre mediadas pela linguagem e que, portanto, precisa compreender o uso da língua a fim de se comunicar adequado, eficiente e criticamente?

Esse mesmo raciocínio também aparece na questão 17; o conectivo “e” deixa de ter sentido de soma e passa a assumir um sentido de oposição, sugerindo uma quebra de perspectiva a partir dele. Peguemos o poema da questão 17: *“O mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar./O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar./O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar”*. Por exemplo, sugere-se que o aluno reflita sobre o que está lendo: se o mundo é grande, então, por que ele cabe na janela falada pelo eu lírico? Como o mar é grande, entretanto cabe na cama e no colchão citados no texto? Se o amor é grande, como ele cabe no breve espaço do beijar? Observemos que a atividade não quer apenas que aluno saiba que “e” é um conectivo e estabelece um sentido; a questão quer que o aluno reflita sobre o que está sendo lido, como os elementos linguísticos se comportam no texto a fim de construir seu sentido. Nesse sentido, é preciso considerar o gênero textual escolhido, além dos recursos estilísticos empregados pelo autor para construir sentido.

Vimos que tanto a questão 1 quanto a 17, têm como norte a matriz do SPAECE, que apresenta fortes pontos de convergência com o ISD, que entende que ao trabalhar a gramática, não podemos nos limitar à perspectiva estrutural da língua, mas analisar a função desses elementos na construção de sentidos no texto.

Compreender, pois, que se torna muito mais produtivo entender o funcionamento da língua que apenas decorar listas de classificações e de nomenclaturas que, no fim das

contas, não nos ajudarão a entender para que a nossa língua serve e a usá-la de forma cônica e adequadamente nas práticas sociodiscursivas deve ser o viés norteador do trabalho com a gramática nas aulas de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos em nosso trabalho os resultados obtidos de uma prova diagnóstica que fora aplicada durante dois anos consecutivos na escola onde trabalhamos. Nossa pretensão foi, a partir das análises dos gráficos e das discussões das 2 questões de maior incidência de erros, levantar possíveis questionamentos que pudessem nos ajudar a entender melhor os motivos que levaram as turmas analisadas ainda demonstrarem dificuldade de compreensão textual, em especial, quando se tratava dos efeitos de sentido criados pelos elementos linguísticos nos textos.

Em nossa análise, nossos questionamentos e reflexões puderam sugerir que é possível afirmar que ainda o ensino de língua materna esteja traçando caminhos diferentes dos objetivos propostos pelos documentos oficiais da Educação, uma vez que os resultados obtidos nas avaliações mostraram-se insuficientes quanto ao alcance desses objetivos.

É sugerido, portanto, que, para o trabalho com a gramática em sala de aula mostre-se de fato produtivo e significativo, é necessária uma mudança de paradigma quanto à maneira que encaramos a língua e trabalhamos com ela no contexto de sala de aula. A abordagem escolhida para nortear o trabalho com a língua é, pois, fator importante que deve ser considerado, a fim de que nossas aulas de língua materna se tornem significativas e produtivas na vida dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. (1999) Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2.reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BULEA, E.B. *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. 2015.

BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor** / Clécio Bunzen, Márcia Mendonça, (organização); Angela B. Kleiman... [ET AL]. – São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

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

DIK, C. S. **Functional Grammar**. Dordrecht-Holland/Cinnaminson-EUA. Foris Publications, 1978.

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introction to functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

ILARI, R. **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

KLEIMAN, A. (org) **A formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. & SILVA, M. C da. A escrita no contexto do ensino e aprendizagem de português para estrangeiro. In: CAVALCANTE, R; CARNEIRO, M. F & ARAÚJO, N. S. **Ensino de língua e práticas discursivas: Múltiplos olhares**. São Luís: EDUFMA, 2016.

_____. E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia-ISSN: 1982-6850**, v. 1. n. 14, p. 167-186, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trad./org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ªed. brasileira São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAFALDA: REPRESENTAÇÃO FEMININA E INTERTEXTUALIDADE

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 03/05/2022

Francisco Rangel dos Santos Sá Lima

Mestrando em Ciências da Linguagem pela
UERJ- Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte
<http://lattes.cnpq.br/4815513502932967>

Vivianne Caldas de Souza Dantas

Mestranda em Ciências da Linguagem pela
UERJ- Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte
<http://lattes.cnpq.br/7696327425853296>

Daniela Katêrine de Oliveira

Mestranda em Ciências da Linguagem pela
UERJ- Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte
<http://lattes.cnpq.br/6333810502589135>

Mirna Maria Félix de Lima Lessa

Especialista em Arte-educação pela FTRD-
Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro
<http://lattes.cnpq.br/2590133228328778>

RESUMO: Este trabalho pretende analisar a intertextualidade em sentido restrito (*stricto sensu*), especificamente a intertextualidade implícita, amparando-nos nas discussões de Koch (2003), de Koch, Bentes e Cavalcante (2008), e de Cavenaghi (2011), presente em duas tiras da personagem Mafalda, de Quino (2010). As falas de Mafalda suscitam várias reflexões de cunho social e político, dentre elas o papel

da mulher, contestando os modelos tradicionais do patriarcalismo em favor de uma postura emancipatória da identidade feminina, em contraste com as falas de sua amiga Susanita, que tem uma visão conservadora do papel da mulher na sociedade. Dessa forma, também nos interessa discutir, brevemente, sobre o conceito de identidade, especificamente a feminina, de modo que recorremos aos estudos de Hall (1996) e de Bauman (2001). Para o entendimento do humor e da ironia presentes nas tiras de Mafalda, é mister captar o seu intertexto, que, na maioria das vezes, está implícito, demandando a ativação dos conhecimentos prévios presentes na memória discursiva do leitor de histórias em quadrinhos. Por meio da nossa análise qualitativa, observamos que as tiras selecionadas expressam uma crítica, lançando mão da ironia, à imposição da subserviência feminina por uma sociedade machista e conservadora, remetendo à década de 1960.

PALAVRAS-CHAVE: Mafalda; Representação feminina; Intertextualidade implícita.

MAFALDA: FEMALE REPRESENTATION AND INTERTEXTUALITY

ABSTRACT: This paper aims to analyze intertextuality in a narrow sense (*stricto sensu*), specifically the implicit intertextuality, using as reference the works of Koch (2003), Koch, Bentes and Cavalcante (2008), and Cavenaghi (2011), present in two comic strips of the character Mafalda, by Quino (2010). Mafalda's speeches give rise to several reflections of a social and political nature, including the role of women, contesting traditional models of patriarchy in

favor of an emancipatory posture of female identity, in contrast to the words of her friend Susanita, who has a conservative view of the role of women in society. Thus, we are also interested in briefly discussing the concept of identity, specifically the female, so we resort to the studies of Hall (1996) and Bauman (2001). To understand the humor and irony present in Mafalda's comic strips, it is necessary to capture its intertext, which, in most cases, is implied, demanding the activation of previous knowledge present in the discursive memory of the comic book reader. Through our qualitative analysis, we observed that the selected comic strips express a criticism, using irony, to the imposition of female subservience by a sexist and conservative society, going back to the 1960s.

KEYWORDS: Mafalda; Female representation; Implicit intertextuality.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na Europa, a partir das mudanças sociais oriundas da Revolução Francesa, no século XIX, as mulheres passam a questionar as formas de submissão, de desigualdade, os modelos e as atividades tidas como femininas. Esses questionamentos políticos e a contestação à falta de direitos foram ganhando força e adeptas por toda Europa, fase esta conhecida hoje como “a primeira onda do feminismo” (SANTOS, GOMES, 2014, p. 156). Nesse mesmo período, temos em destaque o movimento sufragista, formado, principalmente, por mulheres inglesas, para garantir o direito à participação feminina nas eleições.

Assim como na Europa, a luta feminista no Brasil começa a mobilizar as mulheres a partir do século XIX, período em que a condição da mulher brasileira acompanhava as desigualdades econômicas do país. A condição restrita da mulher ao lar e à família, voltada às tarefas domésticas, bem como a submissão dela ao desejo sexual masculino, oprimindo e ferindo a sua dignidade, especialmente das mulheres negras, são fortes características dessa época. No entanto, tanto na Europa quanto no Brasil, o debate em torno dos direitos das mulheres esmorece a partir da década de 1930, ressurgindo apenas em 1960, período em que o mundo se divide em dois grandes blocos: comunismo e capitalismo.

Neste contexto de revolução cultural, em que surgem novas concepções acerca do papel da mulher, surge Mafalda, personagem do cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado, conhecido como Quino. Trata-se de uma criança de 6 anos que, a despeito da pouca idade, questiona, dentre outros temas,

a questão da liberalização da mulher, bem como os novos arranjos pelos quais passava a classe feminina, especialmente no período da década de 1960 e 1970 (NOGUEIRA et al, 2012, p. 2).

No seu discurso, Mafalda aborda o descontentamento da mulher em relação à sua condição inferiorizada, bem como os tabus existentes na sociedade patriarcal. Além disso, defende a emancipação feminina, tratando sobre iguais condições de trabalho e remuneração, liberdade de expressão e equidade de direitos.

Assim, considerando as mais variadas situações degradantes pelas quais as

mulheres passam, os preconceitos e os estereótipos que as cercam, bem como a opressão de gênero advinda da ordem patriarcal, ainda vigente na contemporaneidade, esta pesquisa em estágio inicial é voltada para a análise da intertextualidade implícita presente em duas tiras de Mafalda que colocam em questão a representação dos papéis sociais da mulher.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: na seção *Feminismo e identidade*, apresentamos, brevemente, as concepções de identidade que julgamos pertinente expor nesta pesquisa em fase inicial, recorrendo a Bauman (2001) e a Hall (2005); na seção *Intertextualidade*, discorreremos, sucintamente, acerca das noções de intertextualidade que nos orientam, enfatizando a intertextualidade implícita, valendo-nos de Koch (2003) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008); na seção *Metodologia*, apresentamos o nosso percurso metodológico; na seção *Análise preliminar das tiras sob o prisma da intertextualidade implícita*, apresentamos nossa modesta análise qualitativa em relação ao corpus; e por fim, em *Considerações finais*, tecemos nossos últimos comentários sobre a pesquisa em andamento.

2 | FEMINISMO E IDENTIDADE

A personagem Mafalda vive numa dialética contínua e não aceita a vida da mulher que vive só para a família e o lar, conforme podemos ver em sua famosa fala dirigida à sua mãe: “Sabe, mamãe, eu quero ir para o jardim de infância e estudar bastante. Assim, mais tarde não vou ser uma mulher medíocre como você” (QUINO, 2010, p. 1). Além disso, não se conforma com a política da época e o capitalismo. O pensamento da personagem enriquece os estudos feministas na articulação de ideias e teorias sobre a condição da mulher nas sociedades contemporâneas, com enfoque na diversidade de pensamentos e na constituição das identidades femininas e na legitimação das lutas hegemônicas.

O estudo sobre os discursos feministas e a constituição de novas identidades nas últimas três décadas tem ganhado grande destaque nas teorias sociais. Na Modernidade Líquida, conforme Bauman (2001), as identidades modernas, antes fixas e rotuladas como imutáveis, ganham um novo cenário: a diversidade e a pluralidade dos sujeitos. Ainda nessa perspectiva, Hall (2005) defende a ideia de que as identidades feministas se tornam múltiplas e passam a ser compreendidas como mútuas, são definidas historicamente, são temporárias e representativas e são construídas dentro de cada contexto social.

Paralelamente a isso, convém endossar que os conceitos identitários são vistos como construções históricas na constituição dos sujeitos e da manutenção e transformação das relações de poder. Para Hall (2005), as mudanças que estão ocorrendo nas sociedades modernas estão transformando as ideias que temos sobre os sujeitos, como também, os modos de exercer as identidades. Nas sociedades institucionalizadas pelo sistema patriarcal, visto como dois mundos diferentes, espaço público e privado, o cotidiano dos discursos críticos se entrelaça e os discursos se inter-relacionam, bem como os espaços são

compreendidos como construções históricas, podendo adentrar um no outro, e transformar, sustentar e estabelecer as relações de dominação.

3 | INTERTEXTUALIDADE

Um texto não existe por si só. Na sua essência, podemos dizer que nenhum texto é totalmente original ou autêntico, uma vez que ele é o resultado de outros textos, de um “já-dito” que lhe é característico por natureza. Entendido como um artefato heterogêneo, “dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 16).

Sendo assim, para compreender um texto, não basta decodificar seus significantes. Para ser entendido, é necessário captar o que lhe é anterior, o que lhe deu origem: o intertexto. O reconhecimento do intertexto, que se dá pela “ativação do texto-fonte em sua memória discursiva” é imprescindível à “construção do sentido” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 31).

Esta pesquisa toma de empréstimo a noção de intertextualidade *stricto sensu* (também conhecida como intertextualidade em sentido restrito, de acordo com Koch (2003)), postulada por Koch, Bentes e Cavalcante (2008), que pressupõe a existência de um texto dentro de outro, o qual “faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 17).

Koch (2003), utiliza a metáfora do *iceberg* para ilustrar o fato de que a compreensão de um texto demanda o acesso ao reconhecimento de outros textos dentro de um texto: o que está expresso explicitamente (a ponta do *iceberg*) representa apenas uma pequena parcela do texto; no entanto, há por trás dessa superfície uma vasta área submersa, que só pode ser atingida através das inferências oportunizadas pelos conhecimentos prévios do leitor:

para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 2003, p. 30).

Neste sentido, dentre os tipos de intertextualidade *stricto sensu*, nos valeremos, especificamente da intertextualidade implícita, que, ao contrário da explícita, apresenta um intertexto “sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 30).

Em se tratando de intertextualidade implícita, convém ressaltar que esta também contempla enunciações cujos intertextos, apesar de reconhecíveis, “fazem parte do repertório de uma comunidade, como é o caso dos provérbios e ditos populares”, apresentando

um número ilimitado de enunciações anteriores do mesmo provérbio, cuja verdade é garantida pelo enunciador genérico, representante da opinião geral, da 'vox populi', do saber comum da coletividade (KOCH, 2003, p. 64).

A intertextualidade está presente em todo e qualquer texto. No caso das tirinhas de Mafalda, a intertextualidade retoma as lutas das mulheres pelo direito ao trabalho fora do lar, ao não casamento e à liberdade de expressão, por exemplo.

4 | METODOLOGIA

Para analisarmos nosso corpus, composto por duas tiras de Mafalda, do cartunista Quino, a presente pesquisa preliminar segue uma abordagem do tipo qualitativa, considerando que as interpretações dos pesquisadores envolvidos, amparadas pelos pressupostos teóricos, serão fundamentais à análise dos dados, desconsiderando aspectos numéricos (FONTELLES et al, 2009).

Silva (2004) acrescenta que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o “instrumento-chave”, pois é por meio da subjetividade do sujeito que as interpretações acerca dos dados emergem.

A pesquisa bibliográfica até o presente momento configura-se como o principal procedimento técnico empreendido em favor da realização desta pesquisa inicial, pois, somente com a realização de leituras de outras pesquisas já realizadas, podemos ter o embasamento necessário à análise dos dados e à escrita, em si, do presente texto em estágio inicial.

Como critério de seleção do corpus, resolvermos selecionar, inicialmente, tiras de Mafalda que suscitem reflexões sobre o papel da mulher, o empoderamento feminino e a equidade de direitos. Pois, embora uma leitura superficial aponte para o contrário, suas tiras são carregadas de ironia, direcionando o leitor atento a uma visão emancipada da mulher, ao detectar a crítica latente ao sistema patriarcal.

5 | ANÁLISE PRELIMINAR DAS TIRAS SOB O PRISMA DA INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA

Para o entendimento do humor e da ironia presentes nas tiras de Mafalda, é mister captar o seu intertexto, que, na maioria das vezes, está implícito, demandando a ativação dos conhecimentos prévios presentes na memória discursiva do leitor de histórias em quadrinhos. As duas tiras selecionadas para análise não fazem referência explícita a um texto-fonte, mas a um contexto histórico em que a figura da mulher é tida como subalterna em relação ao homem, contexto este que coincide com a segunda onda do feminismo em sua fase mais ativa (décadas de 1960 a 1970), no qual as mulheres, de forma organizada, questionam a relação entre sexo e reprodução, os ideais de beleza impostos

pela sociedade, a exploração em decorrência do casamento e da violência sexual, as desigualdades em torno do trabalho desempenhado por elas e pelos homens, entre outros temas que reivindicam o seu empoderamento intelectual, social e político.

Vejamos a tira a seguir.



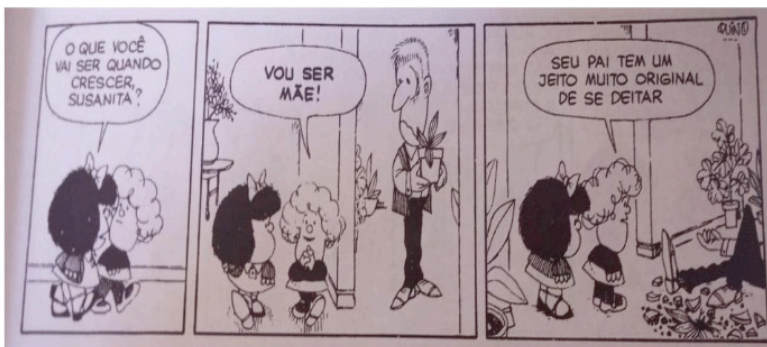
Tira 1

Mafalda se surpreende com as expectativas de Susanita para o futuro

Fonte: Quino (2010, p.34)

Na tira 1, podemos ver que Mafalda se surpreende com o posicionamento conservador da sua amiga Susanita, que tem como intertexto um discurso implícito voltado para as expectativas sociais em torno da mulher vigentes na década de 1960, na qual o seu destino final limitava-se: ao casamento, ao lar, à reprodução e à subordinação ao marido, não havendo espaço para outras possibilidades. Sem a ativação desse conhecimento prévio acerca do papel reservado à mulher na década de 1960, as falas de Susanita podem não fazer sentido para os dias atuais. Em contrapartida, as falas de Mafalda representam a contestação das mulheres que lutavam contra o sistema patriarcal e os modelos idealizados e limitadores da atuação feminina.

Vejamos a próxima tira.



Tira 2

Susanita revela o seu objetivo de vida: ser mãe

Fonte: Quino (2010, p. 23)

Na tira 2, mais uma vez vemos o contraste entre a personalidade contestadora de Mafalda e a personalidade alienada de Susanita. Susanita faz alusão, novamente, ao contexto de produção da história em quadrinhos, década de 1960, reproduzindo os velhos padrões sociais impostos à mulher, dentre eles, o mais importante era, indubitavelmente, a associação feminina à capacidade reprodutiva. Ou, de acordo com Santos e Gomes (2014), de um lado, temos o estereótipo da mulher independente e emancipada e, de outro, da dona de casa, restrita ao marido e aos filhos. Percebe-se que o objetivo de vida de Susanita se conforma aos moldes da visão patriarcal da mulher vigente no período: um ser restrito ao lar, aos filhos e ao marido.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa em estágio inicial teve o objetivo de analisar a intertextualidade implícita presente em duas tiras de Mafalda, de Quino (2010), por meio de uma abordagem qualitativa. Para tal, recorremos a estudos sobre o conceito de identidade (BAUMAN, 2001; HALL, 2005) e às discussões acerca da intertextualidade implícita (Koch, 2003; Koch, Bentes, Cavalcante, 2008).

Além disso, como fontes secundárias, utilizamos pesquisas que se debruçaram sobre a análise de tiras de Mafalda, ora sob a ótica da intertextualidade, ora sob a ótica da identidade feminina, e que também nos oportunizaram traçar um brevíssimo contexto histórico do feminismo (CAVENAGHI, 2011; NOGUEIRA et al, 2012; SANTOS, GOMES, 2014).

A análise das tiras nos possibilitou entender que os implícitos não constam apenas na evidenciação de um texto-fonte pontual, mas que se manifestam, também, através da recuperação, da captação dos contextos históricos, sociais e políticos em que foram produzidos os textos ou aos quais fazem alusão. Estes contextos, conforme evidenciu a

pesquisa de Cavenaghi (2011), podem figurar como intertextos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAVENAGHI, A. R. A. Mafalda: Humor, ironia e intertextualidade. In: **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem**, Londrina – PR, 2011.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Núcleo de Bioestatística Aplicado à Pesquisa da Universidade da Amazônia** – Unama. Amazonas, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; OLIVEIRA, G. F.; OLIVEIRA, P. R. D.; MENDES, M. L. G. As representações do feminino em Mafalda. In: XIV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE. Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Recife: INTERCOM, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Ana%20Raquel%20Abelha%20Cavenaghi.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

QUINO. **Toda Mafalda**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANTOS, T. G.; GOMES, N. G. A identidade feminina em Mafalda, de Quino. **Revista Philologus**, ano 20, nº 60, Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014. Disponível em: Revista Philologus, Ano 20, Nº 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014. Acesso em: 14 abr. 2022.

SILVA, C. R. O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa**. Fortaleza: CEFET, 2004.

CAPÍTULO 5

A NOÇÃO DE VAGUEZA E POSSÍVEIS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Data de aceite: 04/07/2022

Antônio Carlos Gomes

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Professor titular do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado em Letras - Profletras. Coordenador do curso de Licenciatura em Letras Português EaD <https://orcid.org/0000-0001-7441-727X>

Bruno Henrique Castro de Sousa

Professor da rede pública de Ensino dos Estados de MG e ES, é Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – IFES

Roberta de Oliveira Tropiano Barros D'ávila

Graduanda em Licenciatura em Letras/Português pelo IFES - Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória

Rudner Merotto Di Rubim

Graduando em Licenciatura em Letras/Português pelo IFES - Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória

RESUMO: O presente estudo de Semântica é uma pesquisa que tem por objetivo entender e problematizar a noção de vagueza na língua e refletir sobre o seu uso em sala de aula. Ele inicia com uma investigação bibliográfica de natureza qualitativa e segue analisando atividades de linguagem elaboradas para usar com alunos da educação básica. Ancora-se em

autores como Chierchia, Cançado, etc. para estabelecer o marco semântico; e em Franchi, Cumpri, Rezende etc. para remeter às operações de linguagem e à Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas, de Culioli. Por fim, entendemos que a vagueza é constitutiva da linguagem, recobre toda palavra fora de contexto e permanece em algumas palavras dentro do contexto. Ela pode ser usada tanto para substituir uma palavra que falta ao enunciador quanto para omitir intencionalmente uma informação.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; vagueza; ensino; epilinguística; linguagem.

(THE NOTION OF VAGUENESS AND POSSIBLE LANGUAGE OPERATIONS IN THE CLASSROOM)

ABSTRACT: The present study of Semantics is research that aims to understand and problematize the notion of vagueness in language and reflect on its use in the classroom. It starts with a bibliographic investigation of a qualitative nature and goes on to analyze language activities designed to be used with basic education students. It is anchored in authors such as Chierchia, Cançado, etc. to establish the semantic framework; and in Franchi, Cumpri, Rezende, etc. to refer to language operations and to Culioli's Theory of Predicative or Enunciative Operations. Finally, we understand that vagueness is constitutive of language, covers every word out of context and remains in some words within the context. It can be used both to replace a word that the speaker is missing and to intentionally omit information.

KEYWORDS: Semantics; vagueness; teaching;

1 | INTRODUÇÃO

Será que todas as palavras utilizadas por um enunciador informam e possibilitam entender com precisão o que foi dito? Nessa questão se localiza o problema que motivou nosso estudo: a vagueza nas representações. Nosso principal objetivo é entender e problematizar a noção de vagueza na língua(gem)¹ e analisar seu uso em sala de aula, refletindo principalmente sobre algumas operações de linguagem que, consciente ou inconscientemente, exploram tal noção.

Utilizamos como referencial a Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas (TOPE), de Antoine Culioli², por meio de textos escritos em Português por autores ou pesquisadores que se ancoraram nessa teoria. O conceito de linguagem que norteia o trabalho é o da TOPE, ou seja, a linguagem é operação de regulação (ou equilíbrio), operação de referenciação e operação de representação. Essas operações são concomitantes e indissociáveis. Quanto ao conceito de noção, conforme essa mesma teoria, chamamos de noção o feixe de propriedades físico-culturais que nós apreendemos por meio da nossa atividade enunciativa de produção e de compreensão de enunciados.

Em princípio, entendemos que toda representação (palavra ou expressão) tem sempre a noção vaga ou ambígua quando está fora de um contexto enunciativo. Dentro do enunciado, a representação pode permanecer totalmente vaga ou guardar alguns traços de vagueza. Este estudo (artigo) reflete sobre essa noção de vagueza, suas ocorrências e como se organiza dentro de um domínio da própria noção.

Discutir a noção de vagueza é também entender o funcionamento da língua(gem), um dos papéis do ensino de Língua Portuguesa. Por isso, verificamos uma possibilidade de trabalho com a vagueza em atividades na sala de aula por meio de operações de linguagem. Acerca de tais exercícios, fizemos adaptações em alguns propostos pelo autor Agostinho Dias Carneiro e pelo professor pesquisador Bruno Henrique Castro de Sousa. Acreditamos que essas propostas de manipulação da língua(gem) estejam adequadas a uma abordagem epilinguística. Segundo Franchi,

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas

1 Usamos no texto a grafia língua(gem) ou, às vezes, (língua)gem porque para na teoria base do nosso estudo (TOPE) não há distinção entre esses dois termos, ou melhor, todo o estudo de língua é articulado à noção de linguagem.

2 Não utilizamos especificamente uma obra do autor, por isso não referenciamos o ano de publicação.

Dessa forma, é sob a perspectiva de abordagem da língua(gem) defendida por Franchi que evidenciamos as atividades nas quais se discute a noção de vagueza em sala de aula ou no ensino da língua. Vale destacar que, segundo Rezende (2008),

[...] trazer a atividade epilingüística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e auto-conhecimento e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro) (REZENDE, 2008, p. 96-97).

No estudo, partimos de uma investigação bibliográfica de natureza qualitativa, fazendo ancoragem em autores como Chierchia, Cançado, etc. para estabelecer o marco semântico; e em Franchi, Cumpri e Rezende etc. para remeter às operações de linguagem e à TOPE, de Culioli. Na sequência, analisamos algumas atividades de linguagem destinadas a estudantes da educação básica.

Para uma melhor apresentação, o artigo está organizado em cinco seções. Nesta seção, a primeira, apresentamos a introdução. Na segunda seção, apresentamos um breve referencial teórico, revisando a literatura de estudos realizados e abordando conceitos da vagueza na língua. Na terceira seção, falamos sobre o domínio nocional, uma das facetas da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Na seção quatro, classificamos os tipos de vagueza presentes na vida cotidiana de todos os indivíduos falantes. Na quinta seção, descrevemos algumas atividades de linguagem envolvendo noções de vagueza. E, por fim, na sexta seção fazemos nossas considerações finais.

2 | ALGUNS CONCEITOS DE VAGUEZA NA LINGUAGEM

O que seria a noção de vago ou de vagueza na linguagem? Segundo o critério dado por Aristóteles, em Segundos Analíticos Livro II³ (2002), uma palavra que possui muitos significados e definições pode ser considerada vaga. Tal filósofo foi o primeiro a fazer essa referência, de acordo com o conhecimento do indivíduo em relação à significância da palavra.

Diante desse pensamento, a vagueza seria então caracterizada pelo excesso ou pela ausência de significados em uma palavra. De uma forma preliminar, podemos admitir que qualquer representação antes de ser localizada em um enunciado é uma noção vazia, vaga. Com isso, o nosso primeiro entendimento é de que o contexto enunciativo é que recobre ou preenche o sentido vago de qualquer noção.

Cançado (2008) analisa vários fenômenos semânticos como: homonímia, polissemia, ambiguidade e vagueza. Isso ocorre quando um indivíduo atribui sentido a uma palavra baseado em seu conhecimento prévio. Em sua análise, tal autora cita que “tanto a vagueza

³ Traduzido por Lucas Angioni, 2002, p. 27

quanto a ambiguidade possuem um eixo semântico associado a expressões que fazem referência apenas de uma maneira aproximada, entretanto a ambiguidade fornece sentido dentro das próprias orações” (CANÇADO, 2008, p. 60).

A vagueza dos sentidos das palavras é analisada por Cançado (2008) por meio de testes, esses consistem em elaborar várias frases com diferentes contextos a fim de se observar a quantidade de sentidos possíveis, como demonstrado abaixo:

- a. Paulo quebrou o vaso com um martelo.
- b. Paulo quebrou o vaso com o empurrão que ele levou.
- c. Paulo quebrou sua promessa.
- d. Paulo quebrou a cabeça no acidente.
- e. Paulo quebrou a cabeça com aquele problema.
- f. Paulo quebrou a cara.
- g. Paulo quebrou a empresa.

Fonte: CANÇADO, 2008, p. 60

Com essas frases, Cançado (2008) analisa o sentido da palavra “quebrar” em cada uma das sentenças, conferindo, respectivamente, os seguintes significados para essa palavra: estilhaçou, partiu, falhou, se feriu, tendo dificuldade, passou vergonha e falir. Entretanto podemos ampliar ainda mais os significados da palavra “quebrar” como se observa em:

- h. Paulo quebrou a esquerda. Virou.
- i. Paulo quebrou o silêncio. Interrompeu.
- j. Paulo quebrou o protocolo. Burlou as regras.
- k. Paulo quebrou o coração da gente. Comover.
- l. Paulo quebrou o arquivo em várias partes. Fragmentou.

Fonte: exemplos produzidos pelos autores desta pesquisa

Cançado (2008) mostra, com sua análise, que nenhuma palavra isoladamente possui sentido definitivo, ou seja, o “quebrar”, ao mesmo tempo que possibilita uma ancoragem a vários referentes, de acordo com o contexto, se observado isoladamente, teria uma incompletude que torna seu sentido vago. Com isso, entendemos que o significado que recobre determinada vagueza pode ser também fornecido por outras predicções presentes no enunciado.

Chierchia (2003) é um dos autores referenciados por Cançado e, para ele, a vagueza pode ser especificada por meio de informações no contexto da comunicação ou na referencialidade que ambos os locutores possuem. De acordo com esse autor,

Se, por outro lado o contexto não nos oferecer nenhuma razão para escolher umas das interpretações possíveis, ou se os falantes estiverem em desacordo

sobre que critérios usar, então continuaremos indecisos: não saberemos atribuir um valor de verdade (CHIERCHIA, 2003, p. 225).

Nas palavras de Chierchia (2003), o objetivo do ato linguístico não é apenas a mera troca de informações, a língua permite utilizarmos uma mesma sentença para os mais diversos fins, pois as expressões possuem uma infinidade de mensagens além do seu significado literal. Para esse autor, o homem só sobreviveu graças a sua tendência de sempre dizer a verdade, a qual o interlocutor, ao receber a mensagem, tende a acreditar, porém após uma análise da veracidade da informação utilizando o seu conhecimento e o senso comum sobre essa mesma informação.

Um exemplo para vagueza apresentado por Chierchia (2003) é o seguinte diálogo:

A: Hugo é alto. B: Como alto? Ele não tem nem 1,65m. A: Mas eu estava pensando alto para um jôquei.

Fonte: CHIERCHIA, 2003, p. 66.

Esse diálogo mostra que a noção de altura pode variar de acordo com quem fala. O interlocutor A analisa em comparação com a altura de um jôquei típico - a média de altura entre os jôqueis é entre 1,47m e 1,68m. Logo, essa afirmação não deixa de ser verdade, porém o interlocutor B analisa baseado na própria altura. Não há uma referência explícita no texto de que as pessoas julgam a altura dos outros baseadas em sua própria, mas subentende-se que isto é algo natural nas pessoas, analisar o mundo utilizando seus próprios parâmetros ou modelos típicos como referência.

Chierchia (2003) apresenta um outro exemplo que reproduzimos a seguir:

A: Poucos rapazes fumam. B: Como poucos? São seis em dez. A: Sim, mas antes neste bar fumava todo mundo.
--

Fonte: CHIERCHIA, 2003, p. 108.

Neste diálogo, o critério utilizado pelo interlocutor A é que no passado todos fumavam e atualmente quatro deixaram de fumar e que, pela dificuldade que as pessoas possuem para abandonar esse vício, esses números representam uma vitória. Já o interlocutor B analisa o número atual de fumantes contrastando com o número total de pessoas no bar. Ambas as afirmações estão corretas, mesmo tendo esse ruído na comunicação.

Vale salientar que a utilização das palavras “poucos” e “muitos”, mesmo apresentando uma vagueza estrutural, são de grande utilização para a comunicação, como destaca Chierchia:

Palavras vagas como poucos ou muitos são extremamente úteis de um

ponto de vista comunicativo. Elas nos permitem graduar a fala e dizer coisas definidas mesmo quando não existam critérios claros de demarcação (CHIERCHIA, 2003. p. 109).

As palavras “poucos” e “muitos” nos ajudam no processo comunicativo quando precisamos mensurar certa quantidade e não temos um número preciso da quantidade total. Nesse contexto, julgamos que aproximadamente menos da metade do total é pouco e acima disso é muito.

Nessa perspectiva, tanto Chierchia (2003) quanto Cançado (2008), retomando o trabalho daquele autor, apresentam testes utilizando o Paradoxo de Sorites ou Paradoxo do Monte, que foi criado por Eubulites de Mileto, um filósofo grego da Escola Megárica, como base para analisar e mensurar a vagueza de determinados predicados/palavras. Tal teste consiste em uma série de condicionais e induções matemáticas que satisfazem uma verdade, como por exemplo: qual a quantidade de grãos de areia entre um e um milhão que é um monte de areia? Uma maneira comum de apresentar o problema do Paradoxo de Sorites é

1. Pa_1
2. se Pa_1 , então Pa_2
3. se Pa_3 , então Pa_4
...
<u>n. se Pa_{n-1}, então Pa_n</u>
Pa_n

Fonte: CHIERCHIA, 2003, p. 109.

Nessa fórmula, “ P ” é qualquer predicado vago (criança, careca, gordo, alto, cor, etc.), “ a_1 ” é um sujeito seguido de um número (uma pessoa com N idade ou uma pessoa com N fios de cabelo). Se lê Pa_n como uma pessoa com N fios de cabelo é careca ou uma pessoa com N idade é criança. Dessa forma, o Paradoxo de Sorite é utilizado ao se analisar as palavras/predicados que possuem certo nível de vagueza, mesmo sua referencial idade estando dentro do contexto. Assim, qualquer pessoa, tendo contato com uma frase, analisa a sentença decompondo-a, como no exemplo:

1) João é alto e Maria não.

Nesse enunciado, o coenunciador, que não conhece Maria nem João pessoalmente, ao se deparar com tal frase, analisa que o João tem uma estatura maior que a de Maria, porém qual seria a estatura correta de João e de Maria? João poderia medir 1,50m, sendo essa estatura baixa para a média brasileira, assim como poderia medir 2,00m. Já Maria poderia medir apenas 5cm a menos que João, se João medir 1,85m, Maria teria 1,80m sendo que essa estatura não é baixa em relação aos brasileiros. E se formos comparar essas estaturas com a de um time de basquete, ambos são baixos. Logo, a sentença pode ser aceita como uma verdade ou como uma inverdade, dependendo da referência de cada

pessoa.

Soares (2009) aponta que definir a Vagueza na linguagem não é tão simples. De acordo com o autor, a polissemia possui problemas desde sua definição e da estrutura categoria polissêmica para se identificar o que é polissemia, monosssemia e vagueza. Os problemas estruturais envolvem questões qualitativas e quantitativas, pois os testes de diferenciação de sentidos podem “*puxar*” o significado tanto para “*cima*” (abordagem monosssemista) quanto para “*baixo*” (abordagem polissemista), ou seja, reconhecer o significado das palavras é um processo flexível e dinâmico (SOARES, 2009, pag. 354).

Pinheiro (2010) aborda a multiplicidade semântica da vagueza através do modelo de Tuggy, o qual busca uma formulação para abranger todos os usos associados a uma palavra, sem misturar o conceito de outras palavras semanticamente próximas. Segundo tal autor,

[...] homonímia, polissemia e vagueza não constituem categorias estanques; antes, equivalem a pontos em um continuum de proximidade/afastamento semântico cujos extremos corresponderiam, de um lado, à situação na qual dois sentidos associados à mesma forma não guardam qualquer relação semântica (homonímia) e, de outro, à situação em que duas acepções são tomadas como mínimas variações contextuais de um único sentido (vagueza) (PINHEIRO, 2010, p. 04).

De acordo com Pinheiro, esse modelo traz avanços significativos ao estudo da multiplicidade semântica, porém não aborda a realidade, pois deixa de utilizar uma abordagem empírica associada aos indivíduos. Para ele,

[...] como ter certeza de que o falante de fato armazena e/ou reconhece todas as representações conceptuais postuladas nas redes radiais? Em outras palavras, como saber se as redes propostas refletem efetivamente o conhecimento do falante, ou se apenas traduzem a capacidade de observação do analista? (PINHEIRO, 2010, p. 03)

Ao abordar sobre vagueza, Souza (2017) defende em sua tese que atualmente as atividades de produção e interpretação de sentidos são predominantemente linguísticas e focam apenas em conhecimentos linguísticos e enciclopédicos. Ele destaca que as variações de sentido, significado e significação são analisadas no campo da semântica, entretanto não há critérios científicos precisos ao se analisar essas características. De acordo com esse autor,

Não só existem vários ramos diferentes de abordagem para o significado, como também há várias formas de conceituar “significado” em Semântica. [...] ao discutir sobre a complexa e difícil tarefa de se responder à pergunta “o que é mesmo o significado?”, diz que ainda não dispomos de critérios científicos precisos para que dominemos completamente essa questão (SOUZA, 2017, p. 37).

Já Oliveira (2018) relata que quando os processos linguísticos são caracterizados por uma indeterminação de sentido geram a ambiguidade e a vagueza, sendo que a

ambiguidade se trata de dois ou mais sentidos para a mesma palavra e a vagueza como um caso mais complexo de indeterminação de sentido, sendo um termo genérico que precisa de um contexto para ser explicado. Na fala desse autor,

Em geral, o registro da ambiguidade [...] se dá quando uma forma assume mais de um sentido podendo ser de base comum ou não. Relembrando que, por ser tratar de um fenômeno que se comporta como vários sentidos para uma mesma forma, situa-se em condição opositiva da sinonímia (OLIVEIRA, 2018, p. 59).

O conceito de vagueza pode ter algumas variações de autor para autor, porém todos apontam para uma indeterminação imbricada no termo, exemplificando, formalizando conceitos e destacando fundamentos. No entanto, há um tema – o domínio nocional – que merece nosso destaque por se tratar de um dos estudos dessa teoria que, para nós, fundamenta a abordagem epilinguística, ou seja, a Teoria das operações Predicativa ou Enunciativas (TOPE).

3 | VAGUEZA E DOMÍNIO NOCIONAL

Quando falamos sobre Vagueza e a direcionamos para as operações de linguagem, julgamos fundamental estabelecer algumas correlações dentro dos estudos do Domínio Nocional. Um dos elementos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), do linguista francês Antoine Culioli. A teoria de Culioli sempre trabalha a língua articulada à linguagem, entendendo esta como operações de representação, referência e regulação.

Mais uma vez ressaltamos que no nosso estudo não reportaremos diretamente a textos de Culioli; trabalharemos ancorados em pesquisadores brasileiros que se filiam à teoria desse linguista, tais como: Cumpri, Franchi, Rezende, Gomes etc.

Cumpri (2008) argumenta que o texto é uma sequência de representações que resultam em um conjunto de operações em busca da construção de sentidos. Segundo esse autor, na interação utilizam-se palavras que podem possuir ou não o mesmo sentido para os enunciadores e, neste caso, toda palavra pode se tornar vaga, por mais precisa que ela seja. O autor ressalta também que o enunciador possui referências pré-construídas, baseadas na cultura e no seu conhecimento léxico e semântico, porém, muitas vezes, essas referências não são as mesmas do coenunciador.

Ainda de acordo com sua teoria, o autor descreve a noção como um conceito dos níveis das representações mentais, ou seja, quando pensamos, falamos ou ouvimos palavras fazemos uma análise mental de sua representação física, assim como realizamos toda uma análise prévia baseada em nossos conhecimentos do mundo físico, antropológico, pressuposições culturais e valor (positivo ou negativo) de modo que

[...] cada termo dentro de uma língua natural refere-se a um número de propriedades físico-culturais não necessariamente universais; portanto, elas variam de uma cultura para outra, de uma matéria para outra. Isso fica mais

evidente ainda no domínio das categorias gramaticais (gênero e número por exemplo) nas quais certas operações são encontradas em todas as línguas por serem ou de ordem extralinguística ou por estarem associadas à linguagem (CUMPRI, 2008, p. 40).

Entretanto, se a palavra/termo estiver ausente de referências ou se os interlocutores não tiverem uma ancoragem lexical pré-estabelecida anteriormente, o interlocutor irá remeter os termos a muitas representações mentais, tornando-os vagos.

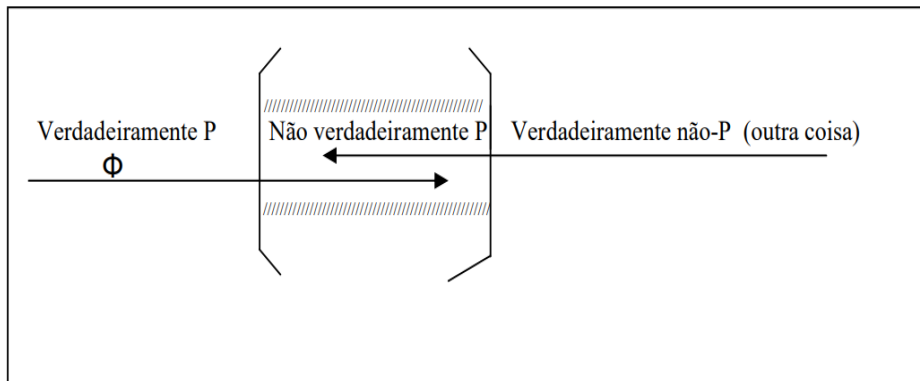
Segundo Cumpri (2008), o problema começa em analisar as representações mentais apenas através das palavras, ignorando o contexto, o referencial extralinguístico, as ocorrências empíricas e o conhecimento antropológico e cultural, pois as palavras funcionam como um mecanismo de iniciação da noção, mesmo a palavra e a noção não possuindo qualquer nível de equivalência entre si.

[...] são justamente as ocorrências de noções que proporcionam todo este trabalho feito por ocasião desta preocupação, pois para ele, são as palavras e os textos que nos dão acesso às noções, embora, como já dissemos várias vezes neste texto, não há qualquer equivalência entre palavra e noção. Aliás, esta é uma grande característica das noções: a falta de equivalência entre elas e as significações que as representam (CUMPRI, 2008, p. 50).

Segundo Gomes (2007), o domínio nocional é uma representação sem materialidade ou cuja materialidade é inacessível ao linguista. Culioli refere-se a esse domínio propondo um conjunto de conceitos e atribui a eles uma topologia linguística aferida no domínio da noção. No seio desse conjunto, figuram uma repartição do espaço em duas zonas - interior / exterior - um interior munido de um centro atrator e uma fronteira entre interior e exterior. Gomes destaca que

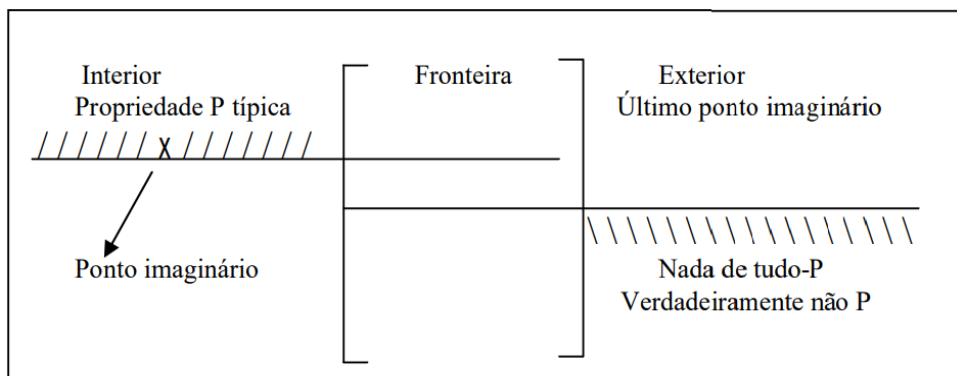
O domínio nocional é formado com base em uma projeção que cria uma abertura que tem como ponto de referência um centro, ou seja, o alto grau da noção. A partir desse centro, ocorre uma transição em que se formam gradientes por meio de estabilizações de noções (ocorrências), ou por deformações, que são as oscilações em relação ao centro (GOMES, 2007, p. 167).

Essa transição poderia, conforme Vignaux (1988) *apud* Gomes (2007), ser representada no seguinte esquema



Fonte: GOMES, 2007, p. 165.

Segundo Gomes (2007), como se pode observar no quadro acima, a noção, após ser predicada, passa por um processo de regulação até ser estabilizada e, depois, opera-se uma transição, quer seja por uma referência remetida ao centro atrator, quer tenha o centro como ponto de partida, passando por gradientes até a fronteira. Esse espaço topológico – a transição - pode ser assim representado.



Fonte: GOMES, 2007, pag. 165.

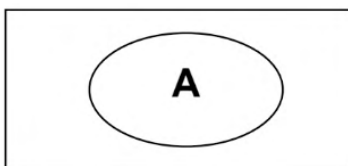
Cumprí (2008) afirma que “domínio nocional é o domínio das ocorrências de uma noção, define exatamente a centralidade dos estudos referentes aos domínios nocionais dentro da TOPE”. Simplificando ainda mais, afirma que os domínios nocionais são ocorrências possíveis e imagináveis, sendo elas identificáveis e intercambiáveis com outras ocorrências qualitativamente uniformes. Entretanto, essa uniformidade pode sofrer influência intersubjetiva, ou seja, as ocorrências, sendo identificáveis, não são semelhantes, porque todos os seres humanos são capazes de classificar e tipificar as ocorrências e não quer dizer necessariamente que esses seres humanos irão ter a mesma representação

mental.

O domínio nocional é engrenagem mental automática que trabalha identificando objetos, atribuindo valores e propriedades, montando um conjunto com referências, organizando toda essa estrutura e, por fim, criando o sentido. O estudo da vagueza, analisado de forma simples, mostra quando uma das engrenagens está ausente, deixando uma referência vazia e, por sua vez, o interlocutor tenta compensar esse erro adicionando outras informações.

Cumpri (2008) fala que, quando analisamos os domínios dentro da TOPE, temos que ter em mente que existe um centro atrator (CA) que organiza a representação mental das ocorrências através de uma visão platônica, pois utilizamos nossa atividade mental como comparativo a todas as ocorrências que temos contato.

Imagem representativa do Centro Atrator (CA)



Fonte: CUMPRI, 2008, s.p.

Cumpri (2008), tal qual Gomes (2007), também apresenta uma divisão do domínio nocional em três instâncias diferentes: Interior (onde contém todas as ocorrências que são identificáveis com o CA), Exterior (contém todas as ocorrências antônimas ao CA) e a Fronteira (contém as referências que não coincidem com o interior nem com o exterior).

Por meio de uma perspectiva matemática, Cumpri (2008) observa o CA, sendo todas as ocorrências dentro do CA a representação mental de tudo que o interlocutor considera que pertence ao A e todas as ocorrências fora do CA sendo o não-A.

Cumpri (2008) utiliza um gráfico parecido com apresentado por Gomes (2007) para analisar a ocorrência do interior do CA como a representação mental do que temos de tudo. Ao mostrar a palavra cachorro para uma pessoa, ela automaticamente assimila todas as ocorrências empíricas, antropológicas e culturais sobre a palavra cachorro na área interior do CA. Do mesmo modo, ela assimila todas as ocorrências da representação mental de tudo que não é cachorro na área exterior do CA, porém todas as informações que não coincidem com seus conhecimentos internos e externos se localizarão na fronteira e as que situam entre “cachorro” e a “fronteira” ou “não cachorro” e a “fronteira” são chamadas de gradientes. Exemplificando: Se mostrarmos a palavra cachorro com um típico cão, qualquer indivíduo irá associar a imagem à palavra. Se mostrarmos essa mesma palavra com a imagem de um elefante, o interlocutor irá dissociar a palavra da imagem. Porém se mostrarmos a palavra cachorro com uma raposa ou um lobo-guará como imagem, os

interlocutores irão mover essas representações mentais entre o interior, exterior e fronteira, baseados em seus conhecimentos e experiências. Esse é um teste simples para analisar o domínio nocional e as instâncias de referência que o compõe.

Após entendermos sobre o domínio nocional, podemos admitir que toda noção está localizada no espaço topológico de um domínio nocional. Dessa forma, a ocorrência de determinada noção (P) localiza-se em algum ponto do qual se pode referenciar o sentido, esse ponto de ancoragem é a representação típica da noção (P-típico ou centro atrator), as graduações dessa noção irão ocorrer entre o P-típico e a fronteira. Elas vão perdendo a propriedade à medida que se distanciam do P-típico até a não noção, isto é, até o espaço complementar do domínio (não P – típico). Nessa perspectiva, conforme a localização da representação dentro do domínio nocional, uma representação pode localizar em uma ocorrência que coincide com o P-típico sendo discreta, pode ser uma ocorrência entre o P-típico e a fronteira, tornando-se uma noção compacta, ou uma ocorrência localizada na fronteira, consistindo em uma noção densa. Portanto, quanto mais a noção se aproximar do P-típico, menos vaga ela será e quanto mais perto da fronteira, mais vaga. Essa constatação contribui para percebermos que há nuances ou gradientes sobre a noção de vagueza, desde palavras não vagas a palavras totalmente vagas. Assim, as noções de cada representação podem variar de acordo com o contexto, de modo que a noção de vagueza pode ser total ou parcial.

4 | TIPOS DE VAGUEZA⁴

Todas as palavras, representações ou ocorrências na gênese do enunciado são vagas, ou seja, têm uma ambiguidade que quase sempre se desfaz na enunciação ou no contexto enunciativo. Com frequência há ocorrências (representações) ou predicados que naturalmente permanecem vagos ou com resquícios de vagueza, como, por exemplo: alto, magro, gordo, baixo, monte, cores etc. Essas palavras, mesmo sob a luz de muitas informações, ainda podem permanecer vagas dependendo do entendimento dos enunciadores.

Entendemos que há uma relação de imbricação entre palavra ou ocorrência da representação, enunciadores, contexto enunciativo e domínio nocional, de modo que podemos apreender, a partir do enunciado, as seguintes noções associadas à vagueza:

A - Vagueza do centro atrator

Trata-se da noção de vagueza apreendida no ponto considerado a representação máxima, típica de um domínio, ou seja, o protótipo convencionalizado pelos enunciadores como ponto de referência para uma noção.

Exemplo: altobaixo

4 O conceito de vagueza utilizado neste artigo e as classificações (tipos de vagueza) apresentadas são de nossa autoria. Foram criados com base em nossas abstrações.

A altura vai depender de um acordo entre enunciadores sobre qual o ponto de referência para alto para se classificar como baixo o não alto em relação àquele ponto, caso contrário a “noção alto” será vaga.

B - Vagueza de gradiente

É uma noção de vagueza apreendida no domínio nocional entre o tipo e a fronteira, ancorada nos gradientes. Os enunciadores sabem do que se trata, mas não têm uma noção exata.

Exemplo: quase alto, meio bonito

A noção permanece vaga ou incompleta porque não reúne todas as propriedades do protótipo, então os enunciadores têm a noção, mas ela é aproximada, por isso é parcialmente vaga.

C - Vagueza da enunciação

A vagueza está apenas na gênese de uma representação e desaparece na ocorrência. Isso ocorre com qualquer representação a ser desambiguizada pelo enunciado.

Exemplo: casa, conta; medo etc.

Temos a vagueza da enunciação quando se faz quaisquer representações sem localizá-las em um contexto. Entretanto, o sentido vago desaparece quando se apresenta a moldura enunciativa. Este tipo de vagueza não existe se ocorrência estiver inserida em um enunciado porque o co-enunciador não terá dúvida sobre a palavra ou expressão usada pelo enunciador.

D - Vagueza constitutiva

A noção de vagueza ocorre porque faz parte da natureza da representação.

Exemplo: a palavra “coisa”

A palavra “coisa” é usada em um enunciado quase sempre para substituir a falta de uma noção do que não se sabe ou do que se quer omitir.

Essa classificação de vagueza não tem a finalidade de ser mais um objeto de estudo metalinguístico em sala de aula, sobretudo na educação básica. Tem a finalidade de contribuir para a compreensão de vagueza e possíveis gradientes que recobrem tal noção.

5 | A VAGUEZA NO DISCURSO E NA SALA DE AULA

A vagueza, em qualquer contexto, não só é o uso de “algo” em sentenças para substituir uma palavra ou expressão mais específica que falta para o enunciador; mas também pode “alguma coisa” utilizada de forma intencional, durante o discurso, quando uma pessoa quer se evadir de responder alguma pergunta ou esconder alguma verdade. Na sala de aula, a primeira forma de encontrarmos a vagueza é na fala, tanto do professor quanto dos alunos, ou de qualquer enunciador presente naquele espaço, pois a vagueza

pode ser entendida como um dos recursos para se fazer as representações explícitas ou subentendidas nas operações enunciativas. Como destaca Chierchia,

A vagueza é muito útil do ponto de vista comunicativo. Ela permite que nos expressemos de maneira econômica e, paradoxalmente, exata, sem precisar decidir muitas coisas que seriam difíceis de decidir. Podemos dizer, por exemplo, que uma coisa é amarela e nos entendermos reciprocamente sem precisar definir explicitamente os pontos do espectro que marcam os limites em cujo interior as coisas são amarelas. Basta chegar a um acordo sobre os casos claros. Em geral, a situação de uso torna evidente que critérios estamos adotando para resolver a vagueza de um conceito. E nos casos em que isso não acontece, resta ao interlocutor a possibilidade de levantar dúvidas sobre aquilo que estamos dizendo (CHIERCHIA, 2003, p. 65-66).

E como o professor, o aluno ou qualquer enunciatador vai entender uma palavra ou expressão vaga? Dentre as operações da TOPE, destacamos duas que são importantes para se decifrar o significado de uma palavra ou expressão: a alteridade e a paráfrase. A alteridade é o movimento de colocar-se no lugar do outro para construir as coordenadas enunciativas e chegar a referência ou localização de um significado comum aos enunciatadores. Já a paráfrase é a reconstrução mental das representações do enunciatador, ou seja, em poucas palavras, a paráfrase é a habilidade de interpretar e reformular enunciados, baseados em suas ocorrências e em todos os outros referências virtualmente equivalentes de uma língua.

Nas palavras de Rezende (2008), a paráfrase é uma atividade metalinguística consciente de reformular com mudanças sutis o ato de falar e escrever, para que o interlocutor possa entender a representação mental do enunciatador. Entretanto, ao utilizar a parafrasagem e a desambiguação de forma inconsciente, desenvolve a atividade que a autora cita como Atividade Epilinguística (REZENDE, 2008, p. 97-98).

Outra possibilidade de se deparar com a vagueza na sala de aula é por meio das atividades ou exercícios de operações de linguagem, que fazem parte das atividades linguísticas praticadas pelos alunos a partir de proposições do docente, como as que apresentaremos na subseção seguinte.

5.1 Atividades envolvendo noção de vagueza

As atividades apresentadas nessa subseção foram elaboradas de forma consciente ou inconsciente sob uma abordagem epilinguística, como antecipamos na introdução deste estudo. Optamos por fazer nossa reflexão a partir de atividades propostas por outros autores, fazendo nelas algumas adaptações. Escolhemos um bloco criado no século passado em 1993 e outro mais atual produzido no final de 2021, para ilustrar a atemporalidade do tema sob pesquisa. Na sequência, descrevemos as atividades eleitas para nosso estudo.

5.1.1 Atividades de Carneiro (1993), com Adaptações

1 - A palavra “coisa” é imprecisa, ou seja, é um termo que se encaixa em diversos contextos, mas não deixa a mensagem clara. Sendo assim, substitua tal palavra, nos enunciados abaixo, por um vocábulo que possa esclarecer o pensamento sem prejuízo para o contexto.

a. No Brasil os portugueses deixaram algumas **coisas** definitivas: o português com sotaque, a piada de português e a mulata. _____

b. Os hieróglifos compunham-se de urubus, pardais, pontas de lança e peças de relógio. Como é que eles escreviam cartas de amor com essas **coisas** é que ninguém sabe. _____

c. Como é que os descobridores conseguiam descobrir alguma **coisa** com os mapas de antigamente? _____

d. Os romanos entraram à força na festa dos sabinos e raptaram todas as sabinas, mulheres deles. Essa **coisa** de raptar mulheres dos outros lamentavelmente desapareceu para sempre. Quem lamenta mais, naturalmente são os maridos. _____

e. Na primeira viagem comercial à Lua, eu vou mandar a minha mulher. Se ela não quiser ir, vou eu. Pra alguma **coisa** tem que servir esse maldito progresso tecnológico. _____

f. Hipótese é uma **coisa** que não é, mas a gente diz que é para ver como seria se fosse. _____

Na atividade 01, Carneiro (1993) explora a noção de vagueza constitutiva. Coloca a palavra “coisa” no enunciado, evidenciando uma falta de precisão; para que os alunos, a partir do contexto enunciativo, descubram as palavras omitidas e substituídas por “coisa”. A operação de linguagem consiste em o aluno fazer uma varredura mental nas possibilidades de substituir “coisa” e eliminar a noção de vagueza do enunciado.

2 - A posição de um qualificador em relação ao nome pode modificar o sentido da frase. Nos pares abaixo, explique o sentido de cada uma das sentenças apontando qual delas expressa uma ideia mais específica e qual deixa o sentido mais vago.

I) a. O cientista era um **grande** homem.
b. O cientista era um homem **grande**.

II) a. O príncipe não era um homem **pobre**.
b. O porteiro era um **pobre** homem.

III) a. Sua saudade fazia-o rever os **verdes campos** de sua infância.
b. Sua saudade fazia-o rever os **campos verdes** de sua infância.

IV) a. Tinha sempre as **certas respostas** na ponta da língua.
b. Tinha sempre as **respostas certas** na ponta da língua.

Nessa atividade 02, o aluno precisa explicar cada contexto a partir da posição do qualificador e identificar qual das sentenças é mais precisa e qual deixa o a noção mais vaga. Carneiro (1993) explora a noção de vagueza em relação ao centro atrator do domínio nocional de cada qualificador manipulado ao lado do nome. A operação de linguagem é exatamente entender o impacto semântico que resulta da manipulação, isto é, troca de posição do determinante. Além disso, a atividade perpassa a vagueza de gradiente quando

o coenunciador, no caso o aluno, não tem parâmetros para particularizar, por exemplo, a noção de “pobre” no item II, pois ele não tem explicitado qual o valor monetário para mensurar uma pessoa rica ou pobre. Pobre para quem? Em relação a quem?

3 - Analise os vocábulos abaixo e indique aquele de sentido mais amplo.

- a. cadeira – sofá – poltrona – assento _____
- b. número – quantia – quantidade – volume _____
- c. igreja – templo – catedral – basílica _____
- d. objeto – ferramenta – utensílio – instrumento _____
- e. sargento – comandante – militar – soldado _____
- f. carro – veículo – transporte – automóvel _____
- g. casaco – agasalho – paletó – sobretudo _____
- h. via – avenida – estrada – rodovia _____
- i. padre – bispo – frei – religioso _____
- j. nome – designação – apelido – sobrenome _____

Porque a palavra que você selecionou em de cada linha do exercício tem o sentido mais amplo que as outras?

Nessa atividade 03, Carneiro (1993) explora a relação entre hipônimos (palavras de sentidos específicos) e hiperônimos (a palavra de conteúdo geral) com noção mais vaga que as outras. Aqui, há exploração da noção de vagueza constitutiva na operação de linguagem quando o aluno tem que escolher, a partir do conhecimento de mundo prévio, a palavra mais vaga em relação às outras e explicar o porquê da palavra localizada dentro do domínio.

4 - Abaixo, tem-se o início de textos diversos. Indique, em cada um deles, o termo ou palavra com sentido vago, ou seja, aquele(a) que necessita ser explicitado para que a informação fique completa ao desenvolver a ideia.

- a. A poupança é uma aplicação mais rentável. _____
- b. A seleção brasileira tem duas dúvidas de última hora. _____
- c. Quem comprou esse famigerado ingresso do show sertanejo? _____
- d. Foi o maior desastre da aviação comercial brasileira. _____
- e. O licor custou caro. _____
- f. Foi interessante o modo de o artista entrar em cena. _____
- g. O resultado do jogo foi inesperado. _____
- h. Foi a cena mais curiosa a que assisti. _____
- i. Não há dúvida de que a tevê prejudica o estudo. _____
- j. A busca policial foi eficiente. _____

Nessa atividade, Carneiro (1993) explora a noção de vagueza ancorado no atrator, em cuja operação de linguagem o aluno deve identificar a palavra que, mesmo dentro de um contexto, tem certa vagueza por falta de complemento ou de uma predicação, usando, para isso, sua noção prévia de mundo e estabelecendo mentalmente um domínio nocional para a palavra vaga a fim de lhe oferecer um contexto mais particularizado.

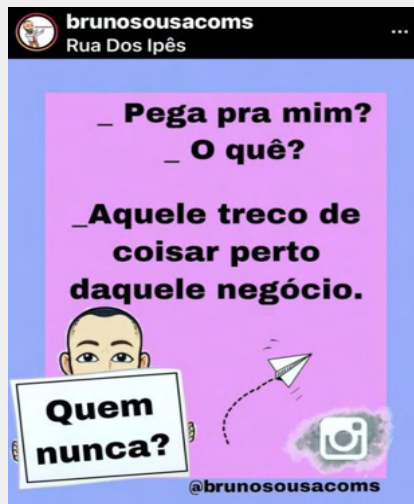
Ao observar as atividades que exploram a noção de vagueza propostas por Carneiro (1993) e imaginar as respostas, entendemos que

[...] falar uma língua significa ter uma competência, isto é, um conjunto estruturado de regras, esquemas e princípios que empregamos inconscientemente para construir e interpretar sentenças. A competência manifesta-se através do uso da língua em situações comunicativas concretas (CHIERCHIA, 2003. p. 122).

Essa competência a que se refere Chierchia pode ser analisada nas operações de linguagem, isto é, construções reflexivas sobre a própria linguagem, realizadas por cada aluno ao responder às atividades propostas.

5.1.2 Atividade de Sousa (2021)⁵ - com algumas adaptações

1 - Leia o post a seguir e responda às questões que lhe seguem:



Disponível em: https://www.instagram.com/p/CLe_dLZFILv/

A. No “post”, as palavras *treco*, *coisar* e *negócio* são empregadas de modo a denunciar ou indicar a região onde mora o falante e também traços peculiares de sua cultura. **Observe atentamente e sugira ao menos dois outros sentidos para essas palavras.** Pode consultar um dicionário se quiser.

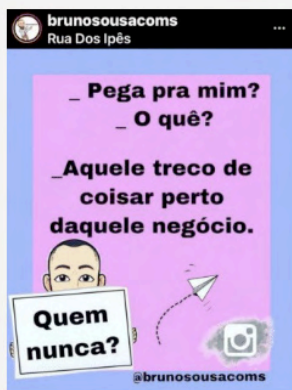
- a) Treco:
- b) Coisar:
- c) Negócio:

B. “Esqueci de coisar (**organizar**) meus matérias pra aula de amanhã”. A palavra “coisar”, assim como “treco” e “negócio” são amplamente usadas em lugar de outras mais precisas. Que outras palavras poderiam substituí-las nas frases a seguir:

- a) Minha bicicleta é muito velha, estou precisando mandar pra oficina **coisar** o pedal que quebrou. _____
- b) O som daquele **treco** me faz lembrar de bons momentos vividos. _____
- c) Por favor, pegue esse **negócio** em cima da mesa pra mim, não consigo ler nada sem ele. _____

⁵ atividades elaboradas para a disciplina de mestrado Gramática, Variação e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, no ano de 2021.

Essa atividade 01 de Sousa (2021), tal qual a de Carneiro (1993) explora a noção de vagueza constitutiva. Trabalha a neutralidade semântica, ou melhor, a vagueza das a palavras “treco”, “coisar” e “negócio” em enunciados para os alunos manipularem significados a elas associados. A operação de linguagem consiste nessa manipulação, fazendo varreduras mentais e regulações, para buscar outras palavras ou expressões que atribuam sentido no lugar da noção de vagueza em cada enunciado.



CONTEXTO: Na sala de aula o professor pede ao aluno:
 _ Pega pra mim? (Professor)
 _ O quê? (Aluno)
 _ Aquele **caderno** (treco) de **anotar**(coisar) perto daquele **armário** (negócio), (Professor)

Observe que no contexto acima, TRECO é caderno, COISAR e anotar e NEGÓCIO é armário. Contextualizadamente, não há motivo para dúvidas, não é? Agora é sua vez, tente descobrir o significado das palavras nos seguintes contextos:

- a) CONTEXTO: Dentro de casa, a mãe conversando com o filho:
 _ Pega pra mim? (Mãe)
 _ O quê? (Filho)
 _ Aquele _____ (treco) de _____ (coisar) perto daquele _____ (negócio). (Mãe)
- b) CONTEXTO: Num restaurante, o Chefe de cozinha pedindo ao garçom.
 _ Pega pra mim? (Chefe de cozinha)
 _ O quê? (garçon)
 _ Aquele _____ (treco) de _____ (coisar) perto daquele _____ (negócio). (Chefe de cozinha).

Essa atividade 02, de Sousa (2021), é uma continuidade da atividade 01 em torno da noção de vagueza constitutiva. Propõe novos contextos enunciativos para explorar a vagueza das a palavras “treco”, “coisar” e “negócio”. A operação de linguagem para esta atividade consiste nas montagens e desmontagens, exigindo regulações para buscar a melhor representação que substitua a cada noção de vagueza em cada novo contexto enunciativo. Como destaca Rezende (2008, p. 105), “A mudança [de] cenário ou [de] coordenadas enunciativas (sujeitos, espaço e tempo) arrasta um conjunto de mudanças

nos textos. Em outras palavras, a gramática enunciativa reorganiza a parte nocional do texto, quer dizer, o seu léxico”. É esse tipo de mudança que a atividade 02 propõe.

3 - Observe a explicação feita entre as palavras REMÉDIO e MEDICAMENTO na publicação encontrada em <https://www.instagram.com/p/CS4PlubLmD7/> e reproduzida abaixo:



Esta atividade deve ser iniciada com o questionamento: Qual a diferença entre REMÉDIO e MEDICAMENTO?

Elabore na mente exemplos situações em que se usam essas palavras para saber se elas têm ou não o mesmo sentido.

Remédio vem do latim *remedium*, aquilo que cura. **Remédio** é um termo mais amplo que medicamento. Já o **medicamento** provém do latim *medicamentum*, vocábulo que tem o mesmo tema de médico, medicina, medicar, etc., e que se liga ao significado de cuidar de, proteger, tratar.

Muito bem, agora você deverá ler as frases a seguir e julgar se elas estão de acordo com o sentido das palavras REMÉDIO e MEDICAMENTO. Caso esteja incorreto o uso, reescreva de forma a torná-la adequada.

- O paciente faz uso de um remédio com o nome de Besilado de Anlodipino para controle da pressão arterial.
- O enfermeiro vai fazer a medicação do paciente, ele irá administrar o medicamento prescrito pelo médico às 14h.
- Ao perceber que ao filho tinha náuseas constantes, a mãe ofereceu um medicamento antigo na família. O chá de boldo resolveu o problema.

Nessa atividade 03, Sousa (2021) explora, por meio dos hiperônimos “remédio” e “medicamento”, a noção de vagueza constitutiva que só pode se desfazer dentro de um contexto. Segundo Cumpri,

Quando examinamos um termo, sempre somos amparados por um conjunto de associações que permitirá um número determinado de construções. Logo, o termo analisado jamais tem total liberdade de movimento; são os seus diferentes graus de restrição e liberdade que permitem e proporcionam diferentes construções de enunciados (CUMPRI, 2010, p. 05).

Assim, na atividade, a proposta é fazer operações de linguagem envolvendo as

palavras de significado geral, apontando quando elas devem ser usadas de modo adequado ao contexto.

4 – a explicação que se encontra em <https://www.instagram.com/p/CSfm2u4re2q/> e está reproduzida abaixo:



É correta a expressão “grande maioria”? existe pequena maioria? Os nossos jornalistas usam e abusam da duplinha. Estão certos? Sim. Maioria é metade mais um. Às vezes, a diferença é *bermmmmmmmm* maior. Trata-se de grande maioria. Quer um exemplo?

Paulo e Pedro disputavam 100 votos. Paulo obteve 51. Ganhou por *pequenamaioria*. Se tivesse conseguido 98, ops! Teria obtido quase a unanimidade. É grande maioria. Ou não?

Entenderam? Isso é um excelente momento para pensarmos se há ou não possibilidade de substituição da expressão MAIORIA ou GRANDE MAIORIA. Veja:

- A. Em: “A maioria dos alunos acertaram a questão da prova”. A palavra MAIORIA pode ser trocada, sem prejuízo de sentido por:
- () “Quase todos”
 - () “Alguns”
 - () “Pouco mais que a metade”
 - () “Nem metade”
- B. Imagine que em uma prova, de 100 alunos 98 conseguiram aprovação. **Podemos dizer nesse caso que:**
- A maioria foi aprovada
 - A grande maioria foi aprovada
- C. Numa entrevista de emprego, havia 100 candidatos, 55 conseguiram a vaga de emprego. Podemos concluir que:
- A maioria conseguiu o emprego.
 - A grande maioria conseguiu o emprego.
- D. Com base nos exercícios feitos você poderia dizer em que situações o enunciador usa a palavra ou expressão vaga MAIORIA e a GRANDE MAIORIA?

Essa atividade 04 de Sousa (2021) trabalha com expressões que denotam quantidade, explorando a noção de vagueza de gradiente. Segundo Chierchia (2003, .

109), “Palavras vagas como *poucos* ou *muitos* são extremamente úteis de um ponto de vista comunicativo. Elas nos permitem graduar a fala e dizer coisas definidas mesmo quando não existam critérios claros de demarcação”. Assim, os exercícios oportunizam tanto refletir sobre o papel semântico de cada expressão usada conforme o contexto, quanto às operações sobre a linguagem que envolvem a escolha de qual noção, ainda que vaga, recobre melhor a informação do que se quer dizer.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizarmos esta pesquisa, admitimos que passamos a entender um pouco mais sobre a noção de vagueza na língua e aprendemos como explorar tal noção no processo de ensino e aprendizagem do Português, sabendo que toda representação é vaga na sua gênese e o contexto enunciativo é que vai atribuir propriedades, na medida em que operamos a regulação para ancorar a representação a uma referência.

O estudo nos ensinou que a vagueza pode ser considerada a ausência de uma noção na representação ou na ocorrência, necessitando de uma localização específica dentro do domínio nocional. Nesse sentido, passamos a ter um campo topológico à disposição dos enunciadores, com ocorrências que, após a ancoragem, deixam de ser vagas ou se localizam em gradientes que vão até aquelas completamente vagas.

Compreendemos também que há palavras que nem no contexto ancoram-se a uma noção ou a um referente, sendo usadas como um coringa para substituir uma ocorrência ou representação do que não se quer ou não se sabe dizer; e aquelas cuja vagueza pode ser criada pelo contexto, embora aparentemente não falte nada no enunciado, cabendo, portanto, ao coenunciador resolver a incompletude.

Este artigo registra apenas uma etapa de estudo, a primeira, entendemos e temos consciência de que o tema carece de mais atenção e pode permear outras reflexões, ou desdobramentos, desta etapa, em novas investigações possíveis de ocorrer em outros níveis de estudo ao longo da nossa jornada docente.

Por fim, ao analisarmos as atividades que tratam da vagueza no contexto educativo, comprovamos que o tema deste estudo está, consciente ou inconscientemente, no dia a dia da sala de aula. Isso nos possibilitou inferir que preencher o “vago” da vagueza contribui para esclarecer pontos obscuros na leitura, favorece a exposição ou a omissão do enunciador nas suas representações e desafia a cada um de nós a desvendar os discursos que circulam na sociedade. Por mais que as atividades tenham sido pensadas para alunos, enquanto educadores, pudemos perceber a amplitude de um conhecimento quando ele, naturalmente, reverbera fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Davi. **A teoria da demonstração científica de Aristóteles em segundos analíticos**, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-249X2020000300316&script=sci_arttext>. Acesso em 08 jan. 2022.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CARNEIRO, Agostinho Dias. **Texto em construção**. 2 ed. São Paulo: Moderna 1993.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

CUMPRI, Marcos Luiz. **Da noção ao texto: um estudo enunciativo da produção textual**. Araraquara, SP. 2008.

CUMPRI, Marcos Luiz. Sobre o conceito de noção: a visão enunciativa do signo linguístico. **Palimpsesto** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Nº 11, Ano 9, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/viewFile/35819/25515>. Acesso em 12 dez. 2021.

EHLE, Nanashara. Paradoxo de Sorites: uma reflexão semântica sobre vagueza. **Letrônica** - Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, 2019. Disponível em: <[https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/32479/18697/#:~:text=O%20nome%20do%20paradoxo%20de,gr%C3%A3os%20de%20areia%20\(T\)](https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/32479/18697/#:~:text=O%20nome%20do%20paradoxo%20de,gr%C3%A3os%20de%20areia%20(T))>. Acesso em: 08 dez. 2021

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/ CEMP, 1991.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem com a marca quando**. 206 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

OLIVEIRA, Mariana Lins Escarpinete. **Perspectivas semânticas em livros didáticos do ensino fundamental I: por uma proposta léxico-cultural**. Universidade Federal da Paraíba: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14994/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

OLIVEIRA, Roberta Pires. **A conjectura de Chierchia e a logicidade das línguas naturais**, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2020v17nespp4701/43677>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PINHEIRO, Diogo. **Homonímia, polissemia, vagueza: um estudo de caso em semântica lexical cognitiva**, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4448>>. Acesso em 03 out. 2021.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**. São José do Rio Preto - SP, v. 5, n. 1. 2008.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA, Bruno Henrique Castro. Criador de conteúdo digital. Instagram:@ brunosousacom. Disponível em: <https://www.instagram.com/brunosousacom/>. Acesso em 20/01/2022.

SOUZA, José Wellisten Abreu. **Por uma semântica didática**: estudos semânticos voltados ao ensino de língua portuguesa no ensino médio. Universidade Federal da Paraíba: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9217/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

CAPÍTULO 6

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA

Data de aceite: 04/07/2022

Márcia Moreno
UMINHO

Paulo Fioravante Giareta
UFMS

RESUMO: O estudo em questão aborda possíveis impactos da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica dos professores. Responde pelo objetivo de elucidar o papel do professor na implementação da política curricular da BNCC em tempos de pandemia, onde o uso de ferramentas digitais se tornou um grande desafio. Metodologicamente o trabalho se estrutura a partir da abordagem qualitativa, com aporte nas teorias críticas vinculadas à linguagem do pós-estruturalismo. O contexto em que se desenvolveu a pesquisa foi o de uma Escola Pública, situada no município de Lucas do Rio Verde – MT / Brasil, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os professores. Os resultados obtidos por meio do estudo permite constatar que se, por um lado, não é possível ignorar o papel que os professores desempenham para que as novas diretrizes da educação se concretizem no interior das salas de aula, por outro, tornou-se visível à falta de condições para que o processo fosse implementado de acordo com o que tinha sido idealizado, sendo de destacar a carência de recursos didáticos e digitais, bem como certa falta de empenho do MEC no desenvolvimento de uma estratégia de formação continuada que

preparasse pedagogicamente os professores para uma implementação eficaz dessa nova proposta curricular.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Currículo. Práticas Pedagógicas.

1 | INTRODUÇÃO

As recentes alterações introduzidas em termos educativos no Brasil, em grande parte através da recente implementação da BNCC, têm conferido centralidade ao papel do professor, uma vez que se acredita que este é um elemento fundamental na concretização dos objetivos delineados e na consequente melhoria dos processos educativos.

Assim, este trabalho parte do pressuposto de que o professor é o sujeito de cultura essencial em qualquer sistema educativo, uma vez que dele depende, em grande parte, quer a concretização dos processos de ensino aprendizagem, quer o maior ou menor sucesso dos estudantes e, ainda, a concretização das políticas educativas, entre elas, as políticas curriculares. Daí Morgado (2016, p. 57) afirmar que cada vez é mais difícil falar de educação “sem ter presente, mais ou menos explicitamente, a figura do professor”.

Portanto, o maior ou menor protagonismo do professor dependa das práticas curriculares e pedagógicas que desenvolve, encontrando nelas a própria expressão de sua profissionalidade

docente, descrita por Gimeno (1995, p. 64) como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

O texto que a seguir se apresenta foi elaborado com base num projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um curso de pós-graduação em Portugal, e que dialoga com as pesquisas em andamento no GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores da UFMS-CPTL, Brasil. A pesquisa referida teve como principais objetivos analisar os efeitos que a implementação da BNCC gerou ao nível das práticas pedagógicas dos professores e averiguar como eles reagiram às mudanças implementadas nesse processo.

O estudo em apreço foi desenvolvido no ano letivo de 2019/2020, período em que os estados adequaram os seus currículos à BNCC, as escolas ajustaram os seus projetos pedagógicos e os professores se viram confrontados com a necessidade de responder às mudanças propostas, dado o papel fundamental que desempenham quer na concretização das novas diretrizes educativas no interior das escolas e das salas de aula, quer na mudança e melhoria da qualidade da educação.

Para a elaboração do estudo referido foi efetuada uma ampla análise da legislação educacional brasileira à luz das ideias e concepções de vários investigadores no campo dos estudos curriculares, como: Pacheco (2001 / 2009); Morgado (2016), Ball (1994 / 1998/ 1999/ 2001), entre outros, que fortalecem e consignam sustentação aos pontos de vista defendidos.

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa foi o de uma Escola Pública, situada no município de Lucas do Rio Verde – MT / Brasil. Por se tratar de um assunto atual e ainda em processo de efetivação, foram realizadas entrevistas a professores de apenas uma escola para que os dados recolhidos fornecessem indicações o mais rigorosas possível da realidade experimentada pelos entrevistados.

Como o objetivo central da investigação foi averiguar se o processo de implementação da BNCC desencadeou mudanças ao nível das práticas pedagógicas, a opção foi por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, este tipo de estudo permite não só caracterizar as práticas docentes, mas também compreender os motivos que levam os professores a concretizá-las, mantê-las ou alterá-las. Já como técnica de recolha de dados foi utilizada entrevistas semiestruturadas. A opção pela entrevista como técnica de recolha de dados resultou do fato de que se trata de um dos métodos de recolha que melhor se adequa a investigações de cunho social, em particular quando se pretende realizar um diagnóstico ou tratar de modo mais específico um problema.

As pesquisas sociais privilegiam as subjetividades individual e grupal, o que implica que, qualquer estudo nesse domínio, requeira uma metodologia que concilie esses aspetos mais singulares. Portanto, duas das etapas mais determinantes nesse processo são a definição da(s) técnica(s) de recolha e de tratamento e análise dos dados, uma vez que

o recurso a pesquisas qualitativas permite, de entre outros, compreender os aspetos que caracterizam um determinado fenómeno, a partir da perspectiva analítica do real.

Tendo em conta os aspetos referidos acima, como técnica de tratamento e análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica de análise que permite descodificar as mensagens recolhidas, quer através das entrevistas, quer da análise documental efetuada, uma vez que, como já referido anteriormente, a análise documental também foi necessária para uma melhor fundamentação do trabalho e para obter mais garantias no estudo.

2 | CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Importa aqui assumir que a investigação, a qual se apoia este trabalho, teve um carácter exploratório, que permitiu adquirir mais familiaridade com a problemática da implementação da BNCC e seus efeitos, bem como conhecer as reações dos professores diante das novas propostas educacionais. Salienta-se que a concepção e realização deste estudo ocorreram num momento em que não existem muitos dados e informações disponíveis sobre o tema em análise, permitindo com isto, no entanto, constatar que poderá ser alvo de pesquisas futuras o que justifica o foco de atenção neste momento.

2.1 Políticas curriculares

Por se tratar de um estudo centrado na implementação da BNCC, faz-se necessária uma análise sobre a produção teórica no campo do currículo que é imensa e com inúmeras considerações ao longo da história. Numa reflexão sobre a relação dos estudos curriculares com os projetos de escola, Pacheco e Pereira (2007) afirmam que:

O campo dos Estudos Curriculares alicerçou-se conceptual e metodologicamente no último século a partir de contributos oriundos de diferentes ramos do conhecimento, incluindo a Filosofia, a Administração, a Psicologia, a Sociologia, a Ciência Política, a História, a Teoria da Literatura, a Fenomenologia e, recentemente, os Estudos Culturais. Se as primeiras décadas do século XX são as da génese do campo, se as décadas de 1950 e 1960 são as da institucionalização, se as décadas de 1970 e 1980 são as da (re)conceptualização, a década de 1990 corresponde à complexidade teórica.

Convém observar que as críticas à sociedade capitalista, ao longo da história do século XX, eram também dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados nos princípios da administração científica. Nos anos 60, destacam-se os trabalhos de denúncia do modo de funcionamento da sociedade capitalista e do papel das instituições nesta sociedade, especialmente, o papel da escola. No centro deste debate estão presentes as questões do currículo.

Autores de diferentes áreas apresentaram importantes contribuições na análise e

compreensão dos processos e propostas curriculares. Destaca-se, aqui, autores como Althusser (1980), filósofo de referência do Marxismo Estrutural que veicula a ideia de que a escola funciona como um Aparelho Ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron (1975), que reconhecem a escola como lócus de reprodução da própria estrutura social; posições que se veem acrescidas pela contribuição da teoria dualista proposta por Baudelot e Establet (1971), que veem refletir-se e perpetuarem-se na escola os interesses da classe capitalista.

Soma-se a estas contribuições teóricas os estudiosos do campo do currículo orientados pelos fundamentos das teorias críticas que sugerem uma reflexão sobre as questões pedagógicas e as questões de aprendizagem, tentando uma ligação entre saber, currículo, ideologia e poder.

Ainda sobre as teorias críticas, importa destacar o ponto de vista de Pacheco (2009, p. 393), ao afirmar que:

Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceptualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

Outro aspecto que vale destacar é que na França durante a década de 1960, o pós-estruturalismo, como salienta Silva (2005, p. 118), definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”, com este, o pós-estruturalismo, segundo o autor, tem em comum a ênfase conferida à linguagem enquanto “sistema de significação”, mas, ao mesmo tempo, age no sentido de afrouxar a noção de fixidez dada pelo paradigma estrutural a esse sistema.

Essa concepção de linguagem, enquanto sistema marcado pela fluidez e instabilidade, é reflexo do questionamento feito por vários intelectuais sobre as teorizações homogeneizantes, racionais e dicotômicas do estruturalismo. Dentre esses intelectuais que faz parte, ou que tem seu trabalho associado ao pós-estruturalismo está Michel Foucault, que corrobora com a noção de poder marxista, ou seja, o conceito de poder enquanto propriedade ou posse e sugere que a referida noção seja trabalhada como um elemento, uma força dinâmica em constante circulação por todos os campos sociais dos quais participamos ou não.

Desta forma, por ser dinâmico e estar presente em todo lugar, o uso e/ou prática do poder acaba criando determinados saberes que, uma vez institucionalizados e postos em circulação, geram efeitos de poder e de verdade (Araújo, 2007). Nesse processo, poder e saber são interdependentes, sendo o segundo uma espécie de manifestação de um querer ou desejo do primeiro, com este fazendo uso do saber e situando-se “na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (Silva, 2005 p. 120). Assim, a interdependência entre poder e saber é articulada por meio de discursos, ou seja, conjuntos de enunciados que se apoiam ou têm base na mesma formação discursiva

(Foucault, 1986).

Portanto, é preciso atentar para o fato de que o currículo não é neutro. Ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alerta às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação, por que, adequar um currículo é redimensionar o pensar sobre o ensino público, reformular ações pela compreensão do que a comunidade escolar (professores, alunos, diretores entre outros) espera enquanto função social.

A esse respeito, Pacheco (2001, pp. 255-256) afirma que:

As reformas curriculares, tal como o têm demonstrado os estudos de investigação, são desencadeadoras de um desfasamento entre as intenções e a realidade dos contextos escolares. Deste modo, o termo inovação substituirá o de reforma para designar a mudança escolar, uma vez que se tornará urgente discutir não apenas as alterações organizacionais e normativas mas, de igual modo, as práticas curriculares ao nível da escola e da sala de aula. E, se uma reforma procura a alteração dos objetivos, dos conteúdos de ensino, dos programas, da metodologia didática e da avaliação sem questionar as práticas curriculares existentes e os processos emergentes de produção de inovações escolares, então tudo não passará de um intento político sem efeitos no quotidiano escolar.

Por isso, não se pode deixar de ter em conta que o currículo é um campo permeado de ideologias, culturas e relações de poder. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

O currículo, portanto, precisa ser compreendido a partir de sua relação com a cultura. Tanto a teoria educacional mais tradicional, como a teoria crítica, vê no currículo uma forma institucionalizada de transmitir [ou aprofundar] a cultura de uma sociedade. E, neste caso, existe um envolvimento político, pois tanto o currículo, como a própria educação, estão ligados à política cultural.

O que possibilita Silva (1996, p. 23) considerar que o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. Como a constatação de que é no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica essas relações sociais.

Assim, o currículo revela-se como um terreno propício para a transformação e as mudanças sociais ou, como ressalta Pacheco (2001), procura ter uma ação direta na formação e no desenvolvimento do aluno, uma vez que as práticas curriculares necessitam de estar no nível da escola e da sala de aula. Portanto, tratando-se do currículo, é importante que todos possam participar na sua concepção, uma vez que nem sempre os interesses daqueles que o elaboram são os mesmos daqueles a quem é exigido que os observem e os cumpram.

Como salienta Miguel (2011, p. 35), “as perspectivas sociais compartilhadas são a base a partir da qual interesses coletivos podem ser construídos”. Seguindo essa lógica é possível reconhecer certo nível de pertinência quanto a proposição de uma Base Comum Curricular, sobretudo se ela se estrutura a partir da efetiva participação dos sujeitos da escola e não extrapole o espectro de orientação e auxílio às relações de saber e poder na escola. Ou seja, que ela não ocupe o local do currículo, mas sim, auxilie a escola na construção do currículo local de forma articulada à sua práxis social e arranjos culturais.

A política curricular, portanto, não pode responder a um processo de imposição, uma vez que deve se constituir por textos que, sendo processos simbólicos, são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento da produção e da implementação. Por isso, figura pertinente a possibilidade de ressignificação e modificação, a nível local, das políticas definidas em nível nacional.

Neste contexto é que se reafirma a centralidade do papel do professor neste processo, pois é através da circulação dos textos e discursos socialmente construídos que as políticas se legitimam e interferem nas práticas. Como afirma Ball (1994, p. 21), “o discurso engloba não somente o que pode ser dito, mas também quem pode falar e com que autoridade”.

Figura pertinente considerar, também, que o currículo é um processo de produção e/ou (re)construção do conhecimento e da cultura escolar, que se produz a partir de experiências de vida dos professores e dos alunos situados num determinado contexto sócio histórico. Por isso, embora permeadas de controvérsias e, por que não dizer, de certa opulência ideológica de cunho neoliberal, a BNCC pode operar como lócus de oportunidade para a educação brasileira se currículo, formação continuada, avaliação, materiais didáticos e, principalmente os professores adotarem estratégias integradas de trabalho.

Assim, embora esta política curricular se apresente de forma filiada a processos de combinação entre métodos administrativos, condicionantes históricos e manobras políticas, implicando o Estado, a burocracia estatal e os conflitos políticos contínuos no decorrer do processo de sua formulação, estes desafios não esgotam ou inibem as possibilidades de sua implementação com ganhos qualitativos no trabalho de todos os atores envolvidos nesse processo educativo.

2.2 Práticas pedagógicas

A implementação da BNCC, na perspectiva acima indicada, demanda uma proatividade político-pedagógica dos professores, portanto, formativa, de modo a poderem exercer de forma sustentada as funções que lhe estão adstritas, reconhecidas como essenciais.

E se faltar ao professor esse tipo de iniciativa? Como é que as ações em torno da BNCC poderão contribuir para o seu desenvolvimento profissional, acrescentando novos saberes ao seu repertório, ou para conferir uma real autonomia ao seu trabalho?

A questão é que a formação docente, na perspectiva da valorização da práxis social da profissionalidade docente, tem, necessariamente, de movimentar, além do saber científico, que consubstancia de forma específica o que o professor ensina, também a suas estratégias didático-metodológicas, enquanto preocupação com o como se ensina e se avalia, o que requer uma reflexão constante sobre a prática, a partir do estudo aprofundado sobre a educação.

Esse é o desafio que precisa ser enfrentado. E não é um desafio novo. Muitas têm sido na história da educação brasileira as propostas concebidas por especialistas – com as mais diferentes visões e concepções – mas que, infelizmente, costumam quase sempre chegar às salas de aula como força exaurida e, por vezes, às avessas. Claro que parte do problema se relaciona com a forma unidirecional das decisões, já que ainda é baixa a efetividade das iniciativas para inclusão dos professores no desenho das propostas, como foi o caso da construção da BNCC. Como evidenciado na fala dos próprios professores que se mostram insatisfeitos, ao referirem que: “(...) que eu tenha conhecimento, não. Não foi tão divulgado assim” (P5). Bem como, “eles usaram mais a internet como ferramenta de divulgação, infelizmente nem todos têm iniciativas, então eu penso que faltou maior divulgação nas escolas mesmo” (P8).

No próprio documento prima-se por uma educação mais igualitária, ao assinalar que: “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BNCC, 2017, p.8). Em idêntica linha de pensamento, Morin (2010, p. 13) destaca que:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na diversidade de indivíduos e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza.

Porém, para que isso aconteça é necessária uma atuação relevante e participativa, democrática e flexível, onde todos participem coletivamente e as práticas pedagógicas sejam dinâmicas e criativas, uma vez que se desenvolvem para concretizar determinadas expectativas educacionais.

Na pesquisa em questão, ao serem questionados se tinham conhecimento dessa característica flexível e se no processo de adequação do currículo do estado tinham sido considerados os aspectos regionais. A esse respeito, os inquiridos afirmaram: “(...) eu acredito que foram... É necessário ter essa flexibilidade para a gente poder também passar para os alunos a parte nossa regional” (P1) e ainda, “Eu acredito que sim, porque como o país é imenso com dimensões continentais, então em algumas situações ele vai ter que respeitar as particularidades regionais” (P4).

No entanto, na sua construção, as práticas pedagógicas enfrentam um dilema: a sua representatividade e o seu valor não podem ignorar que resultam, em grande parte, de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas organizam-se e desenvolvem-se por adesão, ou, ainda, em certas situações, por imposição.

Estas imposições, na organização das práticas, têm prazo de validade, sendo que, tratando-se da realidade social, a sua natureza é essencialmente dialética porque tudo se transforma e tudo é imprevisível, o que permite compreender que a linearidade não cabe nos processos educativos.

A introdução de mudanças nas propostas educacionais, como tem estado a acontecer com a implementação da BNCC, requer que o professor se envolva num processo de atualização profissional, de modo a dar uma resposta sustentada aos desafios que essas mudanças colocam. Importa referir que, nesse processo o professor se vê, muitas vezes, na contingência ou de ter de trabalhar com suas próprias contradições, ou de não ter formação para o efeito. A questão que, neste momento, se coloca é a seguinte: será que os professores estão preparados para dar resposta aos desafios que a implementação da BNCC lhes coloca?

Apesar de, na escola em que decorreu a pesquisa, ser evidente a certeza dos professores em relação à necessidade da formação continuada, porém, garantiram que a formação do ano letivo de 2019 não teve como foco principal os estudos sobre a BNCC, como se pode constatar pelas afirmações dos docentes que foram entrevistados: “(...) fizemos alguns estudos, mas superficial até porque não tínhamos total conhecimento sobre ela. (P8). (...) a formação continuada ela teve pontos, partes que eram sobre a BNCC, mas nada específico (...), com foco não. (P5). (...) Sim, mas ainda insatisfatória” (P9).

Como facilmente se depreende, neste período era essencial promover a formação do corpo docente e fazer uma ampla divulgação das medidas a implementar junto da comunidade escolar, uma vez que se trata de um conjunto de alterações que a todos diz respeito. Porém, as respostas dos entrevistados permite constatar que o estudo e a divulgação do documento foram insatisfatórios.

Quanto a terem apoios específicos, os professores declararam que receberam orientações apenas para a construção dos planeamentos, mas não em relação ao entendimento do documento como um todo, nem da filosofia que lhe está subjacente.

De certa forma sim, mas acredito que não notáveis. Acredito que nesse próximo ano letivo mude (P2). Mais ou menos, o planeamento anual já veio com essas habilidades da BNCC né, relacionadas ao nosso componente curricular (P3). (...) foram dados alguns conhecimentos básicos da BNCC, a gente teve que buscar mais essa adequação, mas não foi um trabalho muito específico (P5). Na verdade apoios específicos não, algumas, mas poucas, orientações apenas (P8).

Sendo assim, verifica-se que, embora os professores reconheçam a importância do

seu papel – “Acho que o professor é realmente a base dessas novas diretrizes, tem que partir do professor fazer um bom trabalho pra que elas sejam aplicadas” (P1) –, não se sentem devidamente preparados, informados e/ou orientados para conseguirem implementar essas mudanças nas suas práticas pedagógicas, pois não tiveram participação efetiva na construção dos documentos, nem uma formação adequada, como se torna evidente pelas declarações de um dos entrevistados:

(...) um projeto como foi à elaboração da BNCC depende cem por cento do professor para fazer a sua implementação. Por isso, a necessidade de ele ter participado efetivamente na sua construção, o que facilitaria a sua colocação na prática na sala de aula. Porque, na prática, muitas vezes a dificuldade não te deixa fazer. (P5)

A verdade é que a educação brasileira está passando por enormes mudanças e os educadores não estão totalmente preparados para lidar com elas. É essencial a valorização do professor, justamente devido à sua importância, o que produzirá um maior impacto na qualidade do ensino, perante a nova definição das diretrizes educacionais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, importa considerar que os professores, ao colocarem a proposta de uma reforma curricular em prática, procedem à sua interpretação e traduz o prescrito em função das suas possibilidades concretas de trabalho e de suas concepções, o que, por norma, desemboca num currículo de certo modo diferenciado do que foi originalmente proposto.

O resultado da investigação evidenciou que os professores reconhecem que não se sentem completamente preparados, pois, para além de não ter havido formação continuada centrada em estudos sobre a BNCC, também não participaram no seu processo de construção. Além disso, a divulgação do documento e das alterações pretendidas deixou muito a desejar, visto que não houve grande empenho por parte dos órgãos competentes nesse processo. Embora sejam reconhecidos como os principais agentes responsáveis por colocar em prática as novas diretrizes da educação, constataram que, sem conhecimentos e o empenho de todos, não será possível vislumbrar mudanças de forma efetiva.

O que se pode observar é uma forte inquietação dos professores, uma vez que faltou formação direcionada para a análise e compreensão dessa nova proposta. Daí a seguinte questão: *Como implementar na prática um currículo quando não se tem total conhecimento do que é sugerido no mesmo?*

Como facilmente se compreende é que se torna praticamente impossível delinear essa ação. Não houve estudos, nem formação destes profissionais. Por isso, apesar de saberem que a BNCC é obrigatória, sentem-se à deriva, sem ter a quem recorrer ou a quem tenha conhecimentos para orientá-los. De fato, existe uma falha significativa nas articulações entre as secretarias de educação, os centros de formação e os gestores, o que se reflete na falta de rumo exibida pelos professores. Como já referido oportunamente, a

formação continuada realizada no letivo de 2019 não teve como apreciação a BNCC, o que vai a contramão sobre o que o próprio documento destaca que é, justamente, a importância dessa formação para o processo de implementação. Existe, portanto, uma disparidade entre o que é propalado pelos órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC) e a efetiva realidade vivida nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar. *Revista Educação*, São Paulo, n.3, p. 26-35, 2007.
- BALL, S. J. Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *British Journal of In-service Education*, v. 20, n° 1, p. 5-16, 1994.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. L'École capitaliste en France. Paris: Librairie François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Lisboa: Fim de Século. 2003.
- BOURDIEU, P. *A Miséria do Mundo*. Trad. Mateus. S. Soares Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. 8ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Recuperado a 06 de setembro de 2019 em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- GIMENO, J. S. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, (pp. 63-92), 1995.
- IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano. 2003.
- KOSIK, K. Dialética do concreto (6ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes. 1994.
- MENEZES, L. C. A escola dos últimos 25 anos. *Revista Nova Escola*. Ed. n° 239, p. 146, 2011.
- MIGUEL, L. F. Representação democrática: autonomia e interesse ou identidade e advocacy. *Revista Lua Nova*, São Paulo, 84: 25-63, 2011.
- MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, (pp. 55-64), 2016.

MORIN, E. *Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente*. Fortaleza (texto policopiado). 2010.

PACHECO, J. A. & PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. 197-221, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45>. Acesso em 15 de maio de 2020.

PACHECO, J. A. *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora. 2001.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Recuperado a 10 de setembro de 2019, em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>.

SILVA, T.T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes. 1996.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-124. 2005.

VASQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MIMETISMOS E ENCOBRIMENTOS COMO MODO DE RESISTÊNCIA CONTRA A MESMIDADE DO “EU”, NA SÉRIE “PAISAJES”, DE CECILIA PAREDES

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 08/06/2022

Karine Perez

Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) e no Curso de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura Plena), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Artes e Letras, Departamento de Artes Visuais, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Doutorado em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

<http://lattes.cnpq.br/9501215584535818>

Este texto foi apresentado no XII Congresso Internacional CSO, Criadores Sobre outras Obras, 2021, Lisboa, e originalmente publicado no Livro de Atas do mesmo congresso. Também foi publicado na Revista *Estúdio*, n. 33, v. 12, p. 77-84, 2021.

RESUMO: Este escrito versa sobre a série “Paisajes”, da peruana Cecilia Paredes (Lima, 1950). Seu processo criativo é desenvolvido mediante encobrimentos do corpo e face, pintados com os mesmos padrões de estampas usadas no plano de fundo da composição fotográfica, o que possibilita uma aproximação entre a série e o conceito de mimetismo, pautado em Deleuze e Guattari (1995). Em razão de os autores pensarem o fenômeno como um devir de se tornar outro, momentaneamente, compreende-se que os mimetismos e encobrimentos operados

por Cecilia Paredes possibilitam uma abertura à alteridade e à ipseidade do “eu”, resistindo contra a sua mesmidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mimetismos; encobrimentos; mesmidade do “eu”.

MIMICRY AND COVER-UPS AS A MEANS OF RESISTANCE AGAINST THE SAMENESS OF THE “I”, IN THE “PAISAJES” SERIES, BY CECILIA PAREDES

ABSTRACT: This writing is about the series “Paisajes”, by Peruvian Cecilia Paredes (Lima, 1950). Her creative process is developed through textile and pictorial coverings of the body and face, painted with the same patterns of prints used in the background of the photographic composition, which allows an approximation between the series and the concept of mimicry, based on Deleuze and Guattari (1995). Because these authors think the phenomenon as a becoming to become another, momentarily, it is understood that the mimicry and cover-ups operated by Cecilia Paredes allow an opening to the otherness and the ipseity of the “I”, resisting against its sameness.

KEYWORDS: Mimicry, coverings, sameness of the “I”.

1 | INTRODUÇÃO SOBRE CECILIA PAREDES E A SÉRIE “PAISAJES”

Este escrito versa sobre a série “Paisajes”, da peruana Cecilia Paredes (Lima, 1950). A artista estudou Belas Artes na

Universidade Católica de Lima, na Cambridge Arts and Crafts School (Inglaterra) e na Academia de Belas Artes (Roma). A partir de 1983 vivenciou um processo de adaptação como imigrante, pois precisou deixar o Peru, já que o jornal de sua família foi tomado pela guerrilha que assolava o país, indo residir na Costa Rica. Atualmente, vive e trabalha na Filadélfia. Sua obra artística é exposta em vários países, destacando-se participação nas bienais de Havana e Veneza. Logo, os deslocamentos estão presentes em sua vida e lhe dão subsídios para a criação.

A série “Paisajes”, considerada pela própria artista foto-performance, transita entre fotografia, pintura e performance. Seu processo se desenvolve mediante encobrimentos têxteis e pictóricos do corpo e face, pintados com os mesmos padrões de estampas usadas no plano de fundo da composição fotográfica (Figura 1). Tais estampas derivam de lugares pelos quais Cecilia Paredes transita, estando relacionadas a padrões vegetais de flores e/ou plantas, ou ainda a lugares que se perderam no tempo.



Figura 1: Cecilia Paredes, Costa Rica, My other self, 2007. Lambda print on aluminium, 120 x 120 cm.

Fonte: <https://arthur.io/art/cecilia-paredes/costa-rica>

Para organizar uma cena, Paredes conta com a ajuda de assistentes, que a auxiliam na elaboração de pinturas sobre o seu próprio corpo, com a reprodução dos padrões dos tecidos utilizados como plano de fundo para as fotografias. Esse processo chega a durar sete horas. Há um cuidado para que cada elemento pintado sobre a pele se encaixe com os grafismos do tecido que a circunda. Isso demonstra uma vontade da artista de se mesclar às estampas, já que o corpo se confunde com o cenário têxtil, considerado “paisagem” por Cecilia Paredes. Logo, na série em questão, mediante encobrimentos, a artista se mistura aos padrões decorativos que a rodeiam e lhe afetam.

2 | MIMETISMOS NA SÉRIE “PAISAJES”: NULIDADE X ADAPTAÇÕES HUMANAS

Essa espécie de mistura ou fusão entre o corpo e os têxteis, operada por Paredes, poderia se relacionar com o conceito de camuflagem, estudado pelas Ciências Biológicas. No entanto, pensa-se que esse conceito não seria o mais apropriado para analisar a série “Paisajes”, por envolver a capacidade de alguns organismos de se tornarem imperceptíveis, mediante semelhança de suas formas físicas ou cromáticas com o meio, para passarem despercebidos diante de um predador ou presa em potencial. Cecilia Paredes, por sua vez, deixa nas composições alguns elementos corporais expostos, tais como os cabelos (Figura 2) ou os olhos (Figura 3), o que torna perceptível a sua presença nas imagens e não imperceptível, como ocorre na camuflagem.



Figura 2: Cecilia Paredes, Paradise cropped, 2011. Lambda print on aluminium, 119 x 99 cm.

Fonte: <https://www.tuttartpitturascultrapoesiamusica.com/2014/07/Cecilia-Paredes.html>



Figura 3: Cecilia Paredes, Nocturne, 2009. Lambda print sobre papel, 120 x 120 cm.

Fonte: <https://arthur.io/art/cecilia-paredes/nocturne>

Nesse sentido, seus procedimentos podem ser aproximados à concepção de mimetismo, palavra derivada do termo grego “mimetés”, que significa imitação. Essa expressão, originalmente empregada para se referir a pessoas, passa a ser usada em Biologia a partir do século XIX. É uma propriedade inerente a algumas espécies de seres vivos, que possuem cores ou formas do corpo parecidas às de outros, com o fim de obter benefícios, tais como uma presa se proteger de predadores, ou predadores terem mais facilidade no trabalho de caça ou de reprodução. Tudo isso ocorre em razão de alguns seres vivos possuírem atributos físicos como cores, formas, posturas e comportamentos que os facilitam enganar outros. Pela semelhança com os demais, apesar de serem vistos, acabam por ser ignorados e confundidos com espécies diferentes das suas. “[...] o mimetismo é perfeito quando o organismo consegue enganar qualquer outro como se fosse um animal que ele não é” (TEIXEIRA, 2012:59). Assim, predadores chegam a perceber e a interagir com o animal ou o inseto mimetizado, detectando a sua presença, mas confundindo-o com outro; iludidos, portanto, por sua aparência muito similar a uma espécie diversa.

Nas fotografias de Paredes, observa-se um efeito semelhante, porque, a um primeiro

olhar, corpo e rosto humanos quase desaparecem em meio à falsa “paisagem” que os circunda; porém, logo ressurgem, em razão de alguns elementos físicos permanecerem descobertos de tinta, tornando a presença da artista perceptível nas imagens, mas passível de confundir-nos.

Cecilia Paredes (2015), em vídeo sobre a exposição “Oyendo con los Ojos”, no qual dentre outras obras apresenta a série de fotografias “Paisajes”, considera o quase desaparecimento corporal, em sua obra, uma revelação sobre nossa nulidade enquanto sujeitos no contexto contemporâneo. A artista afirma que, em seu trabalho, trata da adaptação humana a ambientes e de mudanças que um ser humano pode sofrer a partir de forças externas, que não são dele. Cita como um dos exemplos atuais, as transformações ocasionadas pelas migrações, necessariamente forçadas, tendo em vista que ninguém opta por deixar sua casa, sua comida, seus amigos, suas paisagens, perdendo espaço em seu lugar de nascimento para obedecer a forças externas que lhes ameaçam a partir.

Observa-se que o desejo de ocultação por meio dos encobrimentos e de se fundir ao entorno pode ter relação com esta sensação momentânea de nulidade, referida pela artista, ou até mesmo de impotência frente a forças externas que nos atingem, independentemente de nossa vontade. Mas, o ressurgimento das formas corporais, dentre os encobrimentos a que se submete Cecilia Paredes, revela outra ideia, talvez contraditória à de anular o corpo ou dotá-lo de passividade: a capacidade de adaptação humana a outros lugares, a outros ambientes e a situações diversas e adversas. Nessa direção, o ressurgimento das formas anatômicas frente aos encobrimentos pode manifestar, em “Paisajes”, uma vontade de ressignificar o corpo humano, de trazê-lo a público por intermédio das imagens fotográficas, enfim, de resistir contra a sua nulidade, em uma sociedade que, ao estetizar o corpo feminino, tenta justamente objetificá-lo e anulá-lo.

Ao se ocultar e se manter praticamente inacessível ao olhar do espectador, na série em questão, Cecilia Paredes parece manter o corpo feminino numa espécie de “zona sagrada”, em sentido próximo à análise de Vesnin (2012), protegendo-o sob as tintas e os têxteis. Assim, os encobrimentos e mimetismos do corpo interessam em sua produção artística, na medida em que restaurem nossas percepções sobre ele, pois as formas físicas revelam-se, em seu trabalho (Figura 4), como um território repleto de sentidos e uma criação intimamente conectada ao ambiente circundante.



Figura 4: Cecilia Paredes, Eve I, 2018. Fotografia, 30 x 45 cm.

Fonte: <https://www.artnexus.com/en/artwork/artist/6001caefa6d4b124e31f4a1a/Cecilia%20%20Paredes>

3 I RESISTINDO CONTRA A MESMIDADE DO “EU”

Apesar de a série “Paisajes” de Cecilia Paredes possibilitar aproximações à concepção de mimetismo, advinda das Ciências Biológicas, tal concepção não se restringe à sua noção tradicional. Deleuze e Guattari (1995) julgam ser ruim a ideia de mimetismo vinculado à presença de um organismo mímico que se confunde com o ambiente no qual se encontra ou com outro ser vivo, por essa noção atribuir uma lógica binária a fenômenos naturais. Segundo os autores, esses fenômenos se dão de modo inteiramente distinto, visto que os seres vivos não têm a intenção de imitar as aparências de outros, e sim de pintar o mundo com suas cores, para tornarem-se imperceptíveis, a-significantes.

Na visão dos autores, os organismos não podem ser modelos um para o outro, nem se configurar como cópias um do outro, havendo devires de um no outro. Trata-se, portanto, da intercomunicação de organismos heterogêneos, que convivem ou se aniquilam, sem abandonar sua heterogeneidade. Dessa maneira, Deleuze e Guattari (1995) possibilitam pensar o fenômeno do mimetismo como um devir de se tornar outro, mesmo que momentaneamente.

Com base nesses autores, a série “Paisajes”, de Cecilia Paredes, é passível de ser apreciada como um modo de resistência contra a mesmidade do “eu”. O conceito de mesmidade é abordado por Ricoeur (1991), que o relaciona ao de “identidade-idem”, uma identidade absoluta, simultânea e igual. Trata-se da identidade de um indivíduo idêntico a si mesmo, imutável, contrariando a ideia de pluralidade, de “ipseidade”.

Na contracorrente da mesmidade do “eu”, considera-se que por meio dos mimetismos e encobrimentos, Cecilia Paredes constrói sua própria identificação com o ambiente, revelando outras possibilidades de “eus”, que transfiguram as padronizações e homogeneizações do sujeito contemporâneo, prestes a se adequar a padrões de comportamento socialmente aceitos e culturalmente codificados, bloqueadores da liberdade e da expressividade de cada indivíduo. Dessa forma, escapa da mesmidade do ser, ligada às aparências físicas e fisionômicas, ao recriar seu próprio corpo como componente da “paisagem”, promovendo uma possível simbiose entre o humano e a natureza, mesmo sendo ela uma natureza artificial e falsa, estampada e multiplicada em metros de tecido industrializado.

A artista reconfigura seu “eu” a partir desse contato com a alteridade. Isso porque, em sua produção, o que parece motivar-lhe são outros devires: um devir-paisagem, um devir-lugar, um devir quase imperceptível. Assim, evidencia-se, quem sabe, um desviar-se da mesmidade do “eu” para se fundir ao outro, abrindo-se a devires latentes que afastam o autorretrato da necessidade de exposição da fisionomia.

4 | CONCLUSÃO

Como mencionado, o processo criativo da série “Paisajes”, de Cecilia Paredes, provavelmente é motivado por dados biográficos, tais como deslocamentos e processos de adaptação enquanto imigrante. Isso se reflete nos procedimentos adotados pela artista (encobrimentos de seu rosto e corpo e fusões desses com cenários têxteis), o que possibilita uma aproximação entre a série e a concepção de mimetismo, já que cores e formas pintadas ou sobrepostas ao físico se assemelham às estampas do plano de fundo da imagem, confundindo o sujeito com o ambiente que lhe rodeia. Esse processo, por um lado, pode manifestar a sensação de passividade humana, de nulidade e impotência de sujeitos que obedecem a forças externas às suas, aniquiladoras do corpo, o qual quase desaparece em meio ao entorno. Mas, por outro lado, pode funcionar como um modo de resistência, vislumbrando a capacidade humana de adaptação, de resignificação de si e dos sentidos de um corpo, protegendo-o por meio dos ocultamentos pictóricos e têxteis, e também agenciando conexões entre corpo e ambiente circundante, integrando-os e tornando esse corpo parte atuante de uma totalidade, a qual passa a integrar. Assim, o ato de apropriar-se simbolicamente dos lugares e das coisas, incorporando-as à pele, pode desencadear processos de identificação com o entorno, com as porções do mundo onde a artista vive e habita, o que possibilita adaptar-se a ele.

Quando pensamos os mimetismos a partir da ótica de Deleuze e Guatarri (1995), que percebem o fenômeno do mimetismo como devir de um organismo se tornar outro, mesmo que momentaneamente, compreende-se que os mimetismos e encobrimentos operados por Cecilia Paredes na série “Paisajes” possibilitam uma abertura à alteridade

e à ipseidade, resistindo contra a mesmidade do “eu” e reconfigurando-o a partir desse contato com a alteridade, que se dá nesse vir a ser outro, permitido pelos mimetismos e pelo contato inusitado entre o corpo e as estampas.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2.ed. São Paulo: Ed.34. Vol.1, 1995.

PAREDES, Cecilia. Cecilia Paredes. **Oyendo con los ojos**. Depoimento da artista sobre exposição ocorrida de 16/10/2015 a 17/01/2016, em Tabacalera, Madrid, Espanha (Arquivo de vídeo). Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Promoción del Arte (Arquivo de vídeo), 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NZnxJQ1fhjM>>. Acesso em: 06. Jan. 2016.

Ricoeur, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

TEIXEIRA, Isabela Adriana dos Santos. **Camuflagem e mimetismo como estratégias de sobrevivência**. Trabalho de conclusão de curso – Curso de Ciências Biológicas, da Faculdade de Educação e Artes, Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos. 67pp. 2012. Disponível em: <<https://biblioteca.univap.br/dados/000004/00000455.pdf>>. Acesso em: 02. Mai. 2021.

VESNIN, Arseny. **Cecilia Paredes art**. 2012. Disponível em: <<http://designcollector.net/likes/cecilia-paredes-art>>. Acesso em: 06. Jan. 2016.

DAS VANGUARDAS À GLOBALIZAÇÃO: A ARTE LATINO-AMERICANA E A BUSCA POR IDENTIDADE

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 20/06/2022

Tatiana Carence Martins

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/2581107572040060>

Aurélio Ferreira da Silva

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/7294219599999008>

RESUMO: O artigo discute de modo ensaístico a questão da identidade latino-americana, destacando a dialética entre o próprio e o alheio, o local e o global, o nacional e o internacional na arte, e seus limites para o pensamento da conjuntura das sociedades contemporâneas latino-americanas. Utilizando-se do arcabouço teórico de intelectuais como José Martí, José Carlos Mariátegui e Jorge Luis Borges analisa a construção do ideário do “ser latinoamericano” como uma pretensão de abarcar culturas diversas, em busca da unidade na diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Arte latino-americana. Vanguardas. América Latina.

**FROM VANGUARDS TO GLOBALIZATION:
LATIN AMERICAN ART AND THE SEARCH
FOR IDENTITY**

ABSTRACT: The article discusses in an essayistic way the question of Latin American

identity and highlights the dialectic between the self and the other, the local and the global, the national and the international in art, and its limits for the thinking of the conjuncture of contemporary Latin American societies. It uses the theoretical framework of intellectuals such as José Martí, José Carlos Mariátegui and Jorge Luis Borges and analyzes the construction of the ideology of “being Latin American” as an intention to embrace different cultures, in search of unity in difference.

KEYWORDS: Identity. Latin American art. Vanguardas. Latin America.

Caracterizando-se como debate recorrente, a questão da identidade na história da arte latino-americana sempre se colocou pertinente, permeando as obras e sendo objeto de reflexões de críticos. Foi assim que por muito tempo a arte produzida na Hispano América discutia seu lugar entre o local/regional e o externo/internacional, este que também se associava com a ideia de colonizador ou de cultura dominante.

A independência política dos países que compõem o que se pode entender como América Latina exigia, assim, uma independência também cultural. Iniciava-se a busca da afirmação do que seria o nacional em todos os âmbitos sociais, tal como no político e no artístico. Pensadores discutiam a questão enquanto artistas esforçavam-se na tentativa de realizar projetos de expressão genuína, valorizando a figura do indígena, da natureza, do

criollo. Outros, ainda, se voltavam totalmente para a Europa, reproduzindo seus modelos.

O Modernismo seria confrontado, na década de 1920, pelos movimentos de vanguarda, que na Hispano América terão um tom diferenciado dos europeus. Com eles, o conflito ente nacionalismo e cosmopolitismo será mais realçado que nas estéticas anteriores. Outra palavra de ordem que predominava era a “modernização”, e as sociedades também viviam este embate, entre o desenvolvimento/cosmopolitismo e o local, de maneira que o desejo de independência econômica ressaltava-se.

O que seria, porém, o propriamente latino-americano? É esta questão que permeava a arte desde momento, pois a esse artista

(...) a tradição e o futuro, por um lado, e o particular e o universal, por outro, enfrentavam-se em contradições insolúveis, paralisantes. Ou o artista era fiel à memória, aos sinais da identidade e às próprias condições (e então corria o risco de produzir uma arte temática, provinciana e atrasada) ou abria-se às contribuições universais (e aqui corria o risco de se tornar um dócil repetidor dos signos imperiais: um renegado). Carregada de culpas e ansiedades, a nova arte latino-americana esteve muitas vezes paralisada diante desse risco (ESCOBAR, 1997, p. 15-16, tradução nossa)¹.

Considerando que tal dialética era presente em todas as expressões da arte latino-americana nesse momento, Schwartz (1995, p. 27) aponta, especificamente com relação à literatura, a angústia do artista entre o próprio, o regional, o local, frente ao externo, o importado, o outro:

Como manter-se a par do “espírito novo”, “da nova sensibilidade”, sem perder as características regionalistas? Como assimilar as novas técnicas desenvolvidas na Europa e contribuir para a evolução literária do próprio país, sem cair na mera imitação ou tornar-se vítima do modelo importado? Por outro lado, como exprimir o nacional sem resvalar nas limitações empobrecedoras da “cor local”?

Estando em questão a identidade, cabe ressaltar, contudo, que tal indagação se comporta como uma resposta ao movimento das sociedades de então, pois não se restringe ao campo das artes. No imaginário dos países americanos de línguas de origem latina – os latino-americanos – desde as lutas por independência ocorridas em meados do século XIX, iniciou-se um fenômeno de busca pelo que havia de comum entre estes povos, nações e, somente posteriormente, países, a fim de fundar uma identidade própria, diversa da identidade do colonizador. O termo “América Latina”, utilizado por Napoleão, tornou-se o referencial para esta similaridade – a origem da língua do colonizador. Essa América Latina, porém, parecia mais semelhante e mais diversa entre si que qualquer nomenclatura pudesse abarcar. Além dos povos indígenas que já por aqui estavam, em

¹ No original: “(...) la tradición y el futuro, por un lado, y lo particular y lo universal, por otro, se enfrentaban en contradicciones insolubles, paralizantes. O bien el artista era fiel a la memoria, las señas de la identidad y las condiciones propias (y entonces corría el riesgo de producir un arte temático, provinciano y atrasado) o bien se abría a los aportes universales (y acá corría el peligro de convertirse en dócil repetidor de los signos imperiales: en un renegado). Cargado de culpas y de ansiedades el novel arte latinoamericano se paralizó muchas veces ante este escollo (...)”.

sua imensa diversidade de culturas, unem-se a eles os imigrantes europeus, africanos, orientais. Originam-se novos povos, mesclam-se culturas. E América Latina é um mundo inteiro...

Em torno de um denominador comum, o objetivo da busca também sempre foi a aproximação, a manutenção da própria cultura, o encontro com o que era propriamente “latino-americano”, originário, natural. Até hoje, a questão é polêmica e presente. Nesse sentido, por exemplo, é possível verificar em um blog disponível na internet (QUE ES SER LATINOAMERICANO, 2009), que propôs a pergunta a seus leitores: “¿*Qué es ser latinoamericano?*”, como que se encontram diversas respostas associadas à ideia de diversidade, de regionalidade mas, sobretudo, em torno de uma tentativa de definição de uma identidade:

Ser latino-americano é sentir sua tradição no sangue e pulsar com nossos costumes e raízes. Ser latino-americano é compreender a diversidade de culturas que permitiram o desenvolvimento de uma própria, a nossa. Ser latino-americano é saber que você é único, é ser o que somos e amar essas terras, que foram testemunhas de massacres e derramamento de sangue, mas também de satisfação e cultura².

Nesse sentimento do imaginário, já constitutivo da identidade das pessoas que nestes países vivem, está embutida a ideia da integração, da América Latina una, de serem povos de uma raiz comum. Tal imaginário, contudo, tem sua origem nos discursos, na arte, na literatura, na política, nas lutas, em diversos elementos da cultura que foi moldada, afirmando e reafirmando essas ideias e sentimentos.

Retomando a José Martí, na célebre obra *Nuestra América* (2005, p. 38, tradução nossa): “o dever urgente de nossa América é ensinar-se como ela é, unida em alma e intenção, vencedora veloz de um passado sufocante, manchada apenas com o sangue do adubo que arranca à mão a luta com as ruínas, e o das veias que nossos donos furaram”³.

Realizando uma releitura desse mesmo imaginário, já no século XX, caberia trazer à discussão uma canção interpretada por Mercedes Sosa, que recorda o passado comum de colonização, reafirmando a vontade de ver a nomeada nação latino-americana unida, conquistando seu “tempo de viver” e retomando os “sonhos adiados”:

Vivemos tantas paixões / Ao longo dos anos / Somos de sangue quente /
E de sonhos adiados / Quero que estejamos juntos / Porque devemos nos
cuidar / Quem nos faz mal não sabe / Que somos todos irmãos (...) E quando
chegarem os dias / Que esperamos / Com todas as melodias / Faremos um
único canto / O céu será azul celeste / Os ventos terão mudado / E um novo

2 No original: “*Ser latinoamericanos, es sentir tu tradición en la sangre, y palpitar con nuestras costumbres y raíces. Ser latinoamericano es comprender la diversidad de culturas que permitieron el desarrollo de una propia, la nuestra. Ser latinoamericano, es saber que eres único, es ser lo que somos y amar aquellas tierras, que han sido testigas de masacres y derrames de sangre, pero también de satisfacción y cultura*”.

3 No original: “*(...) el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, una en alma e intento, vencedora veloz de un pasado sofocante, manchada sólo con la sangre de abono que arranca a las manos la pelea con las ruinas, y la de las venas que nos dejaron picadas nuestros dueños*”.

Stuart Hall (2005, p. 48-49), ao tratar a respeito da formação das identidades nacionais, diz que estas

(...) não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação (...). Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um **sistema de representação cultural**. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade”.

Como se pode notar, trata-se da formação de uma identidade nacional a partir da representação, do que se imagina ser um país, e da mesma forma acontece com o ideário de América Latina. O papel da arte para que a identidade latino-americana se consolide, portanto, é fundamental, uma vez que é também responsável pela construção da representação do lugar. É por este motivo, por exemplo, que a Semana de Arte Moderna, ocorrida no Brasil em 1922, é de grande importância não somente à própria arte, como também à política brasileira, pois nela se instituiu a discussão do que era a “brasilidade” frente ao restante do mundo, a preocupação em encontrar o próprio e a consolidação de muitos paradigmas do que já se imaginava que essa fosse. E, assim, no restante dos países da América Latina os movimentos vanguardistas foram colocando em pauta tais questões identitárias relativamente à arte latino-americana.

A noção de mescla cultural e de hibridez, nesse sentido, apresentam-se hoje como centrais no que diz respeito à crítica da arte latino-americana, dialogando diretamente com o contexto anterior das vanguardas modernistas. Mariátegui (1925) já apontava que somente através do cosmopolitismo e do ecumenismo que os escritores hispano-americanos se descobririam. Seria aceitando, incorporando o externo e agregando a este o regional que surgiria o próprio.

No caso da arte latino-americana, temos como fonte sensível uma teia cultural de valores de complexidade “híbrida”, que se expressam através de “técnicas” eleitas pelo artista em múltiplos programas estéticos da realidade contemporânea advinda dos centros propulsores do desenvolvimento artístico (GONÇALVES, 1994, p. 72).

Escobar (1997, p. 62, tradução nossa) discutirá, neste sentido, que hoje a arte latino-americana já não pode mais ser interpretada nestes paradigmas de dualidades e conflitos entre o próprio e o alheio, o local e o global, o nacional e o internacional. O contexto do mundo de hoje, a perda do entusiasmo vanguardístico e a descrença nas utopias

(...) obrigaram a complicar e relativizar a questão das identidades. E sustentar

4 No original: “*Vivimos tantas pasiones / Con el correr de los años / Somos de sangre caliente / Y de sueños postergados / Yo quiero que estemos juntos / Porque debemos cuidarnos / Quien nos lastima no sabe / Que somos todos hermanos (...)* Y cuando vengan los días / Que nosotros esperamos / Con todas las melodías / Haremos un solo canto / El cielo será celeste / Los vientos habrán cambiado / Y nacerá un nuevo tiempo / Latinoamericano”.

que já não se constituem em pares ordenados, nem se movem em oposições binárias e depois de missões forçadas, mas sim se erguem em torno de eixos ramificados e justapostos e em busca de missões confusas e provisórias. (...) Por isso não se trata mais de ostentar a identidade como emblema de distinção⁵.

O grande literato argentino, Jorge Luis Borges (1994, p. 272, tradução nossa), diante do questionamento a respeito da tradição literária argentina, contesta: “acredito que nossa tradição é toda a cultura ocidental”⁶. A arte latino-americana, neste sentido, seria delineada pela convivência de variados elementos, que a constituiriam e determinariam sua face, sua particularidade seria a própria hibridez.

Uma das expressões mais insistentes da natureza tensional da intersubjetividade latino-americana é uma nota permanente de dualidade no modo intelectual, na sensibilidade, no imaginário. Esta nota não pode se referir, de forma simplista, à oposição entre o moderno e o não-moderno (...). Antes, à condição rica, variada e densa dos elementos que alimentam essa cultura, mas que as oposições abertas não se fundiram completamente em novos significados e consistências, que podem ser articulados autonomamente em uma nova e diferente estrutura de relações intersubjetivas (QUIJANO, 1988, p. 59-60, tradução nossa).⁷

Considerando, contudo, a diversidade de identidades pelas quais os indivíduos transitam, a individual frente às inúmeras coletivas, entre essas a nacional e a ideia de “latino-americanidade”, que estão constantemente em contato e confronto, resignificando-se mutuamente, aponta-se neste cenário para uma crise de identidades, que se combina à globalização, para repensar a arte da América Latina. Indica Escobar (1997), entretanto, que ainda que diante desta conflituosa situação, as identidades, mesmo híbridas, se constroem também a partir de elementos próprios.

O mundo, portanto, não sendo mais dividido, configura-se como rede, aldeia global, inteiriço. Os símbolos são compartilhados e há projetos em comum. As grandes oposições de outrora, apesar de não se sustentarem da mesma maneira e não serem mais o foco do fazer artístico de hoje, possuem, contudo, importância elementar ao entendimento da constituição da arte latino-americana. “A dialética que confrontava as ideias de particularidade/universalidade foi decisiva para determinar a especificidade da arte da América Latina em diferentes momentos” (ESCOBAR, 1997, p.14, tradução nossa)⁸. Este

5 No original: “(...) *obligaron a complejizar y relativizar la cuestión de las identidades. Y a sostener que éstas ya no se constituyen en ordenadas parejas, ni se mueven en torno a oposiciones binarias y tras misiones forzadas sino que se erigen alrededor de ejes ramificados y yuxtapuestos y en pos de misiones confusas y provisionales. (...) Por eso ya no se trata de ostentar la identidad como un emblema de distinción*”.

6 No original: “*Creo que nuestra tradición es toda la cultura occidental (...)*”.

7 No original: “*Una de las más insistentes expresiones de carácter tensional de la intersubjetividad latinoamericana, es una permanente nota de dualidad en la manera intelectual, en la sensibilidad, en el imaginario. Esa nota no puede ser referida, simplistamente, a la oposición entre lo moderno y no no-moderno, (...). Más bien, a la rica, variada, densa, condición de los elementos que nutren esta cultura, pero cuyas contraposiciones abiertas no han terminado de fundirse del todo en nuevos sentidos y consistencias, que puedan articularse autónomamente en una nueva y diferente estructura de relaciones intersubjetivas*”.

8 No original: “*La dialéctica que enfrentaba las ideas de particularidad/universalidad, fue decisiva para determinar lo específico del arte de América Latina a través de momentos distintos*”.

fator histórico se faz, contudo, determinante para configuração de determinada estética, ou seja, o modo como ela enfrentará estes paradigmas já é uma forma de compreendê-la.

A arte da América Latina não é mais definida como uma substância intacta ou entendida como a grande síntese que supera o conflito colonial ou como um lamentável processo de esvaziamento e luta. É considerada, antes, como uma constelação de diferentes signos que se entrelaçam, borbulhando entre si; um enxame promíscuo de imagens que copiam, assimilam, contaminam, invadem, rejeitam ou adulteram os signos do centro com os quais mantêm um confuso tráfego de trocas. Essas transações recíprocas e múltiplas não têm mais a clareza nem a grandeza das grandes oposições dialéticas; são relacionamentos menores e contínuos (ESCOBAR, 1997, p. 64, tradução nossa)⁹.

Nesse sentido é que se pode entender que hoje o grande desafio da arte seria o de construir sínteses e buscar explicações para esta sociedade que sejam globais, sem que haja submissão de uma identidade/cultura por outra.

Embora a arte não deixe de se questionar sobre as identidades, ela agora não tenta conciliar suas tensões em grandes construções monoidentitárias, étnicas ou nacionais, mas sim assumir sua multiplicidade e, às vezes, nomear seus contornos fugazes. E, por isso, grande parte da arte latino-americana de hoje não busca entender a disputa entre globalização e diferença como uma contradição que deve ser resolvida, mas sim como uma situação complexa que deve ser dirigida (ESCOBAR, 1997, p. 80, tradução nossa)¹⁰.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. El escritor argentino y la tradición. In: _____. **Obras completas**. Tomo I. Buenos Aires: Emecé Editores, 1994, p. 267-274.

ESCOBAR, Ticio. **El arte en los tiempos globales**: tres textos sobre arte latinoamericano. Assunção: Editora Don Bosco, 1997.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. Regionalidade e universalidade na expressão artística latino-americana. In: BULHÕES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia Bastos (Orgs.). **Artes plásticas na América Latina Contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994, p. 72-79.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Peruanicemos al Perú: nacionalismo y vanguardismo en la literatura y el arte. **Mundial: revista semanal ilustrada**, 4 dez. 1925, Lima. Disponível em: <<https://icaa.mfah.org/s/es/item/1136807#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-588%2C326%2C3791%2C2121>>. Acesso em 18 jun. 2022.

9 No original: "El arte de América Latina ya no es definido como una sustancia intacta ni comprendido como la gran síntesis que supera el conflicto colonial o como un proceso lastimoso de vaciamiento y duelo. Es considerado, más bien, como una constelación de signos diferentes que se entreveran, bullentes, entre sí; un promíscuo enjambre de imágenes que copian, asimilan, contaminan, invaden, rechazan o adulteran las señales del centro con las que mantienen un embrollado tráfico de intercambios. Estas transacciones recíprocas y múltiples no tienen ya ni la claridad ni la grandeza de las grandes oposiciones dialécticas; son relaciones menores y continuas (...)"

10 No original: "Aunque el arte no deja de interrogarse sobre las identidades, no intenta ahora conciliar sus tensiones en grandes construcciones monoidentitarias, étnicas o nacionales, sino asumir su multiplicidad y a veces nombrar sus contornos fugaces. Y, por eso, gran parte del arte latinoamericano de hoy no busca comprender el pleito entre globalización y diferencia como una contradicción que debe ser resuelta sino como una situación compleja que debe ser manejada".

MARTÍ, José. **Nuestra América**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005.

QUE ES SER LATINOAMERICANO. **Blog**. 2009. Disponível em: < <http://queesserlatinoamericano.blogspot.com/2009/>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, Identidad y Utopia en América Latina**. Lima: Sociedad & Política Ediciones, 1988.

SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas Latino-americanas: Polêmicas, Manifestos e Textos Críticos**. São Paulo: EDUSP/Iluminuras/FAPESP, 1995.

SUJATOVICH, Leonardo Fabian; SCHAJRIS, Manuel J. M. Venas abiertas. In: SOSA, Mercedes. **Vengo a ofrecer mi corazón**. Buenos Aires: Polygram, 1985.

CAPÍTULO 9

O ABANDONO DE CRIANÇA EM LIXÕES: UMA ANÁLISE SOCIO-SEMIÓTICA DE ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NA LINGUAGEM FÍLMICA NA AMAZÔNIA

Data de aceite: 04/07/2022

Rosanne de Castelo Branco

Mestra em Estudos Literários - Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Teoria Literária, Língua e Literatura alemãs. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (DINTER/UFSC/UFPA)

RESUMO: O presente trabalho consiste em proceder uma análise da linguagem com base na Análise Crítica do Discurso e sua representação no curta-metragem denominado de “*O Menino Urubu*”, produzido em 2005, pelos diretores Roberto Ribeiro e Fernando Alves, cujo filme aborda fenômenos sociais que ocorrem na Região Amazônica. A película é trabalhada como material de apoio pedagógico no ensino-aprendizagem de língua estrangeira- língua alemã, a crianças em situação de vulnerabilidade social, meninas de 6 a 12 anos de idade, vinculadas a um projeto social de extensão da Universidade Federal do Pará, no Norte do Brasil. Tal reflexão conta com o apoio da Teoria Semiótica Social e busca investigar os discursos inseridos no contexto fílmico que despertam empatia nas crianças, provocando o desenvolvimento de competências sociais e gerando ações afirmativas retratadas em seu comportamento, frente a uma sociedade discriminadora e socialmente desigual. Objetiva também observar o olhar crítico das crianças frente a outro contexto cultural, no caso o alemão, levando a refletir sobre a nossa própria cultura, ao tratar de relações sociais diferenciadas e retratadas nas representações simbólicas

presentes no contexto narrativo fílmico, nas fotografias e ilustrações. A investigação contará ainda como amparo teórico da Análise Crítica do Discurso, aplicada a estudos do gênero social, conforme praticada por autores como Fairclough (1989), Halliday (1994), Heberle (1994; 1997; 1999) e Meurer & Motta-Roth (2002).

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Críticos do Discurso. Vulnerabilidade Social. Competências sociais.

CHILD ABANDONMENT IN DUMPS: A SOCIO-SEMIOTIC ANALYSIS OF SOCIO-CULTURAL ASPECTS IN THE AMAZON FILM LANGUAGE

ABSTRACT: The present work consists in carrying out an analysis of language based on Critical Discourse Analysis and its representation in the short film called “*O Menino Urubu*”, produced in 2005 by directors Roberto Ribeiro and Fernando Alves, whose film addresses social phenomena that occur in the Amazon region. The film is used as a pedagogical support material in the teaching and learning of a foreign language - German language, to children in situations of social vulnerability, girls from 6 to 12 years old, linked to a social extension project of the Federal University of Pará, in the North of Brazil. Such reflection has the support of Social Semiotics Theory and seeks to investigate the discourses inserted in the filmic context that arouse empathy in children, provoking the development of social competences and generating affirmative actions portrayed in their behavior, in the face of a discriminating society and socially unequal. It also aims to observe the critical look of children in the

face of another cultural context, in this case the German, leading to reflect on our own culture, when dealing with differentiated social relations and portrayed in the symbolic representations present in the filmic narrative context, in the photographs and illustrations. The investigation will also count on the theoretical support of Critical Discourse Analysis, applied to studies of the social genre, as practiced by authors such as Fairclough (1989), Halliday (1994), Heberle (1994;1997;1999) and Meurer & Motta-Roth (2002) .

1 | INTRODUÇÃO

Diante de políticas públicas ineficazes e inexpressivas do Estado, no atendimento da demanda acumulada de educação e saúde que se apresentam no Brasil, a Universidade vem contribuindo, de alguma maneira, para amenizar essa carência ao possibilitar o desenvolvimento de projetos de extensão. Conta com apoio das pró-reitorias e com o envolvimento de docentes e discentes, que se empenham em estimular na Comunidade Universitária a consciência da importância de projetos sociais que, se não conseguem mudar uma realidade que se mantém, de alguma forma contribuem para a inclusão social de cidadãos que tiveram seus direitos excluídos quanto ao acesso ao conhecimento. Para isso, tomamos as palavras de Meurer&Motta-Roth, quando afirmam que

A vida social contemporânea exige que cada um de nós desenvolva habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica do mundo de forma a interferir positivamente na dinâmica social(2002:10).

Esse novo olhar crítico e cultural sobre o mundo exigirá uma formação sob a ótica da igualdade de direitos para todos e uma mudança profunda de mentalidade, em que a educação estará voltada para o respeito a novos valores, como aos direitos humanos e à igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a formação do profissional educador na atualidade se resume em um olhar cada vez mais humanista e crítico-reflexivo sobre a diversidade cultural e social que resulta nas profundas diferenças sociais e desigualdades de direito do cidadão em todas as sociedades. Essa desigualdade social no Brasil e, mais particularmente, na Amazônia, exigiu da Comunidade Universitária, através de seus dirigentes, docentes, discentes e funcionários, uma mudança no processo de construção de uma nova política de inclusão social para essa geração que se mantém à margem dos processos evolutivos, que se concretiza no direito à educação e acesso ao conhecimento, resultando na inclusão e reinserção de crianças e jovens na sociedade, na busca da recuperação da cidadania.

Alicerçado no comprometimento com a responsabilidade social e de inclusão somado à carência das comunidades ao acesso a outras línguas e culturas, enfrentando todo tipo de conceito pré-concebido em relação à língua alemã na Amazônia, foi que, no ano 2008, surgiu o projeto social de ensino-aprendizagem de Língua e Literatura Estrangeira- LE, vinculado à graduação em língua e literatura alemãs, intitulado “*Aprendendo Alemão na Amazônia: Interculturalidade e consciência ambiental*”, que atende a meninas de 6 a 12 anos de idade, as

quais vivem em regime de semi-internato e se encontram em situação de vulnerabilidade social. O projeto traz como principal objetivo o de despertar a motivação, autoestima e o desenvolvimento de competências e habilidades, assegurando à criança a consciência de seus direitos como cidadã e o de estar inserida na sociedade. O projeto conta com a parceria da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, ambiente onde são desenvolvidos diversos projetos sociais de inclusão, que possibilitam às crianças o acesso ao mundo da diversidade cultural e do conhecimento como ballet, instrumentos musicais, esporte, canto coral, línguas estrangeiras, artesanato, dança, etc., desenvolvendo capacidades e despertando habilidades que venham possibilitar um futuro mais consistente no âmbito profissional e social. A metodologia utilizada é a da transversalidade e interdisciplinaridade, o que possibilita trabalhar ações e diferenças, culturais ou sociais com origem em outras sociedades, bem como, fazer um contraponto entre a cultura da Amazônia, como lendas e mitos, com outros contos e lendas de outros países, como os da Alemanha, mostrando sua diversidade e oportunidades nas relações sociais e culturais.

No presente artigo, pretendemos levantar discussões sobre o gênero social na linguagem e sua representação no filme “O Menino Urubu” com base na Análise do Discurso Crítico (ADC), alicerçado na ótica da análise sócio-semiótica do discurso fílmico.

2 | O FILME “O MENINO-URUBU”

Independente da diversidade de trabalhos pedagógicos que envolvam relações socioculturais, sempre foi de extrema importância para o grupo de professores e bolsistas do projeto, observar as respostas das crianças do projeto à prática das atividades pedagógicas, de forma a transformá-las em ações afirmativas para as suas próprias vidas. O trabalho com o curta-metragem intitulado “*O Menino Urubu*”, de 2005, dos diretores Roberto Ribeiro e Fernando Alves, mostrou-se acessível a essas ações e possibilitou às crianças identificar com mais exatidão o mundo em que estão inseridas e quais práticas podem possibilitar novos caminhos na sociedade. Mais que compreensivo, o filme aborda assuntos que estão inseridos nas relações sociais das crianças e seu mundo amazônico, como é o caso da ave *Urubu*², que habita no Mercado do *Ver-o-Peso*³, onde a cidade de Belém teve seu início no comércio marítimo, como lugar onde os produtos, oriundos de cidades no interior, eram desembarcados e pesados.

No entanto, o discurso que ganha destaque na narrativa fílmica, é exatamente o tema do abandono de uma criança, que é jogada no lixão e é criada por um casal de urubus. Naquele momento, os diretores trazem para o filme o discurso sobre a realidade

1 O filme “O Menino-Urubu” recebeu o prêmio como melhor curta-metragem no festival de CURTA- PARÁ, em 2006.

2 Urubu- designação comum às aves catartíformes, da família dos catartídeos, que se alimentam de carne em decomposição. (Buarque, p. 1743)

3 Ver-o-Peso-O Mercado Ver-o-Peso é um mercado situado na cidade de Belém, no estado do Pará, estando localizado no bairro da Cidade Velha, às margens da baía do Guajará. https://pt.wikipedia.org/wiki/Mercado_Ver-o-Peso=acesso em 18.08.2017

social do Brasil relativo ao abandono da criança e que se repete nos dias atuais em outras regiões desse país, retratado no comportamento de meninas-mulheres que engravidam prematuramente, e abandonam ou jogam seus filhos, que acabam de nascer, em lixões, demonstrando comportamentos sociais inadequados, senão desespere frente ao despreparo de se tornarem mães precocemente. Além disso, se deparam com leis que impedem o aborto, que não é legalizado no Brasil, salvo exceção, se a gravidez for por motivo de estupro. Fica claro que as jovens-mães, por não terem apoio do Estado e nem orientação sexual e social, bem como, recursos financeiros e nem apoio psicológico, abandonam seus filhos em lixões, evidenciando e reforçando valores como o da exclusão social somado ao descaso com a vida humana. Tratamos sobre esse assunto em sala-de-aula com as crianças, a fim de alertá-las para a realidade social atual e educá-las para a preservação de si mesmas quanto à sua própria saúde. O presente artigo abordará a análise do discurso presente no curta-metragem “*O Menino Urubu*”, dos diretores Roberto Ribeiro e Fernando Alves, que foi produzido em 2005 e tem a duração de 15 minutos (dividido em duas seções no youtube) cuja película segue o gênero de animação.

Essa investigação tem como objetivo o de identificar na linguagem fílmica os diversos tipos de discursos inseridos no contexto, com os quais as crianças se identificam e os reproduzem, construindo o desafio frente a uma realidade social, como bem destaca Meurer:

[...] como descrever e explicar os textos, evidenciando que neles e através deles os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam a realidade social na qual vivem e dentro da qual vão construindo sua própria narrativa pessoal? (2002:18).

Nosso principal interesse está nos fenômenos que constituem os significados sociais e ideológicos inseridos no filme, dentre eles os atores sociais, como a *família de urubus* e a criança *Carniça*, protagonista da narrativa, unido aos caminhos do discurso que geram ações acrescidas de valores sociais que os diretores do filme optaram por abordar e tornar um facilitador para que as crianças, ao assistirem ao filme, reproduzam essas representações discursivas na sua vida pessoal, construindo competências sociais voltadas para a superação e recuperação da autoestima e valor da vida humana, o que possibilitará sua reinserção na sociedade.

Diante da diversidade de denúncias e abordagens na narrativa fílmica, na provocação de reações transformadas em ações proativas, apresentamos uma análise discursiva dessa mídia, onde tomaremos como base teórica a Análise Crítica do Discurso (ACD), aplicada a estudos do gênero social, conforme praticadas pelos estudiosos como Halliday (1994), Fairclough (1989); Heberle (1994; 1997; 1999); Meurer & Motta-Roth (2002).

3 | A CONTEXTUALIZAÇÃO DO SOCIO-CULTURAL DA AMAZÔNIA

A presença da ave *urubu* no contexto midiático suscita uma pergunta aos diretores do filme em estudo, sobre a razão que os motivou na escolha desse tipo de ave, quando araras, macacos e papagaios dominam a imaginação arquetípica de outras sociedades sobre a região amazônica? O urubu é um animal que tem características próprias como a de pele enrugada e negra no pescoço, e sem pelo, e tem alguma relação identitária com o *corvo*⁴, que se apresenta nos contos infantis europeus como representante do *mau agouro*.

Para o leitor/observador que não conhece a realidade social e cultural da Amazônia e, mais particularmente, de Belém do Pará, certamente, sentirá dificuldades em entender as relações sociais que se anunciam, bem como, os significados sociais presentes na narrativa filmica do “*O menino Urubu*”. Ao tratarmos da representação de mundo através de diferentes linguagens-sonoras e visuais- reportamo-nos às reflexões de Halliday&Hasan(1985 apud Meurer,2002:262), ao afirmarem que a linguagem é considerada um sistema socio-semiótico que relaciona vários sistemas de significação constituintes da cultura humana,na produção de sentidos, materializando-se no texto. Podemos contextualizar as palavras de Halliday&Hasan, quanto a essa força dos sentidos quando a criança amazônica, inserida na sua história e cultura, constitui na ótica do olhar a ave *urubu* no seu dia-a-dia, uma vez que o urubu sobrevoa as regiões de periferia, onde se localizam os lixões, fazendo com que, cognitivamente, as crianças logo identifiquem o pássaro *urubu*, e o reconheçam como um pássaro natural da Amazônia, desconstruindo o discurso simbólico e ideológico da imaginação popular e do *status quo*,de que o papagaio com penas coloridas é que permeia a memória amazônica infantil. Os lixões tornam-se ambiente natural fazendo parte desse imaginário infantil, cujas imagens são desconstruídas quando trabalhamos com as crianças a preservação do meio ambiente e a reciclagem do lixo,atividades presentes no currículo escolar da Alemanha, em prol da salvação da natureza e da mãe-terra,como lugar de nossa sobrevivência.

Os diretores do filme optaram por caracterizar e contextualizar os discursos sociais, implementando na linguagem semiótica elementos da Amazônia, caracterizados em imagens que representam a cidade de Belém,como o *Mercado do Ver-Peso* , presente no imaginário popular, a presença dos lixões e dos urubus, e a antiga Escola Pública que contextualiza a representação histórica de Belém do Grão Pará,assim como, utilizam no filme termos e expressões populares que caracterizam os discursos e diálogos do povo paraense.

Com base nessa contextualização histórico-social voltamos nosso olhar para a visão bakhtiniana de que os gêneros são como espaços dinâmicos e sofrem transformações que se impõem historicamente, onde, necessariamente, sofrem mutações que vão resultar em

4 Corvo- Simbolicamente, o corvo é relacionado com o **mau agouro**, a morte, o azar e com outros elementos obscuros e sombrios. No entanto, também pode simbolizar algumas características positivas, como a **sabedoria**, a **astúcia** e a **fertilidade**.<https://www.significados.com.br/corvo/>= acesso em 18.08.2017

transformações de uma cultura na sociedade. Dessa forma, as diferentes esferas socio-discursivas elaboram e comportam tipos de gêneros que lhes são próprios. Neste caso, podemos observar as representações da linguagem amazônica expressas no discurso fílmico, uma vez que elas são retratadas num determinado espaço e momento histórico.

4 | TEMÁTICAS SOCIAIS E SUA REPRESENTAÇÃO

É fácil constatar que a narrativa do filme provoca no espectador a interação participativa e crítica do mundo frente às relações sociais e culturais presentes no filme, uma vez que algumas se destacam com mais nitidez e abordam temáticas sociais hoje presentes na sociedade como o abandono, a afetividade, a identidade, a superação, a interação com amigos, a importância da escola e a preservação do meio ambiente. É o refletir, cognitivamente, sobre esses discursos sociais que acaba gerando ações afirmativas transformadas em competências sociais que resultarão em benefícios próprios para as crianças. Tais reflexões vão ao encontro das idéias de que devemos dar importância ao desenvolvimento de habilidades críticas e não acriticas em relação ao uso da linguagem, como afirma Fairclough (1989 apud Jorge & Heberle, 2002: 181) ao destacar que

Educar não é só transmitir conhecimento, embora essa transmissão faça parte da educação, mas é também desenvolver a consciência crítica da criança [ou do adulto], e a sua capacidade para contribuir para a formação e reformulação do seu mundo social.

Aqui destacamos alguns discursos sócio-ideológicos de maior destaque no filme:

- **Afetividade e adoção**

Na narrativa fílmica, dentre as relações que ganham destaque está a relação da criança chamada de “Carniça” com a família dos urubus, por quem é adotado ao ser encontrado no lixão, onde fica caracterizada a afetividade retratada no cuidado e no amor que lhe é dado pelos pais, independentemente do menino não ser filho biológico;

- **Abandono e Meio Ambiente**

A caracterização do abandono, no caso da criança jogada no lixão, o que resulta numa denúncia, subliminarmente incluída no contexto, vem se somar à presença dos lixões na cidade e no descaso do poder público com a falta de preservação com o meio ambiente.

- **A crise de identidade e o respeito às diferenças**

Ao interagir com outros urubus, Carniça, o protagonista, constata sua diferença física frente aos demais do grupo e entra numa crise de identidade, logo superada, uma vez que os pais-urubus mostram a importância de saber ser diferente e assumir sua condição dentro da sociedade;

- **A socialização com outros grupos**

A interação com amigos urubus nos sobrevoos ressalta a importância na relação com pessoas de outros grupos na mesma sociedade, no caso, a socialização da criança.

- **A Determinação e o desejo de ir à Escola**

O menino Carniça, ao tomar conhecimento pelos pais-urubus, de que era um menino- humano e de que meninos devem ir à Escola, sente-se determinado a frequentar a Escola, onde assiste as aulas pela janela e faz contato com a professora da Escola Pública, demonstrando seu desejo em adquirir novos conhecimentos através da realização do trabalho escolar, o que faz com que a professora o leve para a sala-de-aula, sugerindo a mensagem da importância da educação para a inserção na sociedade.

- **As Manchetes de Jornais inseridas no Filme**

Ao final do filme, os diretores optaram por inserir manchetes de jornais, que sugerem uma hibridização do texto midiático virtual com o textual, usando a publicidade, de forma ideológica, para demonstrar os resultados positivos alcançados e, com isso, estimular as crianças a perceberem a evolução do Menino-Urubu, em razão de ter ido à Escola. Os diretores apontam, de forma indireta, ações que devem ser implementadas pelo Estado na sociedade, chamando-o à responsabilidade, considerando o alto índice de crianças que vivem fora da escola, bem como, denunciam a situação desmoralizante em que famílias convivem com os lixões e aterros sanitários.

Para exemplificar e contextualizar as representações mencionadas acima, podemos destacar alguns momentos especiais dos discursos retirados da narrativa fílmica, como:

NO LIXÃO

1. Mãe-urubu: A gente não pode deixar o **bichinho** assim.

O pai-urubu: Bichinho, não, **homenzinho**, esse é **filhote de humano**. Por que a gente tem que juntar?

2. Carniça pergunta aos pais-urubus: **Que tipo de urubu eu sou?** Por que eu tenho essas penas estranhas?

Por que eu tenho um bico dentro da boca?

O pai-urubu: a gente precisa te contar uma coisa: **você é humano**. Carniça: **Humano! Então, eu não sou um urubu?**

O pai-urubu: Não, meu filho! **Tu estás crescendo feito um menino-humano**. Carniça: o que os meninos-humanos fazem?

O pai-urubu: Eu vi hoje lá no *Ver-o-Peso*, **eles vão para a escola**. Carniça: **Então eu vou ser um urubu que vai para a Escola**.

NA RUA DA ESCOLA

3. Carniça: Professora, me dê meu trabalho? Professora: Eu já não te dei em sala?

Carniça: eu não estava na sala. **Não me deixam entrar, porque não tenho matrícula e vim escondido para a aula**.

Professora:Qual é teu nome? Carniça??

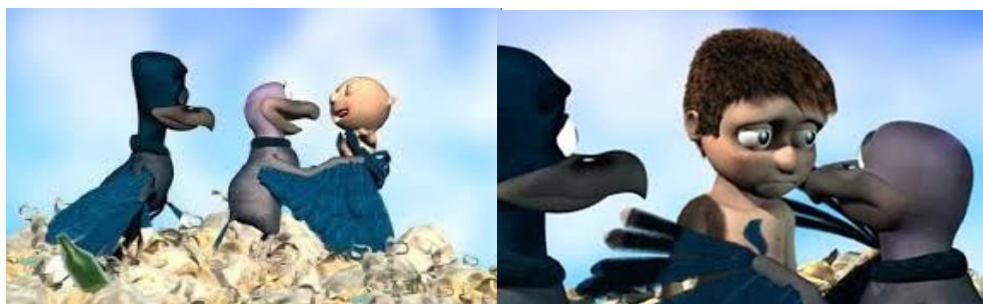
De toda a turma tu tirastes a melhor nota nesse trabalho.**Vem logo para a Escola.**

5. IMAGENS COMO POTENCIAL SEMIÓTICO



Fonte:ormnews.com.br ,acesso em 21.08.2017

A Família urubu reunida caracteriza um discurso sócio-ideológico e são atores sociais que representam a união e força familiar, desconstruindo pré-conceitos estabelecidos e defendendo o respeito às diferenças, constituído também nas diferentes etnias e gêneros. Podemos sugerir que o contraste de cores entre os urubus e o menino-urubu nos remete à questão mais profunda sobre a desconstrução do racismo e do respeito às diferenças.



Fonte:nabissapictures.blogspot.com,acesso:21.08.2017

O discurso social sobre a afetividade e o cuidar do “outro” com amor,são ações latentes que estão no primeiro plano da narrativa fílmica,quando a mãe-urubu ouve o choro de uma criança no lixão e, contrariando a contestação do marido-urubu, ela resolve pegá-lo e cuidá-lo com amor filial. Subliminarmente, o discurso aponta para a ação desumana do homem frente ao amor incondicional dos animais, afinal sabe-se que os animais cuidam e protegem seus filhotes até estarem preparados para enfrentar as adversidades da floresta.No final da narrativa fílmica, são inseridas as manchetes de jornais indicando ações resultantes desse desafio alcançado por “Carniça” como o Vestibular,que, sempre

foi um divisor de classes e de desigualdades sociais, quando se trata de dar acesso aos jovens para ingressar na Universidade, um direito de todos os jovens. Com isso o filme sugere ações de políticas públicas igualitárias a serem implementadas pelo governo, como instituições e creches, extinção dos lixões e reciclagem do lixo.



Urubofilmes.tv, acesso em 21.08.2017

“Carniça”, como o protagonista e ator social do filme apresenta atributos e qualidades que se destacam como a forte personalidade e caráter inquestionáveis, sugerindo ter origem numa boa formação familiar, retratados nas ações de superação e determinação em busca de cumprir, o que lhe é de direito para se tornar um humano com todos os direitos e deveres que fazem parte de uma sociedade.

No filme podemos perceber também a presença ideológica da denúncia que perpassa pelo âmbito do discurso fílmico, mas que se acentua em questões mais profundas como a exclusão da criança na educação, sobre aspectos das diferenças étnicas que se ressaltam no racismo velado e, finalmente, a denúncia da ausência de escola para crianças que vivem excluídas de um direito que é delas, demonstrando a importância da escola na formação das crianças para sua superação e inserção na sociedade.

5 | O DISCURSO E O MATERIAL MIDIÁTICO

Sabemos que o homem situado historicamente e socialmente numa cultura seleciona, a partir dessa cultura, o modo como vai produzir texto, a forma como vai interagir com os participantes desse contexto, tendo em vista um conhecimento, um conteúdo experiencial que será realizado com a seleção que fará. Segundo Fairclough (1995 apud Meurer & Motta-Roth: 242), o discurso tem o poder de produzir e reproduzir conhecimentos e crenças através de diferentes modos de representar a realidade, ao mesmo tempo em que cria, reforça e reconstitui identidades. Na concepção de Meurer (1998 apud ibidem: 242), as relações sociais dizem respeito às conexões, dependências e entrelaçamentos interpessoais

envolvendo os participantes do evento discursivo.

Ao tratarmos de textos de mídias como o curta-metragem “O Menino-Urubu”, é necessário que busquemos atualizar formas de analisar o gênero discursivo onde a reflexão deverá passar por questões voltadas para a relação produtor-produto-receptor na cultura moderna. Com o olhar nesses processos de mudanças sociais, Bakhtin(1992) define os gêneros como fenômenos de pluralidade, fugindo das classificações e abrindo perspectivas inovadoras numa visão dinâmica e plural, refletindo a dinâmica e as características da sociedade e da cultura da qual são representativos.

Buscamos fazer o estudo dessas relações no filme “O Menino-urubu”, fazendo uso do *Modelo Tridimensional do Discurso* de Fairclough(1989:25) quando apresenta três categorias: texto, prática discursiva e prática social. O pesquisador e escritor destaca ser a prática social fator determinante nos recursos a serem utilizados e de que modo são utilizados, no nosso caso, os atores do filme em questão, como “Carniça”, os pais-urubus e a professora estão inseridos numa cultura própria com problemas sociais inerentes ao Brasil e ao mundo. Na concepção de Fairclough, a “hegemonia” retratada em elementos que envolvem o econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade, acaba por dar destaque à “ideologia” que se reporta à significações da realidade que são construídas nas práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução e transformação de relações de dominação.

Ao entendermos que a metafunção interpessoal diz respeito à variável de contexto de *Relações*, ou seja, ela representa os falantes, suas intenções, relações; podemos constatar que é através da metafunção interpessoal que se manifesta a interação entre os participantes da situação e deles com a sociedade, retratado no grau de distância/proximidade ou de poder/solidariedade existente entre eles, assim como, na responsabilidade que assumem quanto à mensagem que transmitem, se o fazem de maneira assertiva/categórica ou não. (Barbara&Macedo,2009:100)

Trata-se de um filme “O Menino Urubu” com dois tipos de relações que se destacam entre o protagonista “Carniça” e a família de urubus adotiva, e sua relação com a professora da Escola Pública. Na primeira relação constatamos a atitude proativa da família-urubu, ao adotar uma criança não biológica, e da afetividade, frente ao abandono da criança no lixão; na segunda relação, destacam-se a determinação e auto-confiança de “Carniça” em estudar e o comportamento da professora ao levar “Carniça” para a sala de aula, motivando-o a continuar os estudos, deixando transparecer também que a Escola é um direito de todas as crianças.

Também podemos observar no contexto fílmico-verbal, a inserção das representações do textual retratado nas manchetes de jornais que os diretores do filme optaram por inserir no contexto fílmico, onde são utilizadas palavras de grande teor ideológico e de estímulo à superação, motivação e solidariedade, sugerindo uma metafunção ideacional, onde no contexto constatamos a representação e afirmação de idéias propostas pelos autores e

que guardam grande teor ideológico, uma vez que nem toda criança criada por urubus terá assegurado seu lugar na escola e assim, sucessivamente.

AS MANCHETES no filme “O Menino-urubu”

- Menino criado por urubus vai à Escola;
- Menino-urubu aprovado no Vestibular;
- Menino-urubu faz fortuna com reciclagem do lixo;
- Menino-urubu cria Instituição Beneficente;
- Fundação Menino-Urubu tira crianças dos Lixões.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos com esse trabalho mostrar que o curta-metragem infantil “O Menino-Urubu” com abordagem cultural regional amazônica, pode ser analisado sob a ótica da análise do discurso, seja no âmbito da Análise Crítica do Discurso, bem como, da Linguística Sistêmico Funcional, uma vez que a linguagem midiática fílmica do “Menino-Urubu” acaba por transitar na cultura e diversas metafunções. Tais observações nos fazem sugerir que o curta-metragem é multi-modal, podendo ser investigado nos vários discursos inseridos no contexto. Buscamos adequar os fenômenos sociais retratados em textos inseridos em seus contextos, a fim de podermos detectar a linguagem e sua mensagem e como essa linguagem se estrutura para expressar seus significados.

Tratando-se de crianças carentes de uma família, constatamos que as crianças se identificam e se sensibilizam com o Menino-Urubu através do processo de abandono e de superação através do afeto dado pelos pais-urubus, fazendo com que as crianças se identifiquem com a sua própria realidade. Embora apresente grande teor ideológico, o filme retrata a realidade social das crianças-meninas que se tornam mães, prematuramente, no Brasil, que são produto de uma situação social desigual e de descaso pelos órgãos responsáveis pelas crianças brasileiras. As crianças são, na sua grande maioria, abusadas sexualmente e, ao não encontrarem novas perspectivas em suas vidas, muitas vezes se tornam reféns de homens algozes ou de uma sociedade, quando não vão viver no submundo.

Esperamos com o filme o “Menino-Urubu” possa levar aos leitores uma reflexão dos meandros de uma realidade que se encontra em nossa volta e que, com as nossas ações proativas, possamos melhorar as condições dessas crianças que não pediram para nascer nessa realidade tão desigual.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BARBARA,L.&MACEDO,C.Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise do Discurso um Panorama Introdutório.Cadernos de Linguagem e Sociedade,10(1),2009.pg.89-107

FAIRCLOUGH,N. Language and power. London:Longman,1989.

_____.Critical discourse analysis.London:Longman,1995a. FIORIN,J.L. Linguagem e Ideologia.3ª edição.São Paulo,Ática,1993.

FOUCAULT,M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

HALLIDAY,M.A.K.;HASAN,R. Language,context,andtext:aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press,1995.

MEURER,J.L. Aspects of language in self-help counselling.Florianópolis:Programa de Pós-GraduaçãoemInglês/UFSC,1998.

MEURER,J.L.&MOTTA-ROTH,D.(Org.)GênerosTextuais.Bauru, SP:EDUSC, 2002.

SWALES,J.M.GenreAnalysis:English in academic and research settings. Cambridge University Press,1990.

TODOROV,T. Os gêneros do discurso. São Paulo:Martins fontes, 1980.

UM FILME EM DOIS TEMPOS: A MEMÓRIA COMO SÍMBOLO CONCEITUAL

Data de aceite: 04/07/2022

Ana Maria Ferraz de Matos Mendes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Felipe Eduardo Ferreira Marta

Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta do Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO: Ser considerada como um símbolo conceitual é uma das várias faces da memória. Neste trabalho discutiremos esse conceito a partir do filme “A origem dos guardiões” e do seu personagem principal Jack Frost, nos colocando empaticamente entre o tempo da memória e o da não memória. Na introdução está a visão geral sobre a motivação da escolha do tema; em seguida, no item (2) há uma rápida descrição do filme nos pontos chave da discussão; mergulhando no perfil do personagem, no item (3) está uma breve descrição psicológica do não pertencimento pela “perda” da memória; o item (4) traz uma visão orgânica de como se processa a memória; no item (5) discutimos a memória como um símbolo conceitual e no (6) trazemos a relação da memória com a espiritualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Memória - Símbolo - Significado - Tempo - A origem dos guardiões.

ABSTRACT: Being considered a conceptual symbol is one of the many faces of memory. In

this article we will discuss this concept based on the movie “Rise of the guardians” and it’s main character Jack Frost by putting us empathetically between the time of the memory and the non-memory. In the introduction is the general vision about the motivation of the choice of the theme; next, in the second item, there is a quick description of the movie on the key points of the discussion; diving into the character’s profile; in the third item, a brief psychological description of the feeling of not belonging because of the memory “loss”; the fourth item brings an organic vision of how the memory is processed; in the fifth item, the memory as a conceptual symbol is discussed and in the sixth item it’s about the relationship between memory and spirituality.

KEYWORDS: Memory - symbol - meaning - time - The rise of guardians.

1 | INTRODUÇÃO

Memória é um tema multifacetado, de amplo alcance e de conflituosos debates ao longo do tempo e dos diversos autores que a abordam; tema de contradições. Discute-se memória e o conhecimento, memória e história, memória na sociologia, do senso comum, do ser comum. Aqui abordaremos o tema a partir da análise de um filme, uma animação em que a memória, e também o esquecimento, mediam todas as relações descritas no roteiro. A memória será aqui conceituada a partir de sua face sociológica trazida por Norbert Elias (1994) designando-a como um símbolo conceitual.

Para ele, enquanto seres orgânicos, desenvolvemos os símbolos, ou seja, constituímos o significado das coisas para transformar em memória. Temos a condição de criar significados a partir das vivências e interação com o mundo. Sem essa capacidade não há como armazenar conhecimento e, sem isso, não há a memória.

A intenção do trabalho é relacionar e estabelecer uma discussão sobre a memória, a partir de um diálogo com autores diversos, que tiveram esse tema como objeto de estudo, e a história do personagem Jack Frost, no filme “A origem dos guardiões” estabelecendo coalizão entre a história do personagem e o conceito de memória como símbolo conceitual. Trata-se de uma tentativa de colaborar e ampliar o debate sobre o assunto memória nos diversos vieses que ele nos permite abrir. Para tanto, faremos uma revisão bibliográfica com um direcionamento temático não cronológico, utilizando os saberes dos autores em relação ao que for discutido conforme a demanda e o processo de desenvolvimento das ideias propostas na discussão.

“A origem dos guardiões” é uma animação lançada no Brasil em 2012. O filme foi produzido pela *Dreamworks Animation*, baseado em um livro de mesmo título do escritor americano William Joyce. O roteiro aborda vários assuntos de cunho psicológico e valores morais, de forma lúdica, trabalhando esses conceitos para as crianças. Ao mesmo tempo, tem uma condição de trazer ao adulto reflexões de grande importância para sua posição enquanto um ser-no-mundo e das construções emocionais que fazemos ao longo da nossa vida. O ser-no-mundo, segundo Heidegger (2005), constitui um ser que pertence ao mundo a partir de sua significância e é, por essência, inseparável deste mundo.

2 | O FILME E A MEMÓRIA

O filme de animação “A origem dos guardiões” não foge ao clichê dos eternos enfrentamentos de heróis contra vilões e batalhas para salvar o mundo. Então, por que esse filme é tema de uma discussão sobre memória? A resposta é a proposta de uma outra discussão: não está a memória em tudo ao nosso redor e em nós mesmos? A memória, no filme, é relacionada às questões psicológicas, orgânicas, históricas, espirituais e ao esquecimento.

A animação relata a história de Jack Frost, um adolescente e anti-herói, fadado ao esquecimento pela perda da memória após uma situação traumática em que salva sua irmã, mas acaba afogando-se em um lago congelado. Em uma cena transcendente, se vê pairando para fora do lago com a lua brilhando forte sobre ele. Neste momento associa a imagem da lua a sua salvação e passa a contar, intuitivamente, com o “Homem da Lua” como amigo e protetor espiritual. Passam-se trezentos anos e ele, ainda sem memória, tem uma grande angústia ao ser ignorado pelas pessoas no mundo físico na impossibilidade de interagir, ouvir e ser ouvido.

Quando é convocado pelos guardiões (Papai Noel, Fada do Dente, Coelho da

Páscoa e Sandman) para salvar o mundo do Bicho Papão, aqui chamado de Breu. Os próprios guardiões lutam para não serem apagados da memória das crianças do mundo o que comprometeria sua própria existência. Jack Frost mostra-se confuso, com sensação de incompetência e incapacidade. Também é desacreditado e invalidado pelos outros guardiões.

A visão da lua e a possibilidade de conseguir suas memórias de volta com o acesso aos dentes guardados pela Fada do Dente o convence a ser um guardião, enfrentar seu medo e conseguir seu lugar no mundo. No decorrer da história evolui como ser dentro de um ambiente social, passando a colaborar com o outro e obter deste o reconhecimento.

3 | MEMÓRIA E A SENSÇÃO DO PERTENCIMENTO

O personagem Jack Frost, analisado a partir de Heidegger, é caracterizado por uma angústia promovida pela sensação do não pertencer e de não ser percebido pelo mundo, em uma palavra tem a sensação da “invisibilidade”. Ele se sente na espacialidade, na presença, mas não pertencente. Ele sente o ser *eu* e não *outro*, no distanciamento e direcionamento do ente que é. Existe nesse personagem a indicação da sua substancialidade como ponto de partida para entender esse eu-no-mundo em sua incessante busca de resposta do quem é. Lhe falta a resposta fenomenológica e definidora de si, pois ele sabe quem não é, sem, no entanto, saber quem é. O *não eu* não indica a essência do ente e também não o define, mas indica um modo de ser do *eu* caracterizado pela “perda de si mesmo” (Heidegger, 2005).

Para Guattari e Rolnik (2013), o ser humano tem a necessidade de desenvolver-se culturalmente para se incluir em um território, dessa forma evitando a sensação de estar perdido sem se sentir integrado ao mundo em que vive e representa o ambiente no qual o ser encontra repertório para o seu convívio e construção social, cultural e cognitiva, no entanto, esse território poderá desterritorializar-se pelo abafamento da singularização, que levaria o indivíduo à recusa da manipulação e ao estabelecimento do desejo de viver e conhecer.

A questão do pertencimento do personagem vem do fato da não lembrança do seu passado, da sua história. Por conta disso, tem um grande lapso de memória em que lhe faltam informações vivenciais para estabelecer-se como um ser consciente, desperto. Damásio (2011) diz que ter consciência é tão presente e comum que mal damos conta da excepcional faculdade mental que nos permite protagonizar nossa própria existência e interagir com o mundo exterior estabelecendo ligações simbólicas e reconhecendo nosso self, tornando-nos aptos para agir nesse mundo. Estar desperto não é simplesmente estar acordado, mas dar-se conta de quem somos e de conhecer o que está em nosso em torno (DAMÁSIO, 2011). Encontrar a consciência, a partir da reconstrução de sua memória, é o objeto de busca de Jack Frost.

4 | MEMÓRIA COMO UNIDADE DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

O aprendizado e a memória são processamentos de informações e podem ser vistos como o arquivamento sistemático que ocorre no cérebro por codificação, armazenamento e recuperação de dados (PAPALIA *et al*, 2010). Para Kandel *et al* (2014), o aprendizado é entendido como uma aquisição de conhecimento, enquanto a memória é o processo de codificação desse conhecer, dessa forma, sem a capacidade de aprender e lembrar não teríamos a condição de entendimento e conhecimento de símbolos e não conheceríamos pessoas, lugares e objetos. Além disso, a linguagem deixaria de ter função e não mais seria utilizada, assim perderíamos nossas experiências de vida, valores, momentos e identidade (KANDEL *et al*, 2014).

Para Halbwachs (2006), nosso conhecimento seja por vivência ou por informação externa, pode ou não ser reforçado a partir dos testemunhos *do outro*, sendo que o melhor testemunho é o nosso próprio e as recordações daquilo que sabemos serão melhor aceitas conforme ouvirmos esse *outro* repeti-las, aumentando nossa confiança e autoafirmação, enquanto o não reforço leva ao enfraquecimento dessa recordação.

Henri Bergson (2010) explica a memória a partir da duração, dizendo que está, além da sua dimensão psicológica e da consciência, está também na matéria; que sai de uma dimensão psíquica para uma dimensão ontológica e essa transição do psiquismo para a ontologia se dá ao pensar o passado como algo que é; que não passa. Há um ser do passado, um ser constituído por experiência de vida; um ser histórico e esse ser é a memória, que é real; memória real é chamada de virtual e o virtual é real, é potência, é tempo, sendo assim, a memória não se localiza na matéria, conseqüentemente, no cérebro que é material, mas no virtual, no tempo (MACIEL JÚNIOR, 2017).

Kandel *et al* (2014) afirma que psicólogos do início do século XX, não concebiam a memória como tendo uma função e estando localizada em uma determinada área encefálica, porém sabe-se atualmente que não há apenas uma área no cérebro para a memória, mas áreas diversas já que também não existe apenas uma, mas vários tipos de memória, como a memória de curto e a de longo prazo.

O armazenamento de informações depende da memória de curto prazo, também conhecida como memória de trabalho ou ainda memória momentânea, que compara estas informações com as já existentes no córtex pré-frontal, seleciona-as por hierarquia de importância e as armazena conforme sua qualidade funcional (PURVES, 2010).

A memória de longo prazo é dividida em dois tipos: implícita ou de procedimento e a explícita ou declarativa. A primeira está localizada no cerebelo e nos núcleos da base do cérebro. Podemos associá-la aos nossos procedimentos mais automatizados, quando não necessitamos lembrar quadro a quadro daquilo que estamos fazendo. Inicialmente, aprendemos de forma consciente e depois se transforma no modo automático (EMYDGIO *et al*, 2019).

O circuito de Papez ou sistema límbico atua na fixação da memória, conectando o aprendizado com as emoções, assim, a partir de um estímulo ocorrerá a emissão de uma resposta emocional que poderá ser percebido pelos órgãos dos sentidos levando a informação até o tálamo, e daí há a conexão por duas vias distintas: uma para a resposta hormonal e outra para a experiência emocional. A primeira via segue para o hipotálamo para suceder em resposta endócrina. A segunda via segue para o córtex sensorial, seguindo para o córtex singulado, que está conectado com as informações do hipotálamo desde o hipocampo, gerando a experiência emocional (PURVES, 2010).

De acordo com Emydgio *et al* (2019), um ser humano ao ser exposto a um trauma tem reações em cadeia nos Sistemas Nervoso Central e Periférico, ativando o eixo hipotálamo-pituitária-adrenal, liberando o hormônio Cortisol também conhecido como hormônio do estresse, quando é liberada a adrenalina para uma resposta de luta ou fuga, e essa resposta emocional ocorre na amígdala cerebelar. Situações traumáticas podem ocasionar sentimento de distanciamento, crenças negativas em relação a si próprio e aos outros, incapacidade de gerar em si mesmo emoções positivas, além excitabilidade, surtos de raiva e comportamento imprudente, entre muitos outros, mas citando aqui a condição específica do personagem Jack Frost.

Um indivíduo adoecido irá questionar, de forma progressiva, quem é o culpado por esse adoecimento. As experiências vivenciadas na infância de dores traumáticas podem trazer as sensações de sofrimento como uma condição de punição, de onde o indivíduo vem a ter o sentimento de que só resta a si próprio como o culpado por tudo que sofreu ou sofre (ELIAS, 1998).

Kandel *et al* (2014) propõe que a memória pode apresentar ao que ele chama de imperfeições, como o esquecimento e a distorção de lembranças do passado; o esquecimento tem uma função adaptativa no ser humano, pois não codificamos, armazenamos ou evocamos os detalhes de tudo o que fazemos, mas apenas aquilo que nos interessa. Percebemos o que é selecionado como importante, o que é corroborado por Bergson (2010) quando diz que a matéria é explicada como sendo um conjunto de imagens que estão em constante interação e a percepção dessas imagens se dá pela condição do ser humano de eliminar o que não lhe importa e perceber aquilo que lhe importa.

A memória só retorna porque houve então um esquecimento, ou seja, só há uma evocação porque uma informação não se encontra no nível do consciente. Assim, mesmo sendo considerado uma imperfeição da memória o esquecimento pode ter a conotação de possibilidades, pois apesar do caráter de lacuna, a relação com a memória ocorre a partir dos rastros que são acessados para sua evocação. Por eles, sejam escritos ou psíquicos, podemos novamente trazer à tona recordações; encontrar o modo de voltar às lembranças (RICOEUR, 2007).

Os dentes colhidos pelas fadas e guardados cuidadosamente em belos recipientes dourados podem ser considerados os únicos rastros que restaram a Jack Frost. Apenas

quando ele sabe que poderá recuperar sua memória e, finalmente, encontrar-se com sua história, passa a colaborar com os outros guardiões contra o Bicho Papão, conhecido na história como O Breu. Esse também é um ser que, como Jack Frost, não era visto. Relegado ao esquecimento, se rebela no mal espalhando o medo. Ele sequestra todas as fadas e todas as caixinhas com os dentes colhidos por elas. Com isso as memórias de todas as crianças do mundo de todos os tempos, inclusive de Jack, ficam sob seu domínio.

Como propõe Ricoeur (2007), o esquecimento pode ser uma forma saudável da experiência viva da memória e, por isso, o vê como algo positivo. Ao se empenhar em buscar seus rastros e recobrar sua memória, Jack Frost passa a movimentar-se na mudança para encontrar sua identidade. Já para o Breu o esquecimento é a própria personificação do medo. Halbwachs (2006) afirma que “o que importa é como eles o interpretam, o sentido que lhes dão. Para que lhes emprestemos os mesmos significados, é preciso que as duas consciências estejam misturadas”. Definitivamente, não era o que acontecia entre Jack Frost e o Breu na questão dos significados.

5 | A MEMÓRIA COMO SÍMBOLO CONCEITUAL

O significado é imanente ao ser humano, com ou sem o uso das palavras. Voltamos à interpretação em todas as relações mundanas, portanto estamos sempre rodeados pela condição do significar, do simbólico. Houve, em algum momento, a sobreposição entre a linguagem verbal e não-verbal e o significado, levando a crer que a linguagem, principalmente verbal, é a condição de atribuir sentido à matéria significante, colocando-se aí o império do verbal e deixando-se de lado o silenciar como ação de sentido. O falar pode ocorrer por mais de uma forma, pois o não-verbal é também um ato de significância e a gestualidade está mediada pela fala. Exercer a linguagem faz da espécie humana ter uma qualidade de intercâmbio de sentidos (ORLANDI, 2007).

Uma das subdivisões da memória de longo prazo é a memória semântica, relativa à memória declarativa ou explícita e que se refere aos significados de palavras e ao estabelecimento de conceitos armazenados conforme nossa visão de mundo. Trata-se de uma visão introspectiva, mas consciente do mundo. Sua ausência implica em dificuldade em evocar, de forma correta, uma codificação de informação. A dificuldade nesse tipo de evocação corresponde a uma baixa condição de acessar a memória e buscar os significados (CARNEIRO, 2008). Há uma estreita relação entre entender o significado de palavras e aprender.

Luria (1981) propõe que o cérebro está em constante interação, no ambiente físico e social, construindo a aprendizagem humana de acordo com a filogênese, ontogênese e meio cultural e que costumes, crenças e tradições estão presentes na formação do indivíduo e na sua condição de agir no mundo. Tal como Luria, Skinner (1957) também explica a linguagem como um tipo de comportamento operante, em que se faz necessário uma

mediação entre falante e ouvinte, e estes devem fazer parte de uma mesma comunidade verbal. Entendendo por comportamento operante aquele em que o indivíduo é sujeito ativo, operando mudanças no ambiente e sendo por ele influenciado e modificado, na interação organismo-ambiente, cujos determinantes estão na história da espécie, na história do indivíduo e na cultura, ao que chamou de três níveis de seleção (SKINNER, 1957).

A linguagem é aprendizado básico, estando presente na vida do ser humano desde as primeiras trocas sonoras na relação mãe-filho, quando o operante verbal ecóico começa a se estabelecer e a repetição do som dá início a construção complexa das formas de expressão e comunicação, assim o comprometimento da linguagem leva o indivíduo acometido a uma desregulação na interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo (BAUM, 2006).

As sociedades onde vivem os indivíduos traçam o padrão de compreensão de fenômenos, assim como de pensar e falar sobre eles. Conceitos sociais, atitudes, visão de mundo estão associados ao modo como a sociedade da qual faz parte o ser humano estabelece os significados; a simbologia varia de indivíduo para indivíduo e também de contextos de situações e do nível de alienação que os acomete, pois cada sociedade pensa o mundo a partir de seus critérios e vivências. Não há um significado sem as muitas colaborações do grupo ao nosso redor. Quando falo, tenho que ser compreendido, devo falar para alguém e esse alguém deve compreender o símbolo falado, escrito ou sinalizado para que haja uma comunicação (ELIAS, 1998).

Ao analisar os sonhos, Halbwachs (2004) trata da condição de tradução e entendimento de imagens que ali nos aparecem e, ao vê-las as reconhecemos como objetos, pessoas, acontecimentos. Esse reconhecimento ocorre porque nós os atribuímos um sentido, ou seja, a partir das noções comuns de saberes compartilhados em nossos grupos sociais podemos estabelecer, mesmo nos sonhos, uma compreensão de significados.

Para Damásio (2011), a interação entre organismo e objeto é registrado pelo cérebro a partir das consequências dessa interação, assim, o que conseguimos memorizar ao estar frente a um novo objeto não se resume ao mapeamento de sua imagem em nossa retina, mas padrões sensitivo-motores associados à visão do objeto, a tocá-lo e manipulá-lo, ao evocar memórias adquiridas previamente e ao desencadeamento de sentimentos e emoções associados ao mesmo.

O personagem Jack Frost passa trezentos anos na erraticidade. Ele era literalmente atravessado pelas pessoas sem ser notado, participava de festejos em comunidades sem estabelecer comunicação com ninguém. Essa situação lhe trazia a sensação de desprezo e solidão, conforme o significado internalizado culturalmente. Tem a noção de ocupar um espaço, mas não se sente pertencente a um lugar ou a uma família. Não se vê herdeiro de tradição, costume ou afetos nem possuidor de uma história. O que conhece de si mesmo não pode ser confirmado por outras pessoas. A não interação e a falta da condição de acessar a memória pregressa fazem do personagem um ser em constante busca de si

mesmo e na angústia de não saber se encontrará suas respostas, um ser desterritorializado.

Possuímos a memória dos símbolos de acordo o aprendizado dentro de nossa comunidade verbal. A linguagem falada tem hegemonia no nosso entendimento como condição de transmissão simbólica, porém o silêncio também está lotado de significados. No contexto social humano, uma pessoa em silêncio é uma pessoa sem sentido, criando a ideia da não condição de expressão como uma falta. No entanto, quando estamos em silêncio não estamos sem fala ou sem condição de interagir com o mundo, uma vez que isso ocorre também através de contemplação, pensamento e introspecção. Significar é um movimento, uma ação que ocorre através da linguagem, sendo esta falada ou expressada de muitas outras maneiras (ORLANDI, 2007).

Elias (1994) toma como metáfora para explicar a memória como um símbolo conceitual a relação entre uma cidade e o mapa que a representa cartograficamente, sendo o mapa a representação simbólica da cidade, pois podemos nos guiar por uma infinidade de símbolos que significam a cidade enquanto realidade; o mapa é a cidade representada. Ele também coloca a linguagem e suas diferentes representações pela língua falada nos diversos países como um exemplo simbólico de significados, pois a comunicação ocorre a partir do entendimento de significâncias de expressões verbais e não verbais nos mais diferentes idiomas através da tradução (ELIAS, 1994). A memória é então uma capacidade dos seres orgânicos de dar significados ao que é percebido por nossos órgãos dos sentidos, ou seja, de significar o mundo ao nosso redor.

6 | A MEMÓRIA E A TEMPORALIDADE

Um dia de trabalho era contado através da mudança natural dos turnos do dia a partir do movimento da translação e rotação da Terra. Outra medida de tempo era o sino da igreja, como um símbolo de início e final do tempo de trabalho. São situações vividas nos séculos XI e XII, marcando uma época em termos de estruturas econômicas, sociais e também mentais. Uma rotina que foi quebrada a partir do incremento do relógio. Nesse intervalo, entre o sino e o relógio, está marcada a mudança adaptativa da sociedade a uma nova exigência postulada pela evolução da economia e das novas necessidades nas condições de trabalho. Aqui, tão brevemente assinalado, está um grande salto em relação aos conflitos de poder, pois é justamente o momento em que há uma transição de um tempo religioso para um tempo laico, o que também marca a passagem da época medieval para a moderna (Le Goff, 1980).

O tempo marca os espaços históricos e facilita a compreensão do contexto em que ocorreram. Esses registros são concebidos por historiadores a partir de um polo linear, cuja fundamentação é a de que ocorrem os eventos em cadeia no decorrer do tempo, ou seja, um evento após o outro e sempre gerado pelo precedente. Outro polo, o circular e recorrente, é marcado por uma ideia de um retorno aos acontecimentos de tempos em tempos, de

forma repetitiva; lidar com o tempo a partir desses dois pólos, em algum momento, poderia simplificar a compreensão das experiências na temporalidade (KOSELLECK, 2014).

Existe uma representação coletiva do tempo influenciada pelo hábito e contingências dos grupos, suas tradições e costumes. O ser humano se adapta às divisões do tempo, pois há uma repetição de dias meses e anos nessa mesma estrutura. Essa divisão é a mesma para todos os membros do grupo social (sucessão de dias e noites, por exemplo). Por mais que queiramos nos diferenciar no uso do tempo, acabamos por cair no eixo comportamental da disciplina social quanto aos horários de abertura do comércio, horários de trabalho, espaços e condições de acesso à diversão etc. O ritmo do relógio não respeita nossa individualidade e nem nossas preferências. “Ao estarmos sempre medindo a vida, a sociedade nos torna cada vez mais inaptos para dispor da nossa” (Halbwachs, 2006).

Henri Bergson (2020) concebeu o tempo não como uma classificação histórica, cronológica, mas como o tempo vivido; o ser do passado, a coexistência entre passado e presente e a contemporaneidade são discutidos como paradoxos, como proposta de uma nova, contraditória e esclarecedora explicação para o conhecimento do pensar de Bergson.

A animação “A origem dos guardiões” nos coloca defronte a contingências temporais sob variadas nuances. Há um tempo cronológico em que se passam trezentos anos entre um evento, inicialmente sem muitos detalhes, e o atual contexto comportamental do personagem Jack Frost. Esta passagem de tempo está evidente nas diferenças observadas nos modelos de roupas usadas no passado e no presente, por homens, mulheres e crianças. Outra evidência é o visual das casas e arrumação das cidades, assim como os meios de transporte.

O contexto histórico e social do passado, fazendo-se uma conta rápida já que o filme é de 2012 e há uma janela cronológica anunciada de trezentos anos, se dá no início do século XVIII. Era a época do Iluminismo, quando inicia as discussões sobre a ideia de liberdade, igualdade e fraternidade na França e as ideias protestantes avançando pela Europa, concomitante com a expansão da ciência moderna. O Iluminismo, pelo próprio nome do período, ilustrava o tempo da luz abandonando a Idade Média ou idade das trevas. É um período de diferenciação da religião e da arte e das ciências, que começam a ocupar espaços autônomos na sociedade; a era da Revolução Francesa e Industrial, configurando o início de um novo tempo: a modernidade (KOSELLECK, 2014).

Halbwachs (2006) tem nítido o interesse em como o indivíduo representa a coletividade. Para ele a memória histórica é exterior ao ser humano e ocorre a partir da organização das lembranças da sociedade a que este ser está inserido. Na memória individual estaria a condição da personalidade, da construção ontológica do ser, enquanto na coletiva estariam comportamentos selecionados conforme um interesse e uma função no grupo. Propõe ainda que há uma interpenetração de ambas as memórias, quando a individual busca na coletiva apoio para sua autoafirmação e preenchimento das suas lacunas; a individual, ao se colocar na coletiva, com esta se confunde, não conseguindo

determinar às vezes onde termina uma e a outra inicia. Somos abertos ao tempo, pois é nele que estão as possibilidades, o aberto, a condição do mudar, criar.

Há também, para entendimento da satisfação pessoal em relação a vida, a proposta de religiosidade e espiritualidade. A religiosidade está relacionada às crenças, rituais e costumes, a partir da dimensão sociológica da pessoa na convivência comunitária. Enquanto a espiritualidade é a conexão transcendental com o sagrado para alcance de um direcionamento em termos de sentido do ser. Ambas estão associadas com a proteção e prevenção no desenvolvimento de transtornos mentais e a uma melhor qualidade de vida (PANZINI & BANDEIRA, 2010).

A palavra *Coping* significa, na língua inglesa, enfrentamento, assim, estratégia de *Coping* é uma expressão da literatura utilizada para designar o enfrentamento de pessoas a situações de estresse profundo, capaz de sobrecarregar a condição pessoal de lidar com o fato e o arcabouço de habilidades cognitivas e comportamentais que serão mobilizadas e utilizadas em tais situações. Pode ocorrer de duas formas, com o foco na emoção ou no problema. O foco no problema visa lidar diretamente na causa de origem, possibilitando a solução ou abrandamento do problema. Já o foco na emoção está relacionado ao uso de estratégias ligadas a carga de estresse emocional, normalmente em cadeia, com consequências imensuráveis (FLEURY *et al*, 2018).

Para Fleury *et al* (2018), o *Coping* está diretamente relacionado à sensação de satisfação da pessoa com a sua vida, e pode ser abordado em duas teorias: *bottom-up theories* ou teorias de baixo para cima e *top-down theories* ou teorias de cima para baixo. A primeira diz respeito a questões objetivas, como a percepção e todo o processo de conhecimento encadeado por ela. Enquanto a segunda está relacionada a condição de construções pessoais na formação de uma personalidade, como a extroversão, por exemplo.

Identifica-se no personagem central da animação, Jack Frost, a presença de ambos os focos para enfrentar suas situações de estresse. Focando no problema, no tempo presente, quando busca resolver a questão do resgate da sua memória ajudando os guardiões; focando no emocional quando faz seus enfrentamentos internos em relação ao efeito cascata que uma condição passada traumática causa nas impressões de si mesmo e do mundo.

Percebe-se que a lua para Jack Frost é uma construção inconsciente associada ao sagrado, o transcendente. Chama de Homem da Lua, mesmo não vendo homem algum quando olha para ela, ao protetor e orientador espiritual evocado por ele em momentos de dificuldades. A lua aqui é um marco da memória, uma condição de acessar o seu eu social, religioso e espiritual. As memórias são guardadas em formas visuais, partindo da memória semântica, a partir do estímulo percebido. Trata-se da memória adquirida socialmente, não limitada a memória de palavras, mas também em imagens, no que é visto.

Após a percepção se faz necessário a conversão em símbolos conceituais, pois a

imagem tem que ter significado para o grupo, e para ser significativa deve ser simplificada para uma melhor transmissão a cada novo membro da comunidade (FENTRESS & WICKHAM, 1992), como no caso do filme a lua tem uma conotação sagrada por estar no céu e aparecer contingentemente como um alívio em um momento traumático, sagrando-se como uma salvadora.

Uma nova interpretação da metafísica é sugerida por Bergson (2006), para uma consciência mais solta e fluida das coisas, um movimento que permita a evolução do ser a partir do componente transcendental que existe no seu ato. A consciência contribui com a memória de forma não limitadora da experiência. O conhecimento mais profundo pertence ao espírito, à intuição, enquanto o conhecimento mais exterior está relacionado à inteligência, no mundo aparente, não real e o reencontro do potencial metafísico do ser humano o liga com o espírito, o profundo do ser. Romper com a metafísica tradicional coloca o humano e o divino mais próximos, potencializando as ações humanas a partir da responsabilidade na sua atitude (ALVES, 2003).

O Homem da Lua sempre foi um ser divino, superior e transcendente para Jack Frost em quem confiava e de quem aceitava os desígnios, sem, no entanto, deixar de colocar francamente suas inquietações e questionamentos. O Homem da Lua é uma motivação para as atitudes do personagem, que tem sua identidade e personalidade marcada por essa presença espiritual, que o sentia participando de sua vida, nas boas e más situações. Era-lhe reconfortante contar com um ser que não via e nem ouvia, mas sentia, por associação com o divino que estava nele mesmo, de forma aberta, sem as intervenções convencionais do mundo.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título “Um filme em dois tempos: a memória como um símbolo conceitual” teve uma conotação reflexiva e dual na análise do filme “A origem dos guardiões”, quando a história é proposta em escala temporal, representada pelo passado e pelo presente; um tempo cronológico e um tempo histórico. Mas também existe o tempo subjetivo representado por contingências da reação inconsciente, impulsiva e da autonomia promovida pela consciência, pelo sentir consciente. Um tempo de desconhecimento e, conseqüentemente, desmotivação e um de reencontro e de novos posicionamentos frente abertura do ser pelo movimento de conhecer, de propor o novo.

Os conceitos e símbolos estão em constante movimento em cada ser humano, criando e reforçando nestes os conceitos de mundo que provoca e instiga ao autoconceito. Ter memória proporciona esse fluxo evolucionista e criativo, pois cada um é um potencial de memória, de visão de eventos sociais. Cada um seleciona aquilo que interessa guardar e evoca a seu tempo, quando necessário. A construção dos significados individuais constrói a história no coletivo. A memória coletiva instiga e alimenta a manutenção ou extinção de

comportamentos e formação do ser. É uma relação de reciprocidade entre o ser social e o ser individual.

A conclusão é de que existe memória em tudo que tem significado, e no que ainda não tem. Está na espiritualidade, na história, no contexto social e individual, está nas fases e estará em qualquer caminho que pretendemos percorrer. Nós próprios somos memória, nós somos agentes nesse processo de preencher o tempo com a memória, como diria Bergson, mas com todos aqueles que vieram antes de nós e nos formam como seres de uma memória coletiva, com tantas colaborações de outros seres também em desenvolvimento. A conclusão, enfim, é de que nada está concluído, tudo está em processo, tudo está em aberto. “pode-se, portanto, determinar a cotidianidade da pre-sença como ser-no-mundo aberto na decadência que, lançado, se projeta e que, em seu ser junto ao “mundo” e em seu ser-com os outros, está em jogo o seu poder-ser mais próprio” (HEIDEGGER, 2005 p. 244). Sempre buscaremos a nós mesmos no outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Robson M. **A intuição e a mística do agir religioso a partir de Henri Bergson**. Edições Loyola. São Paulo – SP, 2003.

BAUM, William. **Comprender o Behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução**. Tradução Maria Teresa Araújo Silva et al. Editora Artmed, 2ª. Edição. Porto Alegre-RS, 2006.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: tradução Paulo Neves. 4 ed. São Paulo – SP, 2010.

_____. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. São Paulo: tradução Maria Adriana Camargo Cappello. Ed. Edipro. São Paulo – SP, 2020.

_____. **Introdução à metafísica**. In: O pensamento e o movente. Ensaios e conferências. Tradução de Bento Prado Neto. Martins Fontes, São Paulo – SP, 2006.

CARNEIRO, Maria P. **Desenvolvimento da memória na criança: o que muda com a idade?** Revista Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol. 21, número 1. Porto Alegre -RS, 2008.

DAMÁSIO, Antônio R. **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Motta. Ed. Companhia das Letras. São Paulo – SP, 2011.

ELIAS, Norbert 1897-1990. **Envolvimento e alienação**. Tradução de Álvaro de Sá. Ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro – RJ, 1998.

_____. 1897-1990. **Teoria simbólica**. Tradução de Paulo Valverde. Celta Editora, primeira edição portuguesa. Oeiras, Portugal, 1994.

EMYGDIO, Nathalia e; FUSO, Simone F; MOZZAMBANI, Adriana C. F; ACEDO, Natália A; RODRIGUES, Camila C; MELLO, Marcelo F. **Efeitos do Transtorno de Estresse Pós-Traumático na Memória**. Revista Psicologia Ciência e Profissão, vol 39. Brasília – DF, 2019.

FENTRESS, James; WICKHAM, Crhis. **Memória Social: novas perspectivas sobre o passado**. Tradução de Telma Costa. Editora Teorema. Lisboa, Portugal, 1992.

FLEURY, Luís F. O; GOMES, Antônio M. T; ROCHA, Júlio C. C. R; FORMIGA, Nilton S; SOUZA, Marilei M. T.; MARQUES, Sérgio C; BERNARDES, Margarida M. R. **Religiosidade, estratégias de coping e satisfação com a vida: Verificação de um modelo de influência em estudantes universitários**. Revista Portuguesa de Enfermagem e Saúde Mental, número 20. Porto – Portugal, 2018.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Editora Vozes, 12ª. edição. Petrópolis – RJ, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. Ed. Centauro. São Paulo – SP, 2006.

_____. **Los marcos sociales de la memoria**. Tradución de Manuel A. Baeja y Michel Mujica. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Parte I. Ed. Vozes. Petrópolis – RJ, 2005.

KANDEL, Eric R; SCHWARTZ, James H; JESSEL, Thomas M; SIEGELBAUM, Steven A; HUDSPETH, A. J. **Princípios de Neurociências**. Tradução de Ana Lúcia Severo Rodrigues et al. 5ª. Edição. Ed. Artmed. Porto Alegre – RS, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre memória**. Tradução Markus Hediger. 1. Ed. Editora Contraponto/PUC – Rio, Rio de Janeiro – RJ, 2014.

LE GOFF, Jacques. **Tempo e trabalho**. In: Para um novo conceito de Idade Média. Editora Estampa. Lisboa, Portugal, 1980.

LE GOFF, Jacques. **Tempo e trabalho**. In: Para um novo conceito de Idade Média. Editora Estampa. Lisboa, Portugal, 1980.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos em Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1981.

MACIEL JÚNIOR, A. **O Todo-Aberto: duração e subjetividade em Henri Bergson**. Ed. Arquimedes. Rio de Janeiro – RJ, 2017.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Editora da UNICAMP. 6ª. Edição. Campinas – SP, 2007.

PANZINI, Raquel G; BANDEIRA, Denise R. **O Coping Religioso Espiritual e a prática clínica**. In: A Arte do Cuidar: Saúde, Espiritualidade e Educação, organizado por Franklin Santana Santos. Editora Comenius. Bragança Paulista – SP, 2010.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução Carla Filomena Marques Pinto Vercesi *et al.* 10ª. Edição. Ed. Artmed. Porto Alegre – RS, 2010.

PURVES, Dale; AUGUSTINE, George J; FITZPATRICK, David; HALL, William C; LAMANTIA, Anthony-Samuel; MCNAMARA, James O; WILLIAMS, S. Mark. **Neurociência**. Editora Editorial médica Panamericana. 3ª. Edição. Buenos Aires – CAB, Argentina, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François *et al.* Editora da UNICAMP. Campinas – SP, 2007.

SKINNER, Burrus Frederic. **Verbal Behavior**. B. F. Skinner Foundation, Cambridge, MA, 1957.

CAPÍTULO 11

O MITO DE ORIGEM DO *IKWASIAT*: CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE E CONHECIMENTO

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 25/05/2022

Heidi Soraia Berg

Universidade Federal do Acre
Rio Branco

<http://lattes.cnpq.br/6139520791676701>

RESUMO: Esse artigo¹ apresenta a narrativa do mito de origem do *ikwasiat*, arte gráfica da etnia *Asuriní*, habitantes da Amazônia paraense. Partindo de um entendimento de mito como uma forma original e vivente de filosofia por favorecer um ambiente simbólico que permite a ação humana, a relação natureza e cultura é tematizada. Pelo fato de mitos se expressarem por símbolos, propõe-se uma síntese do uso da noção de equivalência (MÜLLER, 1993) ou da realização de um experimento mental (ALBUQUERQUE, 2014) como processos empregados na compreensão dos mesmos. Na análise da narrativa mítica estão focalizadas duas imagens-símbolo: o *veado* e a *floresta*. A dimensão estética dos grafismos é destacada, estabelecendo-se uma relação entre seu princípio estrutural com a propriedade da construção de um fractal denominada complexidade infinita (GOUVEA; MURARI, 2004). Ao mesmo tempo, delinea-se a fractalização da própria narrativa mítica. Aborda-se a forma padrão *tayngava* dos desenhos *Asuriní* problematizando a noção de imagem, imaginação e imaginário, para a

filosofia (FLUSSER, 2007), psicanálise e ciências humanas (SERBENA, 2003). Na “arte como imagem” a “arte como invenção” é sugerida para concebê-la “como conhecimento”. Processo de criação, intuições, sentimentos e pensamentos. Nesse trajeto, subjetividade, inteligibilidade e sensibilidade são realçadas na interpretação do fazer artístico – o *trançado*, em que se configura essa criação-visão dos grafismos, com o intuito de estimular o “potencial transgressivo, de invenção e de provocação para o aprendizado da necessária imprevisibilidade do viver” (MACEDO, 2013).

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa mítica *Asuriní* – arte gráfica *ikwasiat* – fractalização – imagem-símbolo – veado e floresta.

THE *IKWASIAT* ORIGIN MYTH: CONSIDERATIONS ABOUT ART AND KNOWLEDGE

ABSTRACT: This article presents the narrative of the myth of origin of the *ikwasiat*, graphic art of the *Asuriní* ethnic group, inhabitants of the Pará Amazon. Starting from an understanding of myth as an original and living form of philosophy for favoring a symbolic environment that allows human action, the relationship between nature and culture is thematized. Because myths are expressed by symbols, a synthesis of the use of the notion of equivalence (MÜLLER, 1993) or the performance of a thought experiment (ALBUQUERQUE, 2014) is proposed as processes used to understand them. In the analysis of the mythical narrative, two symbolic

¹ Veja nota 2.

images are focused: the *deer* and the *forest*. The aesthetic dimension of the graphism is highlighted, establishing a relationship between its structural principle and the property of building a fractal called infinite complexity (GOUVEA; MURARI, 2004). At the same time, the fractalization of the mythical narrative itself is outlined. The standard *tayngava* form of *Asuriní* drawings is discussed, problematizing the notion of image, imagination and imaginary, for philosophy (FLUSSER, 2007), psychoanalysis and human sciences (SERBENA, 2003). In “art as image”, “art as invention” is suggested to conceive it “as knowledge”. Process of creation, intuitions, feelings and thoughts. In this path, subjectivity, intelligibility and sensitivity are enhanced in the interpretation of artistic work - the *braid*, in which this creation-vision of graphism is configured, in order to stimulate the “transgressive potential, invention and provocation for the learning of the necessary unpredictability of living” (MACEDO, 2013).

KEYWORDS: Mythical narrative *Asuriní* – *ikwasiat* graphic art – fractalization – symbol-image – deer and forest.

Força da imaginação, vai lá

Além dos pés e do chão, chega lá,

O que a mão ainda não toca

Coração um dia alcança

Força da imaginação, vai lá.

(**Força da Imaginação**, trecho da composição de Ivone Lara e Caetano Veloso)

A conceituação de mito e de como situá-lo em relação à origem de uma cultura e/ou à formação de uma pessoa é também o ponto de partida do presente estudo². Enquanto no anterior, referiu-se ao símbolo e ao simbólico, neste a ênfase será dada à imagem e ao imaginário. O mundo dos mitos é caracterizado por um filósofo da área da comunicação, Vilém Flusser (2007, p.68), como “um mundo animado, tudo nele são seres vivos, movimentados pela roda do destino.” Esse mundo mítico, “imaginado”, é da pré-história por excelência. Para as pessoas deste mundo, “todas as coisas estão relacionadas entre si de maneira reversível e o seu universo é estruturado pelo “eterno retorno”, o tempo ordenando o “exato lugar” de todas essas coisas.

A aceitação das *imagens* como “mediações entre o homem e o seu mundo, que para ele se tornou imediatamente inacessível” torna-as “ferramentas para superar a alienação humana” por “permitirem a ação dentro de um universo” a enfrentar (FLUSSER, 2007, p.141). O que leva a narrativa mítica a possuir certa abertura semântica, ter um caráter

² Esse artigo foi originalmente apresentado e publicado nos Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: trânsitos pós-coloniais e decolonialidade de saberes e sentidos; VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”, Rio Branco: Nepan Editora, 2016. Ele é a continuidade de um estudo efetuado para qualificação na área de História da Arte durante doutoramento, em que são comparados os mitos do grafismo Huni Kuin (kene) e Asuriní (ikwasiat). Uma versão mais recente do estudo do mito do grafismo kene foi publicada em SOUZA, L.; TONELLI, F. (Orgs.). Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões. Ponta Grossa-PR: Atena, 2022.

dinâmico, por ser atualizada e completada a cada repetição, favorecendo um ambiente simbólico em que essa atuação humana se torna viável por inserir o ser humano num dado tempo e espaço (MURAD, 2005).³ A partir desses aspectos, realizou-se a análise alegórica do mito indígena que narra a origem dos grafismos *kene* -produção artística do povo *Huni Kuin* (AC). Realçou-se nessa narrativa mítica a personagem feminina principal, uma mulher [*Muka bakanku*] e suas vivências de aprendizagem e transmissão de conhecimentos. A análise foi desenvolvida com ênfase nas imagens-símbolo da jibóia e de sua morada no rio abaixo do rio, pontuando sua nomeação como sucuri lua e a T/terra como elementos encantatórios. Salientou-se, ainda, o interesse em uma abordagem pedagógica do viver, expressa na narrativa, e potencializada pelo *cantar* em associação com o ‘fazer desenho’ durante a transmissão dos ensinamentos, tanto numa perspectiva tradicional quanto de movência cultural (BERG, 2022).

Os mitos ou o pensamento mítico, citando Serbena (2003, p.04), é “parte integrante da natureza humana e surge da necessidade de resolver questões tais como a oposição entre a natureza e a cultura”. Os mitos, nessa perspectiva, são uma forma original e vivente de filosofia que nos dão a causa ou princípio de um fato da experiência cotidiana. Então, para alcançar-se uma compreensão mais expandida do mito, que se expressa por símbolos, incentiva-se o uso da *equivalência*, ou ainda a realização de um experimento mental (*Gedankenexperiment*, em alemão), conforme recomenda Albuquerque (2014, p.192-193/198), principalmente em se tratando de mitos amazônicos.

Um experimento mental seria “algo muito semelhante a um paradoxo”, que gera uma “rejeição intuitiva ao novo que é apresentado”. O autor pondera que “romper com antigos paradigmas” é sempre “mentalmente doloroso” e que o experimento “sempre interage com o indivíduo e com a coletividade. Daí que o mito resultante é compartilhado”. A noção de *equivalência* é citada como atuante na apresentação da sociedade *Asuriní* (PA) por Müller (1993). Por isso, um resumo de sua relevância será feito a seguir, já que a narrativa mítica desse estudo compõe o universo natural-cultural desse povo. Na pesquisa da antropóloga há uma ênfase na dimensão do estético, que é constitutiva, de acordo com ela, do sujeito *Asuriní* como “aquele para quem a estética funda a relação com o mundo” (MÜLLER, 1993, p.267).

Além disso, as cosmologias e mitologias são focalizadas como definidoras das estruturas simbólicas nas relações sociais de identidade e diferença⁴. A antropóloga

3 A ação humana é um amálgama entre a pulsão de vida, *Eros*, e a pulsão de morte, *Tânatos*, conforme Freud (1856-1939). Em seus escritos, o autor usa *libido* como um sinônimo para *Eros*, descrevendo-a como “a energia que impulsiona a vida” e “que tem a ver com tudo o que pode ser resumido como o amor”. Já Jung (1875-1961) considera *libido* toda a energia psíquica/mental de um homem, equivalendo-a ao conceito de *chi* ou *prana* do extremo Oriente. Conforme Tópico “Libido”, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Libido> Acesso em: 19 abr. 2022.

4 É possível estabelecer uma correlação entre “identidade e diferença” dos Estudos Culturais, em que “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades.” A construção da identidade acontece *tanto* simbolicamente (definindo quem é excluído e quem é incluído) *quanto* socialmente (*sistemas classificatórios* mostram como as relações sociais são organizadas e divididas – “nós e eles/eu e outro”), além de marcar a dimensão *psíquica* (ativando noções como *subjetividade* e *identificação*). Identidade e diferença são “inseparáveis, mutuamente determinadas, produzidas, são o resultado de atos de criação linguística, são

aponta que o conceito de *equivalência* é utilizado na relação entre os sexos como um princípio organizador dessas relações sociais, entendido no sentido de que “cada um deles é um inteiro, não uma metade.” Em outras palavras, há a preservação da alteridade. Manter a alteridade é permanecer outro mesmo desejando a união. Assim, a noção de *equivalência* encontra-se no campo cosmológico, tanto do ritual “correspondente à noção de *par* (simultaneidade, isso e aquilo)”, quanto da arte gráfica vinculada à “noção de *representação* (igualdade na diferença, o dois no um)”. Para exemplificar, a autora identifica que a “relação homem-mulher ora se realiza tendo como organizador do discurso o homem, desempenhando o papel de xamã, no *campo ritual*, ora tendo a mulher nesta posição, desempenhando o papel de artista, no *campo da arte gráfica*.” (MÜLLER, 1993, p.26-27)⁵.

Essa *equivalência* feminino-masculino, yin-yang, é atuante no mito que detalha o surgimento da arte do desenho *ikwasiat*. O artigo foi organizado contendo sua transcrição e a respectiva análise, também alegórica, de duas imagens-símbolo, que desempenham papel importante, do veado e da floresta. Aos desenhos *ikwasiat*, curiosamente *ikwasiat* sendo também o termo usado para a escrita do ‘homem branco’, serão agora relacionadas características mais marcantes, bem como o padrão mais usado. Além disso, se irá vinculá-los aos conceitos de imagem, imaginação e imaginário.

As formas geométricas conhecidas universalmente – a ‘grega’ (ângulo de 90°), o losango, arabesco curvilíneo, etc. – são usadas por outras sociedades em diferentes épocas, através de diferentes manifestações artísticas. Os *ikwasiat* são desenhos geométricos que “tem seu suporte por excelência no corpo humano”. Eles se assemelham a “labirintos que parecem se multiplicar infinitamente”, uma continuação ilimitada além do suporte⁶ (MÜLLER, 1993, p.220/232). Essa “geometrização do infinito através de formas abstratas” que fazem referência - misturando e separando - aos “três domínios cosmológicos” – natureza (plantas e animais), cultura (objetos e os próprios grafismos) e sobrenatural - “e a totalização do espaço como modo de percepção visual particular são tendências que definem o desenho Asuriní” (MÜLLER, 1993, p.240).

Tudo parece indicar que esse princípio estrutural dos *ikwasiat* é também uma das propriedades relacionadas à construção de um fractal⁷, chamada de complexidade infinita. A complexidade infinita é regida “por um padrão que repete sua estrutura própria por uma quantidade ilimitada de vezes e que ocorre algébrica e geometricamente” (FARIA; MALTEMPI, 2012, p.40). Outra propriedade citada em relação aos fractais é a autossimilaridade, que nada mais é do que “formas que se caracterizam por repetir um

criações sociais e culturais”. Como relação social, “a mesmidade (ou identidade) porta sempre o traço da outridade (ou diferença)” (SILVA, 2010, p.10-15/ 75-76/ 79).

5 Palavras em itálico no original.

6 Empregou-se também o termo “efeito-janela” para designar essa impressão de recorte em um desenho infinito (LAGROU, 2003, p.113).

7 A palavra *fractal* tem origem da palavra latina *fractus*, que significa quebrado, irregular. Benoît Mandelbrot (1924-2010) foi reconhecido mundialmente como o “criador” dos fractais, da Geometria Fractal. Algumas dimensões fractais são a curva de Koch, a curva de Peano, a ilha de Minkowski, o triângulo de Sierpinski e o conjunto de Cantor (GOUVEA, 2005, p.46-55).

determinado padrão”, ou seja, “quando vistas através de uma lente de aumento, as diferentes partes de um Fractal se mostram similares à forma como um todo”. (GOUVEA; MURARI, 2004, p.05) Os fractais são formas geométricas abstratas de uma beleza incrível, com padrões complexos que se repetem infinitamente, mesmo limitados a uma área finita. (GOUVEA, 2005, p.48). Em Severi & Lagrou (2013, p.15/08) afirma-se que esse “universo fractal que se encontra nos grafismos” [contribui para “entender a alteridade”] e também está presente no “uso da repetição e redundância” com que se expressa “na poética dos cantos, nas narrativas e na música”.



Ikwasiat – forma padrão tayngava

A forma padrão dos desenhos *Asurini* é nomeada de *tayngava*, que significa “imagem de humano” (*t* indica possuidor humano) e é também o nome dado ao boneco feito de taquarinhos encapadas de algodão, figura antropomórfica usada pelos xamãs e auxiliares

em alguns rituais xamanísticos *maraká*. Este boneco é o lugar de consubstanciação do princípio vital *yng(a)* transmitido pelos xamãs dos espíritos aos pacientes. O traço mínimo do padrão de desenho *tayngava* pode ser considerado o braço/perna desta figura, como indicaram as mulheres *Asurini*. Entre as técnicas usadas para definir forma e estilo do padrão *tayngava* encontram-se duas orientações básicas: a) “extensão - repetição contínua ou variação de uma unidade elementar do padrão”; também definida como sendo “assimetria de desenhos que podem ser executados livre e infinitamente, variando a unidade elementar do padrão”, b) “repetição simétrica de módulos geométricos” ou “simetria de desenhos que repetem módulos, elementos isoláveis do sistema” (MÜLLER, 1993, p.233/242-244).

Portanto, sugere-se que ao lado da geometrização infinita e totalização do espaço outro princípio ordenador do desenho e do padrão *tayngava*, qual seja, a noção mais ampla de diferente e igual, variação e repetição fica validada. Simetria e assimetria, o jogo de relação entre o diferente e o igual, presente também na mitologia. Tem-se, deste modo, especificadas para a forma padrão *tayngava* categorias como *padrão*, *variação* e *desenho*. Enquanto *padrão*: é caracterizado como correspondente ao eixo determinante sobrenatural “da realização dos desenhos com vários significados relacionados à natureza e à cultura”. Enquanto *variação*: “faz referência aos três domínios cosmológicos”. E, enquanto *desenho*: “corresponde ao produto final realizado concretamente através dos suportes.”

Neste trabalho antropológico a noção de *imagem* também é empregada, sendo as palavras *representação* e *imagem* sinonimizadas, com seu equivalente em língua indígena *ayngava* apresentado como elemento constitutivo do ser tal como o princípio vital/substância *yng(a)* (MÜLLER, 1993, p.250). Para a filosofia da comunicação, a noção de *imagem* é, entre outras coisas, “uma mensagem: ela tem um emissor e procura por um receptor. Essa procura é uma questão de transporte. Como ela pode ser transportada?” (FLUSSER, 2007, p.152). Nesse ponto, o filósofo esclarece que: “imagens são superfícies, cujos significados podem ser abarcados num lance de olhar: elas “sincronizam” a circunstância que indicam como cena. Mas, depois, os olhos devem “diacronizar a sincronicidade”. Por isso, o transporte é dependente “dos corpos em cujas superfícies as imagens serão transportadas.” Exemplifica ‘corpos’ com paredes de cavernas. Aí, as imagens não são transportáveis e os receptores terão de ir até elas (FLUSSER, 2007, p.131).

Para ele, as *imagens* são criadas num “raro não-lugar” (*Un-ort*, em alemão), que na tradição foi chamado de “subjetividade” ou “existência”.⁸ Assim sendo, esse gesto – a *imaginação* (*Einbildungskraft*, em alemão) – é “a capacidade de resumir o mundo das circunstâncias em cenas, e vice-versa (...). É fazer “mapas” e lê-los.” A imaginação configura a “singular capacidade de distanciamento do mundo dos objetos e recuo para a subjetividade, (...) capacidade de se tornar sujeito de um mundo objetivo”. Desse modo, Flusser (2007, p.163) pormenoriza esse gesto que

⁸ Como não é o objetivo do artigo, não me deterei no uso, em uma rica teorização, do termo *subjetividade*, apenas mencionando seu interesse para autores como Boaventura de Sousa Santos (2001) ou Rolnik (2015), entre muitos.

começa, digamos, com um movimento de abstração, de afastamento-de-si, de recuo. (...) O ponto de vista que se alcança com esse recuo é no mínimo desconfortável. Porém, a “imaginação” por si só não é suficiente para criar imagens. Aquilo que é visto de maneira privada tem de ser publicado, o que é visto subjetivamente tem de ser intersubjetivado.

É interessante observar que tanto esse “recuo”, descrito por Flusser (2007), favorece um prisma desconfortável, quanto o experimento mental, descrito por Albuquerque (2014), causa rejeição e dor. Aliás, em Rolnik (2015) na referência à subjetividade lê-se: a “experiência de desestabilização, de desterritorialização que promove uma inquietude, um mal-estar” como sendo “uma experiência inevitável em qualquer tipo de cartografia cultural e em qualquer época”, somente mudando “o tipo de relação com a inquietude que predomina na subjetividade.”⁹

A *imagem* é a base da noção de “imaginação” como também do conceito de “imaginário”, pertencentes ao campo da Psicanálise, por exemplo. Empregado por Jung (1875-1961) para nomear um método de interação com o inconsciente de “imaginação ativa” ou por Lacan (1901-1981), para quem o Imaginário compõe juntamente com o Simbólico e o Real os três registros psíquicos¹⁰. O ser humano se desenvolve, nessa perspectiva, por identificações ideais, sendo que o imaginário está inscrito nesse desenvolvimento, por isso deixa de ser apenas fisiológico. Por ser “senhor e servo do imaginário”, o ego se projeta nas imagens em que se espelha: “imaginário da natureza, do corpo, da mente, das relações sociais. Buscando por si mesmo, o ego acredita se encontrar no espelho das criaturas para se perder naquilo que não é ele. Essa situação é fundamentalmente mítica. É uma metáfora da condição humana(...)” (BRAGA, 1999).

Na perspectiva das ciências humanas, encontra-se em Serbena (2003, p.03-06) o argumento de que se pode considerar “a estrutura básica que constitui o mito um modelo de funcionamento do imaginário”. Para o autor, na modernidade o imaginário (como ilusão ou fantasia) foi contraposto ao conhecimento científico, por isso a representação social ou ideologia, enquanto via de apreensão do real, podem ser equiparadas ao imaginário. Some-se a isso que todas as sociedades possuem “técnicas de manejo do imaginário”, que se confundem com “os mitos e os ritos, pois os guardiões do imaginário social são também os guardiões do sagrado”. Serbena apoia-se em diversos pesquisadores¹¹ para definir a formação do campo do imaginário pela “atuação do símbolo e da imaginação”. Ele afirma

9 Tradução livre do espanhol: “(...) una experiencia de desestabilización, de desterritorialización que promueve una inquietud, un malestar. Ésta es una experiencia inevitable en cualquier tipo de cartografía cultural y en cualquier época (...). Lo que cambia de una cartografía a otra, o de una época a otra, es el tipo de relación con la inquietud que predomina en la subjetividad.”

10 Lacan considera em seus seminários e conferências o imaginário o registro psíquico correspondente ao ego (ao eu) do sujeito. O imaginário é a categoria da “demanda de amor”, enquanto que “o simbólico é a categoria do desejo e o real da pulsão” (BRAGA, 1999). Para Lacan, o imaginário é o lugar das identificações e das relações duais. Esse eu, situado no registro do imaginário, ao lado do amor e do ódio, “ama a si mesmo, ama a imagem de si mesmo... que ele vê no outro. Essa imagem que ele projetou no outro e no mundo é a fonte do amor, da paixão, do desejo de reconhecimento, mas também da agressividade e da competição” (QUINET, 1995, p.07).

11 Entre eles, Maffesoli (1944-), Moscovici (1925-2014), Durand (1921-2012), Bachelard (1884-1962) e Jung. Menciona que todos ocuparam-se com a configuração do campo do imaginário.

que os “símbolos e mitos podem tornar-se receptores das projeções dos medos, interesses e aspirações, modelando comportamento, condutas e visões de mundo” partilhados por pessoas que criam uma “comunidade de sentido” e solidificam uma “determinada visão de mundo”. Desse modo, o “campo do imaginário é também um campo de enfrentamento político, extremamente importante nos momentos de mudança política e social quando se configuram novas identidades coletivas” (SERBENA, 2003, p.02).

Nesse sentido, Albuquerque (2014, p.197-198/201-203) lembra que o imaginário é compartilhado, é “aquilo que aglutina a sociedade”, além de “preceder a realidade”, sendo seu efetivo construtor. Por isso, “não há como se encontrar qualquer tipo de racionalidade no imaginário”, sendo possível notar-se sua existência, “mas não há como quantificá-lo”.

Destaca-se no contexto amazônico a proximidade entre arte e vida, a experiência cotidiana estética que transita entre emoções e conhecimentos. Por isso, passo a palavra a Loureiro (2008, p.111) que propõe para a cultura amazônica uma *poética do imaginário*, acentuando que a “relação entre emoção estética e a solidariedade” serve de “fundamento a toda forma da sociedade”. Para ele, o real e o imaginário confluem cotidianamente na particular sensibilidade amazônica. Ressalta a importância da “experiência da sensibilidade diante do artístico”, visto que o estético tem a capacidade de fazer emergir “formas de simpatia” através de seu “papel de ligação e religação social. É como se ocorresse a formulação de um sistema de conhecimento humano a partir da sensibilidade.” Uma sensibilidade que “segue educada para a tradução simbólica dos sentidos da natureza” (LOUREIRO, 2008, p.161/112).

Sem dúvida, “a criação artística está socialmente presente em toda cultura” e não é reservada a membros deste ou daquele grupo social, por isso “a arte é vanguarda do desenvolvimento humano, social e individual”. Além disso, “o feio não encanta o espírito” podendo a arte, por ser “uma fina forma de conhecimento”, promover uma reação interativa entre interior (do artista) e exterior (mundo). Isso leva o poeta-prosador-ensaísta a dizer que, nos mitos amazônicos, os “encantados do fundo dos rios e nas brenhas da floresta” revelam-se como “imagens de pura aparência; uma espécie de epifania”, atravessando as “galerias do imaginário ribeirinho como iluminações(...)”. (LOUREIRO, 2008, p.117/71/93/39).

Transcrição do mito do grafismo *Asurini*¹²

1 Anhyngavuí foi caçar, ficou na ‘espera’¹³, de manhãzinha. Quando voltou, viu Anhyngakwasiat.¹⁴ Quando chegou em casa, perguntou a sua mãe: - “O que eu vi? É bonito”. A mãe respondeu: - “É seu tio”.¹⁵

12 Mito retirado do livro *Os Asurini do Xingu – História e Arte*, de Regina Polo Müller. 2a. Edição, Campinas: Editora da Unicamp, 1993. Páginas 252 e 253. Tradução do mito narrado por Voaiwa, em 13/08/1986, feita por Takiri.

13 Desta Nota (13) até a Nota 21: é mantida sequência apresentada no material original aqui copiado, incluindo fonte. Nota 28 - Termo em português que designa a técnica de caça a certos animais (*tukaiaava*, em Asurini):

14 Nota 29 - *Anhyngakwasiat* é o nome do personagem mitológico, formado pela palavra *anhynga* + *kwasiat* (desenho). Na narrativa, o autor reproduziu os ruídos dos movimentos de *Anhyngakwasiat* (*verá, verá, sai, sai*) e os de um afastamento brusco (como um animal em fuga).

15 Nota 30 - *tutyra* – irmão da mãe.

2 Anhyngavuí foi caçar veado, está procurando. Matou e chamou Anhyngakwasiat. Perguntou à mãe como devia fazer para chamar o tio. Ela disse que deveria falar do desenho que possui na nádega. Imitando o veado, Anhyngavuí fala do desenho, chamando-o.¹⁶ Anhyngakwasiat é bravo, quer brigar. Anhyngavuí pôs o veado morto no caminho. Anhyngakwasiat chegou e enquanto brigava com o veado morto, ficou parado (assim Anhyngavuí teve tempo para observar os desenhos de seu corpo). Anhyngakwasiat bateu no veado morto com um grande pau.¹⁷ Anhyngavuí ficou atrás de uma árvore olhando os desenhos distribuídos pelas diferentes partes do corpo de Anhyngakwasiat: *kwasiarapara*, *tayngajovaava*, *ypiasinga*, *tembekwareropitá*, *uikwasiaroho*, *gapusiare*, *ja'éakynga*, *jaetitarendí*, *tayngaveté*, *tayngavapyka*, *ajavuiaky*, *kaisingirakwara*, *akaravokirerajoaava*, *ipiaondí*, *ipiaonô*.¹⁸

3 A mãe de Anhyngavuí lhe disse para preparar as flechas para fazer o trançado com *amambai* e *akaravô*.¹⁹ Anhyngavuí mata um veado, põe no caminho, leva a flecha. Anhyngakwasiat vem novamente, bate com um pau no veado morto. Enquanto isso, Anhyngavuí faz o trançado na flecha olhando os desenhos no corpo de Anhyngakwasiat (o narrador repete os nomes dos desenhos)*²⁰. Este foi embora e Anhyngavuí voltou para casa e disse que já havia aprendido *ikwasiat* (desenho). Fez um desenho de cada nas flechas que levava (o narrador repete os nomes dos desenhos). * Fez *tayngava* também.

4 Depois, foi novamente matar um veado e chamou Anhyngakwasiat. Fez então o traçado no arco (o narrador repete os nomes dos desenhos). *

5 Anhyngavuí ensinou o trançado com desenho aos que já morreram (bava) e estes ensinaram de pai para filho. Até hoje, um homem faz filho e quando está maior ensina também. Anhynga é dono do desenho. Ensinou também fazer *biakwasiat* (esteira com desenho). (O narrador repete os nomes dos desenhos).*

6 Agora sabemos fazer *tayngava* na *biaava* (esteira), no *jandirú* (porta-óleo), sabemos fazer desenho com tinta de jenipapo.²¹ (O narrador repete os nomes dos desenhos)*. *Bava* (mortos) faziam antigamente e ensinaram, por isso até hoje não perdeu.

Primeiramente, é interessante apontar que a identificação do que é belo está relacionada a um ser humano, revelando-se um laço familiar logo no início da narrativa: o detentor dos 'desenhos' é o irmão da mãe, isto é, o tio de *Anhyngavuí* que é apresentado

16 Nota 31 - O narrador reproduz o chamamento de Anhyngavuí, semelhante ao chamamento que se faz convidando alguém de outra casa para comer, devendo-se usar um volume alto da voz. Entre outras expressões usou: "*Anhynga kae eeeee*" (prolongando a última sílaba).

17 Nota 32 - "Como a borduna dos Kayapó", exemplificou o tradutor. O autor da narrativa reproduziu o ruído de bater sobre o veado morto: *pe, pe, pe*.

18 Nota 33 - Nomes dos desenhos geométricos.

19 Nota 34 - *Amambai* = talo da planta samambaia; *akaravô* = talo da planta do mesmo nome, usados na confecção de trançados decorativos no arco e flecha cerimoniais e no enfeite de cabeça *jekivitá*.

20 Passagens marcadas com *: O tradutor omitiu estas repetições. Na segunda vez, o narrador acrescentou aos nomes o *tamakyjoak* ("pintura de perna"). Na última vez, parágrafo 6, o narrador, ao citar novamente os nomes dos desenhos, repete o episódio do veado morto, omitido na tradução.

21 Nota 35 - O tradutor omitiu a frase em que o narrador se refere à pintura corporal de jenipapo (*ijuak*) das moças (*kunhy*) com o padrão de desenho *tayngava* e à pintura da cerâmica (*japepai*, *yava*) e não citou na tradução a peneira, como o fez o narrador, também decorada com o desenho de padrão *tayngava*.

como um ‘belo (des)conhecido’. A relação familiar próxima, existente entre irmã-irmão, é apenas insinuada pelo reconhecimento da irmã – mãe de *Anhyngavuú* – do seu irmão *Anhyngakwasiat* como aquele que leva ‘desenhos’ no corpo e que, se pode imaginar, foram feitos provavelmente pela cunhada, ausente (porém, importante). Essa relação consanguínea mostra-se intermediada, já que os eventos transcorrem entre o sobrinho e o tio, dois personagens masculinos.²² A narrativa segue descrevendo a ocorrência de um ensino-aprendizagem que tem por base essa relação triangular.

O ‘conhecimento novo’ diz respeito aos diferentes grafismos, que são citados pelos nomes a eles atribuídos (15 ao todo). Para facilitar essa aprendizagem de seu filho *Anhyngavuú*, a personagem feminina (mãe-irmã-mulher) ensina um *chamado* para ele. Esse *chamado* fala especificamente do desenho feito na nádega do tio. Na nota 16 (Nota 31) é esclarecido que o narrador reproduz o *chamamento* em volume alto de voz, esticando a última sílaba. Semelhante ao *cantar* no mito *Huni Kuin*, destaca-se esse *chamar* específico como um elemento fundamental na análise, visto ser novamente a personagem feminina que sabe como *chamar* e ensina ao filho. Essa ação é diversas vezes repetida por *Anhyngavuú*, com o intuito de ‘voltar a ver’ o tio com seus ‘belos desenhos’. A posição do feminino é a de quem sabe e transmite o conhecimento. Esse *chamar* pode estar invocando, no momento da iniciação na arte do desenhar-pintar-trançar ou, preferindo, da ‘criação-visão’ dos desenhos, os deuses que, ao retornarem ao círculo humano, conseguem efetuar a alteração da consciência através do som, da música. O *chamamento* produziria essa transformação psíquica.

Nesse sentido, Estés (1994, p.202-203) analisa a presença de canções ou proferimentos em voz alta nos mitos dizendo que: “as canções curam ferimentos e são usadas para atrair a caça. As pessoas são convocadas quando se entoam seus nomes. Alivia-se a dor; alentos mágicos restauram o corpo. Os mortos são invocados ou ressuscitados”. O procedimento do *chamamento* poderia ser interpretado, aqui, concomitantemente como *atrair a caça* (o veado), como a *invocação/ressurreição* de um tio morto/ausente e, ainda, como o *alívio de uma dor, uma cura*.

Seguindo por partes: no ponto da narrativa que se fica sabendo que a história se passa na mata, é introduzido um animal, o veado (pertence à família dos cervídeos), que participa de modo substancial nesta *passagem* da consciência de um estado para outro. Fica a curiosidade de saber a nomeação desse animal na língua *Asuriní*, pois interessantemente o termo veado vem do latim *venatu* significando caça morta. E, aí, parece haver uma primeira fractalização da narrativa. No pensamento ameríndio é dada grande importância às relações entre caça e caçador. Desse modo, *Anhyngavuú* é apresentado como caçador com um bom grau de expertise, visto que sabe caçar veado. Ele utiliza-se dessa expertise para atrair o tio e conseguir executar, posteriormente, o *trançado* - nas flechas e no arco.

²² Encontra-se, por exemplo, essa relação descrita pormenorizadamente em Severi (2009, p.07-15) quando, no ritual de travestimento *Naven* dos latmul da Papuásia-Nova Guiné, tio e sobrinho tornam-se os protagonistas.

Em seguida, quando o tio, que é qualificado como bravo, ‘aparece’, o veado já morto está deitado no caminho dele. Essa caça morta serve como um obstáculo para fazer o tio briguento ficar parado, batendo nela com um grande pau, enquanto concede ao sobrinho tempo suficiente para olhar os desenhos espalhados pelo corpo dele, despercebidamente, atrás de uma árvore. Pode-se pensar que ele está “reconhecendo a beleza” que, de acordo com Tolle (2005, p.02), “foi um dos mais significativos eventos na evolução da consciência humana”.²³ Na narrativa essa beleza parece seduzir tanto que precisa ser olhada indiretamente, obliquamente. Ao mesmo tempo, é com esse mesmo olhar que se alcança o “coração das coisas”, “descobre o que vem submerso na realidade. O seu mistério”, pois parece haver um “maravilhamento como atitude de admiração sincera, pura, nascida na surpresa ou na percepção de algo que ultrapassa o real” (LOUREIRO, 2008, p.157).

Essa sequência de ações é repetida mais duas vezes. Nelas estão contidas as duas imagens-símbolo, o veado e a floresta, que serão analisadas. Inicialmente um resumo da simbologia referente ao veado, corça ou cervo, conforme mitos de diferentes regiões da Europa, Ásia, África ou Américas é apresentado. A característica mais marcante desse animal é a troca anual de sua galhada. Símbolo de uma renovação cíclica. O veado ou cervo aparece na iconografia medieval europeia (cristã ou não) relacionado ao tema dos “santos caçadores”, representando essa renovação e funcionando, por isso, de intermediário entre o Homem e a sua Transcendência, assim como Cristo é o intermediário entre Deus Pai e a Humanidade [no Cristianismo]. Também se encontra presente nas lendas celtas, onde simboliza longevidade e abundância, um animal de liberdade, agilidade/velocidade. Os cervos são considerados nesta tradição “uma espécie de guias para o outro mundo” (Tópico “Cervo”. ADRIÃO, 2010).

No budismo, ele é uma das representações do próprio Buda como aquele que acalma os desejos e as paixões (emoções que correspondem ao sentimento do amor). De acordo com conhecimentos gnósticos, o veado diz respeito à “alma que sofre e chora, geme e luta a fim de conseguir alcançar a realidade. Ele é símbolo da vulnerabilidade, da pureza, do choro, da dor, daquele que luta até o fim.” (SOERENSEN, C.; CORDEIRO, P.de P., 2010, p.03/09). Em ensinamentos xamânicos simboliza a gentileza e a delicadeza dentro da floresta. O veado ‘aparece’ quando um bebê nasce nas comunidades nativas, representando o fogo, o coração da família, e a ele são atribuídos vários poderes mágicos, dentre os quais o de curar. Sua medicina são seus atributos. Mais recentemente, na linguagem fílmica, em *The Life of Death* (ONDERSTIJN, 2016) o veado interage diretamente com a morte.

Sem exaurir as associações, a partir desses elementos pode-se tentar compreender o veado morto da narrativa indígena. Isto é, o produto da caçada bem sucedida transformando-se numa oferenda-isca ao tio, para que ele ‘volte de um outro mundo’, em

²³ Tradução livre do inglês: “The first recognition of beauty was one of the most significant events in the evolution of human consciousness.”

que se encontra. Ele torna-se um *encantado*. A raiva, um sentimento que “desestrutura o universo e a sociedade humana” (BRANDÃO; JESUS, 2003, p.59), recebe como contraste a significação da gentileza e delicadeza do animal. Agora: que espécie de sofrimento pode estar alimentando o sentimento de raiva de *Anhyngakwasiat*? De que ou por que ele sofre? Que cura é almejada?

A raiva se exterioriza no açoite do veado, podendo viabilizar-se uma ‘cura temporária’ do sentimento desagradável. As emoções correspondentes à raiva são a mágoa, o rancor e o ódio. Os desdobramentos transformacionais propostos estariam vinculados ao exercício da paciência, tolerância e compreensão.²⁴ Em seus escritos sobre o tema da raiva, o Dalai Lama (2001) costuma dizer que “o verdadeiro herói é aquele que conquista sua própria raiva (sentimento) e ódio (emoção)”. Evidencia-se um sofrimento acionado na imagem do veado, ao mesmo tempo em que ele é aquele que também serve para a existência/manutenção de um ‘lapso de tempo’ para acalmar emoções e sentimentos.

Se supostamente uma relação cultura-natureza está em funcionamento, com o mito nomeando os sentimentos e as emoções dessa relação social (por tratar-se de sociedades humanas), pode-se concordar com Viveiros de Castros (2007, p.05-06) que as sociedades amazônicas “modificaram o ambiente tropical sem destruir suas grandes regulações ecológicas”, sendo a natureza “parte e resultado de uma longa história cultural e de uma aplicada atividade humana”. A morada do veado é nesses bosques, florestas, matas, o que torna esses locais *encantarias*, no dizer de Loureiro (2008). E não deixa de ser bastante surpreendente que ‘a floresta’, para as pessoas que a habitam, nada mais é do que outro modo adotado para exprimir a maternidade, a Mãe Natureza, como origem da vida e dos seres (Tópico “Feminino”. ADRIÃO, 2010).

Toda a ‘caçada’ acontece dentro dessa *encantaria*, lugar desse ‘encontro desencontrado’. É numa possível clareira na floresta que se cria um ‘portal’ entre dimensões, realidades distintas e é nele que sucede, simultaneamente, uma visibilização e uma invisibilização: *Anhyngakwasiat* torna-se visível para o sobrinho enquanto *Anhyngavuí* invisível para o tio bravo. Faz sentido sugerir que a Mãe Natureza, desta vez manifestada, metamorfoseada de floresta²⁵, corresponde a uma imagem do feminino divino. Nesse âmbito, Loureiro (2008, p.160) poetiza que “na Amazônia a incidência da luz através da complexidade das estruturas verdes de galhos e folhas alegoriza a floresta como catedral gótica” enquanto que Albuquerque (2014, p.73) registra que “as revelações místicas” ou relativas à criações tendem a acontecer em “cavernas ou no interior de catedrais ou templos”. A floresta se torna um santuário natural, lugar de oportunidades nutritivas e de transformação.

Fica evidenciada, assim, a floresta-catedral como o cenário da criação-visualização

24 Tópico “Sentimentos e Emoções”. Disponível em: <http://www.docelima.com.br/site/cerebro-a-mente/o-conceito/355-os-sentimentos-e-as-emocoes> Acesso em: 21 fev. 2022.

25 Outra imagem adotada para a Mãe Natureza é o rio e suas águas, conforme analisado em Berg (2022). Na cultura hindu, por exemplo, o Rio Ganges é tratado carinhosamente como *Ma Ganga* – Mãe Ganges.

dos desenhos, ao mesmo tempo que o veado encantado torna-se o acesso, facilitando ou dificultando, conforme a perspectiva adotada, o caminho para essa espécie de clareira, refúgio ou templo interno de cada um(a), onde ocorrem *passagens* de um estado a outro, vê-se o invisível, identifica-se sentimentos, possibilita-se aprendizagens e transformações. Nas palavras de Desjardins (2006, p.30-31/38):

O ponto comum de todos esses ensinamentos é propor uma abordagem dinâmica e não estática da realidade de si mesmo, uma visão não fixa, porém em movimento, uma passagem, uma passagem consciente. Sempre há mudança. Estamos aqui para uma passagem.

A destrutividade do ser humano, caracterizada como “mal-estar intrínseco à cultura” por Freud (1930) escapa à criação de sentidos, porém o desarranjo que causa abre caminho para o novo, o diferente. Se *Tânatos* colabora com *Eros* há intensidade criativa (Tópico “Eros e Tânatos”. RODRIGUES, 2013). Pode-se pensar que a ‘brenha da floresta’ equivale na narrativa *Asurini* ao ‘rio abaixo do rio’ da narrativa *Huni Kuin*. Conforme Estés (1994, p.373) essas *encantarias* são uma metáfora para a criatividade. Aí está: a força criativa não é acionada diretamente pelo pensamento, mas toda a ação criativa decorre de um sentimento. É como se nessa observação da narrativa do ‘surgimento’ da arte gráfica *Asurini* fossemos “apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos em nossas experiências comuns” (MACEDO, 2013, p.127)²⁶.

Não é deveras revelador que as ‘armas’ usadas pelo deus do amor, *Eros*, sejam as flechas e o arco, as mesmas que servem de suporte para a realização dos *trançados* de *Anhyngavui*? Mais uma vez a narrativa mostra-se fractalizada. Embora no mito indígena ambos sejam suportes nitidamente pertencentes ao universo masculino, do homem que caça, percebe-se que as ‘superfícies dos corpos’ estão correlacionadas aos talos de samambaia ou folhas de palmeiras (do buriti, por exemplo) que serão trançadas decorando o arco e a flecha ou compondo esteiras e cestaria. Ou, ainda, aos corpos humanos pintados com urucum e jenipapo, durante diferentes rituais nas comunidades de pertencimento. O fazer artístico, efetivado na confecção da trança/do trançado decorativa(o), como atividade estética, condensa para a sociedade *Asurini*, “a relação com o conhecimento que se dá através dos sentidos, sendo a forma de apreensão do objeto de conhecimento” (MÜLLER, 1993, p.266).

A *trança* ou *trançado* é um dos aspectos associados à simbologia do *labirinto*, preponderantemente nos mitos gregos, que juntamente com a *espiral* suscitam associações com a representação do Infinito. O Infinito eternamente na mutação da *espiral* e o Infinito do eterno retorno figurado pelo *trançado*. O *labirinto* expressa o caminho que conduz o Homem ao interior de si mesmo, a essa espécie de santuário interno, no qual reside o mais misterioso e santo da pessoa humana, o seu Espírito Imortal. Quanto mais difícil é a viagem

²⁶ Inspirada nos trabalhos do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952).

pelo *labirinto*, quanto mais numerosos e árduos são os obstáculos, maior é a transformação no decurso desta iniciação itinerante para um novo ser (Tópico “Infinito”. ADRIÃO, 2010).

No caminhar interpretativo do mito, em que *criação* se sinonimiza com *visão* dos grafismos, pode-se, pois, apontar na própria estrutura da narrativa a utilização dos mesmos elementos estabelecidos na descrição da ‘beleza do desenho’. Há a conversão do sentimento do belo num sentido de comunhão com o divino ou em alegria de viver, ou admira-se “o sagrado no belo”, a beleza sendo “uma forma de sentir” (LOUREIRO, 2008, p.158-159). A narrativa oral traz, desse modo, usando as imagens-símbolo, uma ‘observação auditiva’ de um fractal. Esse sentido é possível reiterar ainda com Loureiro (2008, p.130-132/183): “é pelo devaneio diante da beleza natural que a pessoa amazônica exerce sua compreensão da realidade.” Ela usa a imaginação como a pessoa cosmopolitana usa a racionalidade. E, como no mundo atual, se vive uma “identidade caleidoscópica de identificações”,²⁷ o convívio cotidiano da pessoa amazônica com os seres de seu imaginário, moradores nas *encantarias*, passa a condicionar “um sentido contemplativo de beleza na convivência dos homens entre si e deles com a natureza”.

Antes de concluir, o narrador ainda nos lembra que é *Anhynga*²⁸ o dono do desenho. Tanto *Anhyngakwasiat* quanto *Anhygavuí* são identificados com esse sobrenatural do cosmo *Asuriní* atual, habitante do céu que fica acima de nós. O fechamento do mito fica por conta de *Anhygavuí* que repassa os conhecimentos adquiridos em sua ‘aventura de ser’ aos seus conterrâneos que, observados pelos descendentes, os *Asuriní* de hoje, são “os que já morreram” (*Bava*), correspondendo à noção de antepassados.

Ao legar aos seus parentes esses conhecimentos, ele “intersubjetiva o que foi visto subjetivamente”, publica sua visão privada (FLUSSER, 2007), de uma geração a outra, de pai para filho, num período específico do crescimento do menino: há ênfase na tradição. Houve um acréscimo de suportes – a esteira (palha) e o porta-óleo (jenipapo) – para aplicação dos desenhos. (Reler Nota 21): há ênfase na invenção. Fica marcada nessa conclusão o reforço na linhagem masculina para a execução da arte do trançar e pintar os desenhos nos suportes mencionados pertencer a aprendizagens pedagógicas para viver a trajetória humana dentro desta *cultura*.²⁹

Uma sociedade em que homens e mulheres aprofundam os conhecimentos de si mesmos por manterem “os sentidos atentos à natureza” (LOUREIRO, 2008, p.155); uma natureza que muda, dependendo do observador, do parentesco à metafísica. Eles aceitam morte e renascimento (renovação cíclica) como parte da jornada humana. Finaliza-se com

27 A palavra caleidoscópico é procedente etimologicamente de três palavras de origem grega: *Kalos* [belo], *Eidos* [formas] e *Skopein* [ver], ou seja, ver formas belas. Ainda deixo registrada que a imagem do caleidoscópico é utilizada também numa conceituação de língua, em que os movimentos e as combinações são fundamentais, estabelecida por Cavalcanti; César (2007).

28 Denominado *Yuxibu* na cosmologia *Huni Kuin* (AC).

29 Cultura que não se desvincula da Natureza. Na antropologia, cultura nomeia relações de aproximação com o ser humano, não sendo, por isso, possível prescindir da experiência e da invenção, envolvendo observação e aprendizados do outro e de si mesmo.

as palavras de Macedo (2013, p.08), que evocam as pluralidades inerentes da arte ao estimularem “o potencial transgressivo, de invenção e de provocação para o aprendizado da necessária imprevisibilidade do viver” que cada um/uma de nós realiza nas diversas comunidades de pertencimento que integra ou mesmo ao adentrar no desconhecido da floresta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C.R.C. **A Mitopoese na Amazônia. Lendas e Mitos. Encantados e Encantamentos.** *Factum in Domo*. Rio de Janeiro, 2014.

BERG, H.S. **Encanto no mito de origem do kene.** In: Anais do IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: línguas e literaturas indígenas, 09 a 13 novembro 2015, Universidade Federal do Acre. Rio Branco: Nepan Editora, 2015.

BERG, H.S. *O mito de origem do kene: considerações sobre linguagem e arte.* In: SOUZA, L.; TONELLI, F. (Orgs.). **Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2022.

BRANDÃO, H.N.; JESUS, L.M. *Mito e Tradição Indígena.* In: BRANDÃO, H.N. (Coord.). **Gêneros do Discurso na Escola – Mito, Conto, Cordel, Discurso Político e Divulgação.** São Paulo: Cortez, 2003.

CAVALCANTI, M.C.; CÉSAR, A.L. *Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio.* In: CAVALCANTI, M.C. & BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DALAI LAMA. **A arte de lidar com a raiva. O Poder da Paciência.** A. B. Pinheiro de Lemos (Tradução). Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2001.

DA SILVA, T.T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** 9ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DESJARDINS, A. **Primeiros Passos para a Sabedoria.** Renata Cordeiro (Tradução). São Paulo: Landy Editora, 2006.

ESTÉS, C.P. **Mulheres que correm com os lobos. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FARIA, R.W.S.; MALTEMPI, M.V. *Padrões Fractais: Conectando Matemática e Arte.* In: **EccoS** – Revista Científica – Dossiê Temático, São Paulo, No. 27, p.33-53, jan./abr. 2012.

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação.** Rafael Cardoso (Organização) Raquel Abi-Sâmara (Tradução). São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREUD, S. (1930). **O Mal-estar na Cultura.** Renato Zwick (Tradução). Porto Alegre: L&PM, 2010.

GOUVEA, F.R; MURARI, C. *Fractais de bases caleidoscópicas*. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 8, Recife-PE, 2004.

LOUREIRO, J.J.P. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras, 2008.

MÜLLER, R.P. **Os Asurini do Xingu – História e Arte**. 2ª. Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

MURAD, P.C. *O Mito e as Narrativas Contemporâneas*. In: **GHREBH – Revista brasileira de ciências da comunicação e da cultura e de teoria da mídia**. Número 7 – São Paulo – Outubro de 2005.

QUINET, A. *A imagem rainha*. In: **O imaginário do ensino de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, 1995.

SANTOS, B.deS. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERI, C.; LAGROU, E. (Orgs). **Quimeras em diálogo: grafismo e figuração nas artes indígenas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

TOLLE, E. **A new Earth. Awakening to your life's purpose**. New York: Plume, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A Natureza em Pessoa: Sobre Outras Práticas de Conhecimento**. Artigo apresentado no Encontro “Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro”. Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica. Manaus, 22 a 25 maio de 2007.

Internet:

BRAGA, M.L.S. *As três categorias peircianas e os três registros lacanianos*. In: **Psicologia USP**, vol.10, n.2, São Paulo, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01103-65641999000200006 Acesso em: 21 abr. 2016.

GOUVEA, F.R. **Um estudo de fractais geométricos através de caleidoscópios e softwares de geometria dinâmica**. 2005. 259p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Inédita. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Rio Claro. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91080/gouvea_fr_me_rcla.pdf?sequence=1 Acesso em: 12 abr. 2016.

MACEDO, J.G. **Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade**. 2013, 199p. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Inédita. Escola de Belas Artes. Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS-9EHDMM> Acesso em: 03 mai. 2015.

ONDERSTIJN, M. (2016). **The Life of Death**. Disponível em: <https://vimeo.com/154739710> Acesso em: 17 mai. 2016.

ROLNIK, S. *La nueva estrategia de poder del capitalismo mundial* (Entrevista). In: **Re-visiones** No. 5, 2015. Disponível em: <https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/03/06/el-capitalismo-mundial-integrado-y-su-estrategia-micropolitica-de-poder-por-suely-rolnik/> Acesso em: 22 abr. 2016.

SERBENA, C.A. *Imaginário, ideologia e representação social*. In: **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, V. 4, No. 52, Florianópolis, Santa Catarina, Dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1944> Acesso em: 26 abr. 2016.

SEVERI, C. *A palavra emprestada ou como falam as imagens*. In: **Revista de Antropologia**, v. 52, no. 2, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27316> Acesso em 18 mai. 2016.

SOERENSEN, C.; CORDEIRO, P.deP. “**O Anticristo**” de Lars von Trier: **Simbologias e Leituras**. II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: 06 a 08 de Out. 2010. Diversidade, Ensino e Linguagem. UNIOESTE – Cascavel/PR – ISSN 2178-8200. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2021/O%20ANTICRISTODE%20LARS%20VON%20TRIER%20SIMBOLOGIAS%20E%20LEITURAS.pdf Acesso em: 27 abr. 2016.

Tópicos “Cervo” - “Feminino” - “Infinito”. ADRIÃO, 2010. Disponível em: <http://lusophia.wordpress.com/2010/09/18/bretanha-magica-deuses-druidas-templarios-mitos-e-lendas-por-vitor-manuel-adriao/> Acesso em: 07 fev. 2022.

Tópico “Eros e Tânatos”. RODRIGUES, S. M. (2013). Disponível em: <http://www.rodadepsicanalise.com.br/2013/11/eros-e-tanatos-nossas-porcoes-de-vida-e.html> Acesso em: 20 abr. 2022.

Tópico “Libido”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Libido> Acesso em: 19 abr. 2022.

Tópico “Sentimentos e Emoções”. Disponível em: <http://www.docelimao.com.br/site/cerebro-a-mente/o-conceito/355-os-sentimentos-e-as-emocoes> Acesso em: 21 fev. 2022.

O FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS POLÍTICOS

Data de aceite: 04/07/2022

Rita de Cássia Constantini Teixeira

Doutora em Psicologia, pelo Programa de
Psicologia da FFCLRP/USP

RESUMO: Neste trabalho pretendemos refletir sobre os discursos políticos, a partir da estrutura e do funcionamento que eles se encontraram nas mídias e nos jornais escritos de grande circulação. A fundamentação teórica que sustenta esta escrita é a Análise do Discurso de matriz francesa Pecheuxiana, a qual implica compreendermos os efeitos de sentidos que podem desestabilizar os discursos no funcionamento do movimento ideológico e imaginário. Os deslizos e os deslocamentos de sentido serão analisados por meio do corpus deste trabalho, os quais são feitos de recortes de enunciados. Estudar os textos inscritos em uma sociedade, em um dado contexto histórico, político e econômico é permitir olhar a movência da linguagem pelo viés teórico e, dessa forma compreendermos que a estrutura de uma língua é subjacente e velada e o sistema de relações movimenta esta linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Política; Enunciado; Estrutura; Funcionamento.

THE OPERATION OF POLICY SPEECH

ABSTRACT: In this paper we intend to reflect on the political discourses, from the structure and functioning that they found in the media and in the widely circulated written newspapers.

The theoretical foundation that underpins this writing is the Discourse Analysis of the French Pecheuxian matrix, which implies understanding the effects of senses that can destabilize the discourses in the functioning of the ideological and imaginary movement. The slips and the displacements of meaning will be analyzed through the corpus of this work, which are made of cuttings of utterances. Studying the texts inscribed in a society, in a given historical, political and economic context is to allow us to look at the movement of language through the theoretical bias, and thus understand that the structure of a language is underlying and veiled and the system of relationships moves this language.

KEYWORDS: Speech; Politics; Statement; Structure; Operation.

Pensar a Análise do Discurso, fundada nos anos 60 pelo filósofo Michel Pêcheux, implica pensar as posições que os sujeitos ocupam dentro de uma sociedade e a ilusão da opacidade da linguagem que atravessam os discursos, sejam eles políticos, religiosos, escolares, enfim a busca de um sentido único e verdadeiro sem ponderar que toda a dispersão e a deriva são inevitáveis numa produção discursiva oral ou escrita. Pêcheux teve como referência teórica Georges Canguilhem, Louis Althusser e Jacques Lacan e, passou a refletir sobre a filosofia do conhecimento empírico, com o intuito de romper com o paradigma ideológico vigente nos anos de 1960. Ele analisou os efeitos de sentido do discurso como foco

principal da teoria.

O discurso político divulgado pela mídia, o qual trataremos aqui nesta escrita, traz marcas e indícios na escrita que nos levam a compreender que o discurso dominante se faz presente nas próprias entrelinhas, uma vez que o leitor ao entrar em contato com o discurso político, com base nesta teoria, a qual nos reportamos para as análises a seguir, possa vir a compreender a materialidade discursiva particular de cada enunciado.

As circulações dos enunciados políticos encontrados nos jornais, nas revistas, na mídia em geral são confrontadas ao passo que a leitura e as formulações de sentido vão construindo significações outras de leitura.

Os sentidos estão sempre em per(curso), ou seja, continuamente se deslocando condizentes com as questões políticas e ideológicas. E, o sujeito tanto leitor como aquele que produz o funcionamento desse discurso caminha na ilusão subjetiva do funcionamento ideológico, o qual é inerente aos processos de interpelação, identificação, subjetivação desses efeitos de sentido.

O campo da linguagem que traz o discurso político acredita se pautar no campo da linguagem como ciência, na verdade de não ser contestável, um saber legítimo e empírico, no entanto a materialização discursiva para este discurso é formulada pela região simbólica, imaginária, não deixando de ser a instrumentalização e sedentarização da língua, transformando a linguagem em um cálculo matemático.

Dessa forma, a escolha das palavras na língua é um efeito de controle, mas a quem interessa, ideologicamente, a escolha das palavras no erro e ou no acerto? A quem interessa esse controle quando estamos tratando, especificamente de discursos políticos? Alguém está lucrando com o controle e a dispersão dos efeitos de sentido na linguagem?

Por este motivo, o controle está em tentar conter e manter a estabilização dos sentidos, mas o domínio é uma ilusão na relação que provoca deslizamentos e falhas, o funcionamento da evidência, o qual apaga, e arriscar-se na naturalização dos sentidos, do apoucamento da significação.

Discorreremos então, sobre a ideia da costura e da linha, em que estabelece muros, esquecimentos, e este esquecimento nos leva a compreensão da teoria pecheuxtiana do esquecimento número 1, em que Pêcheux, em “Semântica e Discurso” (2009) como resultante da interpelação ideológica, a fonte e a origem do dizer. E, o esquecimento número 2, como a ilusão da transparência da linguagem, a falha, o lapso. E, pensando no discurso do esquecimento temos a contenção do uso da língua e, por isso quem costura melhor tem a ilusão do controle dos sentidos. E, quando a linha se rompe como fica o funcionamento da ideologia? É preciso costurar rapidamente, de tal modo que outro discurso político entra em pauta nas colunas midiáticas para que o controle e a dispersão não sejam desestabilizados.

O funcionamento que movimenta as ideologias está nas relações de poder, nas condições de produção, nas marcações ideológicas para a materialização da

e na linguagem. O efeito imaginário e a especulação que vão se materializando neste funcionamento ideológico dentro dos discursos políticos, a partir da formação social dos sentidos, pois segundo Althusser (2017) a *“Ideologia é eterna porque sempre existirá história”*. Partilhamos de uma colocação de Althusser em *“Sobre a Reprodução”* (2017, p.196-197) quando coloca a vantagem da teoria da Ideologia:

É mostra-nos concretamente como ‘funciona’ a ideologia em seu nível mais concreto, no nível dos ‘sujeitos’ individuais, isto é, dos homens tais como existem, em sua individualidade concreta, em seu trabalho, sua vida cotidiana, seus atos, seus compromissos, suas hesitações, suas dúvidas, assim como em suas mais imediatas evidências.

A Ideologia somente funciona quando regula, assim pensamos nos posicionamentos sociais assumidos pelos sujeitos, por exemplo, um médico tem mais prestígio e tem uma fala de maior autoridade que um professor, pois esta relação de poder remonta o acolhimento dos papéis sociais exercidos e da própria valorização que os mesmos profissionais tem perante os conceitos valorativos e a sociedade. E, o sujeito que lança o discurso político também assume uma posição de prestígio que confia ter a ideologia amarrada sem furos para promover os sentidos desejados.

Todo sujeito deve agir segundo a ideologia que o traz à existência enquanto sujeito, ou seja, o inconsciente regulando o ser humano (sujeito) pois a Ideologia instala, em cada quarto (Althusser, 2017), em cada aula, em cada leitura como um “grande inquisidor” (Dostoiévski) onipotente, irrecusável e inegociável, o que regula e fornece “verdades” capazes de organizar e manter as materializações sociais.

A Ideologia é uma condição indissociável do sujeito, por este motivo estamos sempre sujeitos a um viés ideológico, pois o ritual da Ideologia produz uma identificação entre o indivíduo e o sujeito, de tal modo que o primeiro passa a acreditar que sempre foi o segundo. E, esta condição discursiva se faz presente e com tal veemência nos discursos políticos, pois o filósofo Karl Marx (1867-1894) em o *“Capital”* aponta para a regulação e um ritual do sujeito e, ainda para com o sujeito com falhas. As teorias de Marx sustentam que as sociedades humanas progridem através da luta de classes e as forças produtivas (potência, ferramentas, braço, terra) de um modo de produção, o modo em fazer, de produzir bens materiais e trabalhar para o mundo e pode subjugar a natureza que implica um conjunto de processos de trabalho. Assim, os processos de trabalho é uma sequência técnica entre ferramenta (instrumento de trabalho), qualificação para o manuseio, aperfeiçoamento das ferramentas e do ser humano e, os meios de produção condicionam a formação social, ou seja, a atribuição dos sentidos ancorada na sociedade. Temos neste meio os sem classe X com classe, as relações de produção vão sendo interferidas nas forças produtivas de uma forma diferente e o desnivelamento entre sujeitos envolvidos se dá de forma desigual em cada produção de trabalho.

O grande desnivelamento na sociedade que causa a desigualdade é fruto do

capitalismo que necessita desse desnivelamento, pois a mais valia precisa da divisão de classes, e o grande teatro da desigualdade capitalista é toda essa estrutura que está por trás da Ideologia. A desigualdade não é econômica ou tecnológica, mas sim ideológica e política.

A perpetuidade do grande teatro são os Aparelhos Repressivos de Estado, e Pêcheux ao passo que lê Althusser fala sobre o sujeito e o número que carregam, o Registro Geral (RG), o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), por fim, o sistema jurídico, o exército, os manicômios, todos em mesmo plano que não é igual, mas sim algo que atravessa os Aparelhos Ideológicos de Estado, os quais são os tentáculos sociais, têm uma grande potência monstruosa, físgam os sujeitos para reproduzir as relações de poder.

Os Aparelho Ideológicos de Estado é uma engenharia para que cada sujeito fique no seu lugar social e econômico, o que implica um apagamento do gesto de reprodução dentro das escolas, da família, na religião, nos partidos políticos, nas mídias, na arte e na cultura. É o efeito de onde o sujeito está. Quem é o sujeito que pode dizer? Quem pode dizer de X e não Y dos lugares que ocupam, isto é, de uma captura assustadora, mas quando esta maquinaria não funciona tem outros recursos, a ordem dessas relações a serem reproduzidas e tomadas de formas já consideradas “naturais”, pois quem somos sujeitos de direitos para questionar?

Os Aparelhos Ideológicos de Estado nos lançam ao imaginário, como uma alienação, um fetiche, um efeito de feitiço, de encantamento, de sedução, um objeto externo ao desejo que vimos muito marcados nos discursos políticos, porque a Ideologia dominante é para funcionar, já que a interpela todos os indivíduos em sujeitos em posições dadas diferentes para se representar e dizer de si no mundo, não apenas de representação no mundo, mas de captura, a Ideologia recruta indivíduos em sujeitos, e passa a ter a ilusão de um processo de naturalização de sentidos. E, para Althusser (data) “Só há prática através de e sob uma ideologia”, uma estrutura que parece estar estabilizada.

A natureza da estrutura é a relação, mas nem sempre de semelhança, e sim de oposição. E, a relação antagônica também se materializa no discurso político, o qual servirá como fonte de análise e, buscamos pensar em discursos políticos o funcionamento discursivo e a articulação sobre a linguagem.

Através do embate político com o simbólico, a Análise do Discurso proposta por Pêcheux questiona a prática das Ciências Sociais e da Linguística que não consideravam, na época (período de 1960-1983), o movimento histórico-social da linguagem e concebiam a língua como um sistema lógico e estrutural.

Em 1983 nos vemos frente ao último trabalho de Pêcheux, em que ele propõe um desafio, ele faz uma crítica aos termos da Lógica e da Linguística que impõem uma verdade absoluta com leis e regras específicas, desconsiderando qualquer fator externo à linguagem, inclusive a Ideologia. Segundo Orlandi (2008, p.7) estudiosa com a teoria pecheuxtiana coloca que Pêcheux:

Propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios[...] na (des)construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso.

Para adentrarmos os discursos políticos, os quais trataremos como material de estudo, Orlandi, ao traduzir “*Estrutura e Acontecimento*” de Pêcheux (2008, p.8), coloca que Michel Pêcheux fala da relação dos espaços semanticamente estabilizados:

Michel Pêcheux fala da relação entre os universos logicamente estabilizados e o das formulações irremediavelmente equívocas, investigando as relações do descritível e do interpretável ao mesmo tempo em que percorre as formas de se fazer ciência: as sobredeterminantes e as de interpretação.

A estrutura é, o sistema funciona, e são as relações de poder que fazem o sistema funcionar. As relações estão associadas com a ontologia da estrutura, e implica uma não unidade. A análise estrutural, segundo os estudiosos do estruturalismo, quando ela é exaustiva, porém os estudiosos do campo da linguagem, segundo a teoria da Análise do Discurso, é complicado pensar este movimento de exatidão e de exaustão, pois para os analistas do discurso, o funcionamento linguístico-discursivo se dá na incompletude da língua, pois para a A.D. (Análise do Discurso) nada se fecha, há uma ilusão conclusiva.

A materialidade linguística de um enunciado e a relação com o signo estão em constante movimento, mas como conservar esses jogos revolucionários e de ultrapassagem o tempo todo, pois o movimento dialético busca as ultrapassagens, levando em consideração a arbitrariedade do signo linguístico há uma convenção social, e a sociedade vive uma constante transformação.

A estrutura de um sistema, e aqui trataremos da estrutura dos discursos políticos, ela é subjacente, velada. Na teoria estruturalista as marcas do movimento histórico, político e social são deixadas de lado, a língua é como um objetivo científico, a fala como uma via ao lugar de produção, mas não podemos deixar de ponderar que não se pode pensar separado a estrutura que existe com o funcionamento da língua na e pela formulação ideológica, como uma folha de papel, em um lado o significante e no outro lado o significado, caso ela se rasgue não temos como pensar a relação de forma separada.

Com os Manuscritos de 1974, Starobinski coloca o posicionamento assumido por Saussure:

A linguagem é um recurso infinito e que atrás de cada frase dissimula-se o múltiplo rumor do qual ela se destacou para isolar-se diante de nós na sua individualidade.

A relação entre estrutura de um discurso e o funcionamento desse discurso nos permite compreender que as relações de univocidade de homogeneidade lógica mantém, segundo Pêcheux (2008, p.33) em “*Estrutura e Acontecimento*”, a “falsa-aparência” - controle - sem risco de interpretação, a promessa de uma ciência régia conceptualmente

tão rigorosa quanto às matemáticas.

Nesse espaço de necessidade equívoca, misturando coisas e pessoas, processos técnicos e decisões morais, mode de emprego e escolhas políticas, toda conversa (desde o simples pedido de informação até de discussão, o debate, o confronto) é suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis-com, de vez em quando, o sentimento insidioso de uma simplificação unívoca, eventualmente morta, par si-mesmo e/ou para os outros.

Neste contexto, Pêcheux (2008) nos coloca a discorrer e a refletir: a estrutura é da ordem do discurso ou da contingência? A contingência que escapa, que é a atravessada pelas formações ideológicas, que captura o sujeito no simbólico e no imaginário, ultrapassa a linguagem acabada e pronta. Portanto, compreender o acontecimento contingente e a estrutura necessária pelo viés da teoria da interpretação, ou seja, quais são as análises e as consequências desse embate. E, assim Pêcheux (2008, p.53) pontua:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente).

O corpus desta escrita é parte de um trabalho, o qual teve como critério analisar discursos políticos para pensar o funcionamento da estrutura dos enunciados. Não pretendemos com este trabalho esgotar as possibilidades de interpretação, principalmente porque para a análise do Discurso sempre podemos promover outros gestos interpretativos. Todas as imagens e textos escritos, usados como análise foram retirados do site www.google.com.br



Texto 1: Pagar o pato

A expressão “Pagar o pato” um discurso muito empregado, uma expressão da língua portuguesa utilizada no sentido de “levar a culpa por algo”, ou “fazer papel de bobo”. E, esse enunciado veio ressignificar em outro contexto histórico, ou seja, o enunciado de uma expressão popular tornou-se uma manifestação do discurso político quando o Brasil estava

protestando contra o governo em questão, a ex-presidente Dilma.

Porém, ao ressignificar a formação ideológica e discursiva propõe outros questionamentos que são elucidados, pois a estrutura linguística não tem mais o mesmo funcionamento social, como: Mas quem vai pagar o pato? Quem é o pato, os políticos ou brasileiros? São impostos, taxas? E, todos os brasileiros vão pagar da mesma forma?

PEDALADAS FISCAIS...



Texto 2: Pedaladas

Robinho, o ex-atacante do Santos, time brasileiro de futebol, no ano de 2004, ficou conhecido pelas famosas “pedaladas”, uma técnica desenvolvida pelo próprio jogador para driblar os jogadores adversários em campo, recebeu vários prêmios por esta estratégia.

Esse mesmo enunciado foi ressignificado nos anos de 2013 a 2014, quando a ex-presidente do Brasil Dilma Rousseff foi acusada de corrupção pelas famosas “Pedaladas Fiscais”, esse foi o nome dado à prática do Tesouro Nacional de atrasar de forma proposital o repasse de dinheiro para bancos (públicos e também privados) e autarquias, como o INSS. Dessa forma a oposição política usou dessa estratégia para sustentar o pedido de impeachment da ex-presidente do Brasil Dilma Rousseff.

A palavra “pedaladas” tem um efeito de sentido que nos remete ao drible, ao deslize, a ludibriar e enganar os adversários, sejam eles políticos ou do mundo do futebol. O enunciado que antes estava no campo semântico do esporte vem para o campo do discurso político, a estrutura segue a mesma, mas quando passa no discurso político a representar “Golpe” ou “Impeachment” a estrutura enunciativa não é mais a mesma, o funcionamento ideológico afeta os brasileiros em que cada um manifesta sua opinião partidária.

Assim, a estrutura linguística se reestrutura e não é mais a mesma, pois os gestos interpretativos não têm mais os mesmos efeitos de sentido



Texto 3: “Vem pra rua”

O movimento “Vem pra rua” foi um movimento político-social-brasileiro fundado em 2014 como uma tentativa de organizar e captar pessoas em razão da situação econômica, política e social do país, durante o governo Dilma tendo como alvo o próprio governo da ex-presidente, e pautas definidas como o combate à corrupção.

No entanto, antes desse enunciado funcionar no campo do discurso político ele foi criado por uma montadora de carros “Fiat”, em uma campanha publicitária para a copa da Confederações FIFA de 2013, a canção ganhou destaque em junho de 2013 ao virar “hino” dos manifestantes nos Protestos no Brasil em 2013. João Ciaco, diretor de marketing da “Fiat”, disse que “a música não é mais da Fiat, é das pessoas”.

Desta forma, a situação que manifestava um efeito ideológico sobre uma propaganda de marcas de carro, toma outra proporção que avança para o campo do imaginário e do simbólico e causando outro efeito de sentido no campo discursivo político. Podemos ver a Ideologia funcionando e deslizando para outros acontecimentos e a regularidade é impossível que se continue a mesma.

Texto 4: Discurso do ex-presidente Lula

Minhas Senhoras e meus Senhores,

Quatro anos depois, o Brasil é igual na sua energia produtiva e criadora.

Mas é diferente --para melhor-- na força da sua economia, na consistência de suas instituições e no seu equilíbrio social.

“Meus queridos brasileiros e brasileiras,

É com muita emoção que eu subo a este Parlatório para conversar um pouco com vocês. Hoje é para mim um dia de profunda emoção. Primeiro, porque ser Presidente da República do meu País, eu recebo isso como uma bênção de Deus, porque eu digo sempre que chegar onde eu cheguei, saindo de onde eu saí, eu só posso dizer que existe um ser superior que decide os destinos de cada um de nós e, por isso, eu estou aqui.

Nos vocativos eleitos para o discurso do ex-presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, ao ser reeleito nas eleições presidenciais, trazem marcas linguísticas que geram efeitos de sentido, os quais remontam todo respeito pela luta feminista por um espaço na política. As mulheres tendo os direitos reconhecidos a participar de uma vida em que podem exercer o papel social de luta, pois o fato de enunciar “minhas senhoras” e queridas brasileiras” causa o efeito de uma emancipação, de um lugar conquistado e legítimo. Desta forma, compreendemos que a estrutura está para além da colocação correta de um vocativo em um discurso político como estrutura pretendida, pois o funcionamento dessa estrutura remonta um acontecimento que ecoa vozes de luta, de resistência, de movimento histórico e político de perdas e ganhos. A voz da mulher funcionando em uma estrutura fixa que naquele pronunciamento se moveu para outro espaço de significação.



Texto 5: Lula Lá

“Lula Lá” é uma canção escrita pelo cantor e compositor brasileiro Hilton Acioli para o segundo turno da campanha presidencial do ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, em 1989. Esta canção marcou todo o movimento de luta e resistência de uma ideologia lutadora pelos direitos à igualdade, erradicação da pobreza, água e luz para todos em prol de uma vida mais digna. Desta forma o enunciado “Lula Lá” traz o advérbio de lugar nesta estrutura como o lá de um espaço de conquista. Quem pode chegar lá? Quem pode ocupar a cadeira presidencial que está lá? Um nordestino, pobre e considerado analfabeto pode estar lá junto de pessoas consideradas da elite da sociedade?

Neste movimento estrutural o advérbio de lugar lá reverbera muito mais que uma

inserção após o verbo principal de uma oração, são palavras que modificam um verbo, um adjetivo ou outro advérbio, isto é o que dita a regra, porém o advérbio de lugar lá modificou e transformou toda a história de milhões de brasileiros e brasileiras que saíram da pobreza, que conseguiram ocupar os bancos das universidades e conquistaram um diploma, que hoje possuem água encanada e eletricidade.



Texto 6: Discurso do presidente Bolsonaro

No texto 6, temos o slogan da campanha presidencial no ano de 2018 do atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o qual enunciava “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, a estrutura do enunciado foi feita dentro das condições linguística estabelecidas pela norma da língua portuguesa, porém o funcionamento desta estrutura mobiliza sentidos de ordem e de conduta conservadora moralizante em que a igreja católica muito pregou durante anos, temer a Deus é uma forma de se manter vivo na sociedade, ou seja, dentro das ordens estabelecidas pela religião, e tal discurso político sem se recordar de que o país é um espaço laico, traz as decisões de um governante que coloca o próprio país acima de um Deus, mais uma vez a estrutura que funciona no desmonte do poder, assim causa um efeito imaginário e simbólico de sentido de que as decisões de um governo, no caso do Brasil, não devem ser questionadas nem pelo próprio Deus, pois se a estrutura estivesse na ordem inversa, o poder não estaria nas mãos do governo e, sim de Deus, mas ao passo que os eleitores ouvem e leem essa estrutura ela dissemina um lugar bom e de respeito para se viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura de um enunciado é uma materialidade fixa, porém os fatos estão sempre colocados em circulação e, ao passo que esta circulação começa a desestabilizar

os sentidos para os campos da história, da política, da religião principia a funcionar na contingência do inesperado, e sobremaneira afeta toda uma formação ideológica e imaginária que transgride para novas formações discursivas.

Nesse sentido a necessidade da estrutura e a contingência caminham juntas, por isso o movimento é dialético, ou seja, uma coexistência tensa entre opostos, uma relação marcada pela oposição.

O movimento de instabilidade faz ranger a estrutura, deixa um espaço vago, uma lacuna do possível vir a ser ou não. Assim, a estrutura e o acontecimento, esse funcionamento um não anula o outro, não podem ser anulados, são estrutura e acontecimento ao mesmo tempo. O funcionamento dessa estrutura pode acontecer e se resignificar e ser interpretados de maneiras divergentes, dependendo do contexto histórico, social e político.

DESVELANDO E ANALISANDO PROCESSOS DE TRANSCRIÇÃO INTERPRETATIVA DO CANTOR

Data de aceite: 04/07/2022

Lucila Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/
Brasil

RESUMO: A criação na interpretação vocal será abordada sobre o desígnio da transcrição (Campos, 2006). Buscaremos também aqui, desvelar alguns dos aspectos dos processos criativos de cantores brasileiros da música erudita ocidental, ao realizarem suas interpretações da *Canção de Amor* de Villa-Lobos. Discutiremos alguns dos 43 tópicos retirados dos relatos de entrevistas que realizamos com cinco cantores brasileiros atuantes no cenário musical nosso e internacional, para nossa tese de doutorado. Para tanto, traremos à reflexão recursos sobre o processo de criação artística da *Crítica de Processos* de Salles (2011) e da metodologia de *redes da criação* (Salles, 2006). Foi possível encontrar recorrências nas ocorrências de sensações, imaginação, memória e percepção por parte dos cantores entrevistados, assim como, diversidades nestes mesmos quesitos, com relação à interpretação da *Canção de Amor*, que puderam ser desvelados e trazidos à luz, contribuindo para a bibliografia acerca dos processos criativos dos cantores, quase inexistente até o momento.

PALAVRAS-CHAVE: Criação, Transcrição, Canto, Interpretação.

ABSTRACT: Creation in vocal interpretation will be approached about the design of transcreation

(Campos, 2006). We will also seek here to unveil some of the aspects of the creative processes of Brazilian singers of western erudite music as they perform their interpretations of Villa-Lobos's *Song of Love*. We will discuss some of the 43 topics taken from the interview reports that we conducted with five Brazilian singers working on our international music scene for our doctoral thesis. For that, we will bring to the reflection resources about the artistic creation process of Salles *Process Criticism* (2011) and the methodology of *creation networks* (Salles, 2006). It was possible to find recurrences in the occurrences of sensations, imagination, memory and perception on the part of the singers interviewed, as well as, diversities in these same questions, with respect to their interpretation of the *Song of Love*, that could be unveiled and brought to light, contributing to the bibliography about the creative processes of the singers, almost nonexistent so far.

KEYWORDS: Creation, Transcreation, Singing, Interpretation.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa pesquisa no doutoramento em *Processos de criação nas mídias* na PUC-SP, com o objetivo de investigar os processos de criação da interpretação vocal realizada por cantores da música erudita ocidental. Ao longo da pesquisa, foi se tornando clara a configuração destes processos como transcrições vocais. Discutiremos aqui a dimensão da transcrição no trabalho interpretativo do cantor, trazendo à discussão

alguns dos quarenta e três tópicos de seus processos criativos que puderam ser retirados das entrevistas que realizamos com eles sobre suas interpretações da *Canção de Amor* de Villa-Lobos, a fim de iniciar o seu desvelamento. Como apoio teórico traremos recursos da Crítica de Processos e da metodologia de redes de criação, ambos de Cecilia Salles (2010, 2006).

2 | TRANSCRIÇÃO VOCAL

A tradução compreendida como transcrição, neologismo criado pelo poeta e tradutor Haroldo de Campos, participa da ampla discussão que envolve tradução e criação já desenvolvida no âmbito da tradução literária. Tendo em vista seus paralelos com a questão da criação implicada no trabalho do cantor na área musical, o âmbito indicado é assim trazido a fim de contribuir com as reflexões sobre criação e interpretação vocal.

Tal como o tradutor, o cantor não se encontra restrito como tributário de traduzibilidades semânticas constituintes de dicionários. Confirmando esta noção, o tradutor, escritor e ensaísta Boris Schnaiderman indica a inexistência de “faixas semânticas” entre línguas diversas: “O que sucede é que não existe entre uma língua e outra o que poderíamos chamar de ‘faixas semânticas’” (SCHNAIDERMAN, 2011, p. 26), resultando na impossibilidade de redução semântica do texto. Portanto, será preciso refletir a seguir, sobre as naturezas constituintes da transcrição.

Discutir os processos de criação da Interpretação em sua dimensão de transcrição, alça, inicialmente, um espaço do ‘indefinível’ à questão. Em movimento contrário à discussão de intérprete como executor (termo que não inclui a dimensão da criação), algumas noções do ensaísta Albercht Fabri são evocadas:

... “toda tradução é crítica, pois nasce da deficiência da sentença”, de sua insuficiência para valer por si mesma. “Não se traduz o que é linguagem num texto, mas o que é não-linguagem”. (FABRI apud CAMPOS, 2006, p. 32).

Boris Schnaiderman indica ainda um tipo de precisão no trabalho da tradução, a ‘precisão de tom’, que “requer uma preocupação com o efeito artístico e certa leveza, que implica, não raro, em relativa liberdade quanto à semântica pura e simples.” (SCHNAIDERMAN, 2011, p. 31).

Se parte ainda, da assertividade de Paulo Ronái, segundo Haroldo de Campos, de que “a impossibilidade teórica da tradução literária implica a assertividade de que tradução é arte.” (CAMPOS, 2006, p. 34).

A centralidade do que se quer trazer é tratada de modo bastante claro pelo poeta, considerando a tradução de textos criativos como uma criação de caráter recíproco, implicado em autonomia, de algum modo. E insere a questão na tradução da fisicalidade, materialidade da tradução “do próprio signo”. Ressalta-se a questão de que o significado, “o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a baliza demarcatória do lugar da

empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal.” (CAMPOS, 2006, p. 35, grifo nosso).

A transcrição afirma e amplia a dimensão de criação em uma tradução. O que poderia ser considerado uma falta intrínseca como comentado acerca de um processo de tradução, a impossibilidade de verter o seu original originalmente, passa a ser uma propulsão à criação, à tradução-criação. O termo não diz respeito apenas à tradução do significado, mas ao que lhe confere sua força estética como obra e que, em sua nova língua pode também ser observada, na nova criação.

Desse modo, considerando a intraduzibilidade da partitura, por um lado, e as “balizas semânticas” (os elementos ali grafados) por outro, o campo da transcrição na Interpretação vocal se abre para aspectos mais amplos que um comportamento de uma reprodução simples de ideias do compositor pudesse indicar.

Nos encontros que se seguirão com os cantores no próximo item, será possível entrar em contato com múltiplas possibilidades oferecidas pela partitura, mas note-se, não quaisquer, as que possam advir da estrutura e organização oferecidas ao cantor. O que se verifica é um dialogismo de criações preme de um continuum infinito em seu caráter semiótico, fronteiras sempre móveis com trocas constantes, reinventadas em um movimento tradutório de transcrições mestiças.

Cabe iniciar a investigação desses estados perguntando: como se daria essa situação em relação à criação musical proposta pela partitura?

Especificando ainda mais quanto ao aspecto de criação da transcrição presente na Interpretação, em um primeiro momento o cantor se encontra com a criação da composição musical, algo que lhe é “oferecido”, ou como se possa também compreender, algo que se força sobre ele.

As diversas relações tradutórias em transcrição que vão sendo estabelecidas pelos cantores com os elementos musicais/poema grafados na partitura da *Canção de Amor* possuem, ao menos, duas instâncias de similaridade entre eles. Estas dizem respeito ao que se pode e não se pode reconhecer facilmente, audivelmente, nas interpretações dos cantores, quanto aos elementos presentes na partitura.

O movimento tradutório nesse contexto diz respeito a transcrições realizadas por parte dos cantores a partir da notação grafada na partitura, com instâncias que compreendemos como similaridades direta e indireta.

No que há de evidentemente similar, uma similaridade direta transcrição na Interpretação vocal com os elementos da partitura - e, portanto, mais facilmente reconhecível por outros que não o próprio cantor -, são os aspectos evidentes grafados na partitura, ou seja, as alturas, ritmos, dinâmicas e andamentos (em que pese parte de sua indeterminação), as palavras do poema que se fazem reconhecíveis no fluxo sonoro vocal. Estes aspectos serão ainda reconhecíveis nas incontáveis interpretações da peça que venham a ser realizadas. Invariantes que guardam algum grau de isomorfismo, retomando

a citação de Haroldo de Campos:

Teremos, como quer Bense, em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia: serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos são isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema. (CAMPOS, 2006, p. 34).

No que a criação da interpretação vocal apresenta de similaridade indireta em relação aos elementos da partitura, concerne às imagens criadas, percepções, sensações corporais, emoções, sentimentos vividos pelos cantores em seus modos diversos. Ela se refere ainda às possíveis 'histórias' por eles criadas que agenciam memória e imaginação, envolvendo suas percepções, sensações, emoções, sentimentos, abduções e outros raciocínios lógicos, pertencentes aos processos de transcrição dos elementos da partitura, em interações com a vitalidade e presença próprias à corporalidade humana, que para além de suas generalidades, evidencia a singularidade de cantor.

Entretanto, as duas instâncias não são separáveis nos processos de criação da interpretação. Elas estão imbricadas de modo tal, em reciprocidade intrínseca configurada na transcrição do cantor a partir dos elementos grafados na partitura, que foram aqui diferenciadas apenas com a função de facilitar a visibilidade dos aspectos criativos na transcrição vocal.

A partitura da composição musical "entra", por sua vez, no jogo configurado como reciprocidade, ao possibilitar uma diversidade de interpretações em função de sua natureza semiótica, de notação como representação e não como código.

Assim, é possível compreender a diversidade de interpretações mestiças da *Canção de Amor* nas quais se reconhece, sem fusões, a composição musical e a interpretação transcritiva do cantor, cuja fragilidade estética se faz presente estando mantidas sempre as possibilidades de novas gerações criativas nesse trânsito relacional permanente. Tanto os signos da partitura se oferecem em constantes e diversas possibilidades, quanto a instância semiótica do signo cantor lhe constitui em um estado de permanente mutabilidade, configurado ainda como agente comunicativo.

O movimento tradutório abarca, ainda, um "movimento de tradução intersemiótica" (SALLES, 2011, p. 118), evidente no encontro com os signos escritos na partitura e menos evidente, para outros que não o cantor, na interação dos aspectos não explicitamente musicais/texto, como as imagens, percepções, emoções e construções lógicas que conectam música, texto e dimensão cênica com gestual, possivelmente iluminação e uma ambientação cênica, como se observa em uma tendência atual para realização de recitais.

As poucas anotações realizadas na partitura pelos cantores - como o desenho de óculos e os círculos realizados por uma soprano entrevistada em volta dos andamentos chamando sua atenção para as suas presenças - participam da realidade na qual:

o artista, muitas vezes recorre a outras linguagens como elementos auxiliares do percurso. São códigos pessoais, como por exemplo, uso de flechas ou

determinadas formas geométricas que passam a ter um determinado valor naquele processo para aquele artista. (SALLES, 2011, p. 124).

Desse modo, refletir sobre movimento tradutório nos processos transcriativos na interpretação vocal no âmbito deste trabalho, significa também discutir acerca dos elementos envolvidos nessa tradução intersemiótica, que conta com os elementos grafados na partitura, informações das redes histórico-culturais que a circundam, assim como ao compositor e ao cantor enquanto criador/transcriador, decifrador de signos, sujeito semiótico, ele mesmo signo e instância de semioses. Significa também o sujeito percebido implicado em elementos oferecidos na partitura e suas invariantes. No encontro com a partitura, há uma pluralidade destes elementos, um verdadeiro universo a ser criado em transcrições.

3 | CANTORES E AS TRANSCRIÇÕES DA *CANÇÃO DE AMOR*

Foram entrevistados cinco cantores brasileiros de excelência, atuantes no cenário brasileiro e internacional, o tenor Fernando Portari, o baixo-baritono Licio Bruno, as sopranos Rosana Lamosa, Adelia Issa e Ruth Staerke, acerca de suas interpretações da *Canção de Amor* de Villa-Lobos, tendo como guia a abordagem da partitura da peça. Assim, foram abordados todos os elementos musicais grafados na partitura e eles evocaram também, informações históricas-culturais e biográficas referentes ao compositor e aos cantores e à aspectos gerais da interpretação vocal.

Iniciaremos pela abordagem de tópicos transcriadores referentes à *Seção A* da *Canção* (o início desta seção coincide com a entrada da voz na *Canção de Amor*):

Articulação vocal, poesia e abdução

Focalizando possíveis elementos oferecidos pelo poema da *Canção*, é relevante notar como a compreensão que Adelia Issa teve da frase inicial *Sonhar na tarde azul do teu amor ausente* - “eu já senti de cara” (em suas palavras) - lhe trouxe informações acerca de como deveria interpretar o trecho, a partir do que lhe foi fornecido na partitura e, ao mesmo tempo, percebido e examinado por ela, rapidamente:

Adelia Issa: No caso da poesia, ela tem uma parte que é descritiva, fala do sentimento mas, ela fala da tarde azul, o teu amor ausente... ela tem muitas situações, e nessas situações assim... não definidas. Então para mim, sempre ligada ao texto, eu já senti de cara que para dizer esse tipo de coisa eu teria que fazer uma melodia muito legato, para transmitir um sonho “sonhar na tarde azul do teu amor ausente”, é o sentimento, meio de saudade, meio melancólico talvez. (Tragtenberg, 2012, p. 124)

Ao que parece, essa situação de ter examinado os elementos invariantes do texto e uma hipótese, ainda que rapidamente, pode se referir aos raciocínios utilizados naquele momento, no processo criativo da soprano. O raciocínio indutivo a teria levado à descoberta da melhor articulação vocal (abdução, categoria de pensamento criada por C. S. Peirce,

que é responsável pela introdução de elementos novos ao pensamento).

Os elementos fornecidos pelo texto, compreendidos pela soprano como “situações não definidas”, referiam-se às descrições da tarde azul e do tipo de amor ausente. Desse modo, o legato, com sua fluidez e leveza sonora, parece ter sido selecionado no repertório de conhecimentos da soprano como o modo de articulação do fluxo vocal para o trecho, relacionado à qualidade de vagueza (tarde azul e amor ausente) e ao caráter de imaterialidade inerente ao sonho.

Essa vagueza foi relacionada a sentimentos específicos (saudade e melancolia) que foram interconectados ao fluxo de voz em legato (bem ligado).

A indicação de andamento (velocidade) indicado como *Lento* nesta seção, outra invariante oferecida, corroborou sua compreensão do trecho em uma instância de nostalgia. Que se note que a palavra usada foi “senti”:

Adelia Issa: Então eu senti que eu devia fazer isso muito... e até por isso que veio esse ritmo muito lento, uma forma lenta, uma forma que transmitisse uma certa nostalgia também, aliás a peça toda é muito nostálgica, então esse lento, o legato... (Tragtenberg, 2012, p. 125)

Pausa, ritenuto e distanciamento

Os indicadores de pausa, silêncio e duas indicações de velocidade da peça (um tempo *Lento* e *ritenuto*) junto ao texto, trouxeram a Licio Bruno a noção de um alargamento espacial para a realização de algo diverso da Introdução, a ambientação de sonho:

Licio Bruno: essa pausa, que inclusive a gente vai vendo, a primeira nota além de ser *Lento*, tem o *ritenuto* na primeira nota: SOOOOONHAAAAAR NA TARDE AZUL. Aí começa o *Lento* a tempo, mas o sonhar, o sonho é uma coisa que ele precisa desse espaço, ele precisa estar, ele já está distanciado. (Tragtenberg, 2012, p. 125)

A partir da interconexão entre o andamento (velocidade) lento, a primeira nota que se inicia também mais lenta do que seria normalmente e a palavra sonhar, Licio Bruno transcreveu um espaçamento um tanto etéreo, próprio aos momentos de sonho, fora da realidade, um distanciamento desta. Espaço dessa forma concretizado, aberto, necessário para a vivência do sonhar e que vem por esses meios a ser estabelecido. Por isso sua frase “ele já está distanciado”, pois através destes elementos interagentes nesta relação, foi construída a distância do sonhar.

Ruth Staerke apresentou uma gestalt bastante clara da forma da peça e se referiu de modo sintético à ela, juntamente com os sentimentos ali compreendidos: a peça apresenta dois momentos. O primeiro é sonhar na tarde azul como “um começo de tudo”, e depois, um momento ansioso, nervoso, como “miolo” da peça. ‘Miolo’ porque é seguido, segundo ela, por uma “placidez” que se constitui na atmosfera da última seção, a *Seção A’* (esta repete a maior parte dos elementos musicais da *seção A*, com exceção do andamento *Lento* que se modifica e passa à *Molto Lento*, do poema, que possui frases diversas às da *seção A* e

de seus compassos).

As indicações da forma da peça, muito claras para a soprano, vieram já conectadas a aspectos de expressão, emoções e sentimentos. Tal relação indica uma característica de Ruth, já conhecida no meio musical, a de ser reconhecidamente uma cantora expressiva. Em entrevista à cantora lírica Janette Dornellas, Ruth explicitou que desde pequena essa característica foi manifesta:

Ruth Staerke: Busquei aperfeiçoamento com o tempo. Fiz cursos com diretores com o Sérgio Brito e vários outros. Já, desde criança, eu tinha essa qualidade de atriz naturalmente. É um dom, mas também pode ser trabalhado. Não conheço nenhuma escola de preparação cênica para cantores nem para diretores de ópera no Brasil. (DORNELLAS, 2012).

Novamente, ao oferecer uma gestalt de modo rápido e fácil da forma musical da peça, já relacionada a aspectos de expressão, é possível se verificar no processo criativo de Ruth que as relações entre as indicações musicais/texto e expressividade vieram a possuir uma intimidade enfática singular. Mais adiante, em *Mediação criadora, canal e sentimentos*, será possível entrar em contato com outros exemplos dessa intimidade que a caracterizam em seus valores e crenças presentes em seu projeto poético.

Quanto a aspectos de expressão relacionados a possíveis respirações nesta seção, Rosana Lamosa se utilizou de apenas uma grande respiração na marcha ascendente e em seu trecho subsequente, aos quais acompanha o texto *Supportar a dor cruel com esta mágoa crescente*. É preciso ressaltar que a realização das respirações implica, diretamente, na dimensão expressiva da peça, pois são elas que vão delimitar o tamanho da frase a ser cantada e com isto, o que será cantado e de que modo será agrupado ou separado. Elas se revelam elementos de articulação sonora e expressiva, sua delimitação implica em uma criação expressiva também. Em *Fisicalidade, organicidade e expressão* será discutida a questão da corporalidade implicada e sua relação com a expressividade no fluxo sonoro cantado.

A finalidade desse grande arco sonoro para Rosana Lamosa, a necessidade de chegar ao final da frase sem respirar foi associada a de dizer um sentido expressivo que lhe é importante para o processo de transcrição da peça:

Rosana Lamosa: Mas eu penso, quando vem essa coisa aflita [a marcha ascendente], de ir para a frente. De terminar, de dizer o que eu quero dizer: lalarararan essa mágoa crescente. (Tragtenberg, 2012, p. 127)

A passagem da *Introdução* para o início da *seção A* foi transcrita por Fernando a partir de aspectos relacionados com um conflito (referido por ele também para o todo da peça). É possível verificar o crescimento de uma rede transcriadora tecida nas relações entre as indicações na partitura de invariantes e variantes da música e texto, interagentes a aspectos de sensação e imaginação desde sua referência ao início da peça, à *Introdução*, seguida da *seção A*:

Fernando Portari: O início dela [a *Introdução*], ela sugere uma coisa que não vai ser. Parece que vem, mas não vem, ele acorda assim, mas repousa [Introdução e seu final]. E aí, já a primeira palavra sonhar na tarde azul já é de um lirismo, já a palavra aí ajuda a você criar um tempo que não existe, quer dizer, um tempo que não tem pulso. Ele veio cheio de pulso aqui, TARIRARIDORIDADIDODIDATITATITUMPLOM [cantarola a Introdução tocada em andamento rápido. A partir daí ele perde... a música suspende, o tempo suspende. (Tragtenberg, 2012, p. 127)

Fernando Portari: A própria progressão da música TARI, TARAA, TATIDADIRARI [cantarola suportar a dor cruel com essa mágoa] e repousa novamente. Ela tem um conflito dentro dela, minha sensação. (Tragtenberg, 2012, p. 127)

O conflito indicado por Fernando diz respeito a sua compreensão do que seja vivenciado pela persona da canção em seu todo, que já lhe parece presente na *Introdução* instrumental da peça.

Seria a oscilação entre um estado de sonho, sem pulso, “sublimado” como nomeia, e outro, de realidade, do estar acordado. O primeiro foi relacionado ao final da *Introdução* (cuja indicação é um ritmo de longa duração seguido de um *ritenuto* que retarda ainda mais a velocidade do trecho) e foi associado pelo tenor a uma suspensão do tempo na peça, tornando-se, assim, melífluo. As palavras iniciais do poema também foram relacionadas a esse estado etéreo. O segundo se refere ao desenho rítmico-melódico vigoroso da *Introdução* e à marcha ascendente da *seção A*.

Fernando Portari: ... que o cara, a pessoa quer ir, mas não tem... prefere sonhar, e aí é como se tivesse um drama dentro dessa vida. Desse momento dele, mas ele cria um contraponto entre o drama, uma coisa vivida, e uma coisa sublimada. A música o tempo todo... Ele deu uma acordada, aí ele mergulha de novo naquela coisa meio etérea, e a música ela mais ou menos, caminha por aí. (Tragtenberg, 2012, p. 128)

Do item *Aspectos intrínsecos à Interpretação* traremos dois tópicos retirados dos relatos dos cantores nas entrevistas realizadas:

Mediação criadora, canal e sentimentos

Ruth Staerke relacionou uma ‘escuta atenta’ do cantor - de indicações de possíveis elementos musicais do acompanhamento instrumental junto ao texto - ao que seria para ela, uma ‘missão’ do intérprete:

Ruth Staerke: Tem que prestar atenção nessas coisas, porque a beleza está toda aí, implícita. Cabe à gente descobrir. Acho que essa é a missão do intérprete. A gente não tem mais os compositores... Quando a gente interpreta uma composição de um compositor vivo, às vezes até o próprio compositor, já conversei [com eles], eles ficam até surpresos de como o intérprete tirou do papel aquilo que eles puseram e como consegue arrancar do papel e trazer coisas na emoção que o próprio compositor nem havia pensado. Já aconteceu, antes, um compositor já me disse isso, que ele põe ali no papel e de repente o intérprete vem e descobre coisas que ele mesmo não tinha ainda descoberto. Então é a missão do intérprete, é descobrir. Tirar do papel e jogar

para o público. Porque você está tirando do papel, passando por você, pelo seu sentimento, pelo seu coração, pela sua alma; e você está jogando para frente; você é um... quase um médium, é um intermediário do papel para o público; é você, o intérprete. Então cabe ao intérprete fazer todas essas... quase um canal. (Tragtenberg, 2012, p. 184)

Ao comentar sobre a ‘descoberta de coisas’ que o próprio compositor não havia descoberto, a soprano traz à discussão o aspecto inacabado e contínuo da criação que envolve seu aspecto sógnico, de semioses produzindo um continuum interpretativo, “ênfatizando a noção de signo como processo e esse processo sógnico, por sua vez, sendo o modo como entramos em contato com a realidade e o modo como se dá o crescimento de ideias.” (SALLES, 1990, p. 13). A emoção e o sentimento são indicados como elementos de mediação na criação, entre o que o compositor grafou na partitura e o que o intérprete-cantor oferecerá ao público receptor.

O cantor também é considerado como um meio, quase um ‘médium’, um intermediário criativo que pode guardar uma aproximação com o âmbito de signo do sujeito e self peirceanos. De um lado há o encontro do cantor com o objeto que o determina de alguns modos e, de outro, determina e oferece possibilidades de interpretantes ao público receptor.

Esse aspecto, que toma o cantor como um meio, como um ‘intermediário’, conectado com suas emoções e sentimentos, pode ser considerado como um dos valores integrantes do projeto poético de Ruth Staerke, uma vez que diz respeito a uma crença acerca do papel e valor do cantor frente ao universo musical do compositor grafado na partitura, por um lado, e ao público receptor, por outro. Não quer dizer que não haja uma criação a ser desenvolvida nessa intermediação, apenas o cantor vem a ser situado, localizado quanto aos outros dois elementos envolvidos nesse tipo de trabalho e vivência musical.

Fisicalidade, organicidade e expressão

A fisicalidade foi indicada por muitos cantores como um dos aspectos decisivos nos processos transcriutores da interpretação vocal. Uma perspectiva da questão foi indicada por Fernando Portari, Adelia Issa e Rosana Lamosa acerca dos dias em que o organismo apresenta dificuldades e interfere na relação artista e matéria “estabelecida na tensão entre suas [da matéria] propriedades e sua potencialidade” (SALLES, 2010, p. 160), enfocada no âmbito de variações na fisicalidade do cantor. A partir dessa situação, a dimensão da expressividade na interpretação foi apontada de modo recorrente, como elemento de transformação, de compensação expressiva.

Assim, para Fernando Portari os andamentos (velocidades) grafados na partitura, podem variar e ficar mais rápidos ou mais lentos em função do estado corporal. Para Adelia Issa, as respirações da peça podem vir a interferir no fluxo vocal, com maiores quebras em situações que precise cantar mesmo em estado de debilitação corporal. Rosana Lamosa indicou a possibilidade de estar com poucos graves na voz quando fosse interpretar e,

deste modo, não os valorizaria naquele dia. Mas para os três cantores, a interpretação deve ser modificada em função dessas variações físicas, transformando uma dificuldade físico-vocal em um elemento de expressividade, compensando uma com a outra:

Fernando Portari: [o cantor] um dia ele está melhor no outro dia ele está pior. Interfere, num momento que você não está tão bem, ou você quer correr, ou você quer diminuir [o andamento]. É importante as pessoas saberem isso. O bom artista, o bom intérprete, é aquele que usa tudo isso, e transforma numa coisa expressiva. (Tragtenberg, 2012, p. 166)

Rosana Lamosa: Aí acho o que mais influencia claro que é o seu momento vocal, se eu estiver cantando isso aqui num dia que eu estou sem grave nenhum, eu não vou poder valorizar o grave, então eu vou ter que passar batido. Isso talvez signifique uma leitura diferente, uma interpretação diferente. (Tragtenberg, 2012, p. 166)

Adelia Issa: Já teve dias que eu não estava tão bem de voz, que eu estava saindo de gripe e tal. Aí, quando eu estou com o fôlego curto, eu respiro mais, quebra um pouco a frase mas, eu não deixo cair a bola, digamos eu tento fazer o possível. (Tragtenberg, 2012, p. 166)

Ruth Staerke trouxe a dimensão da fisicalidade como recurso para a expressão da peça, atuante em seu modo visível, no ato comunicativo com o público:

Ruth Staerke: Tendo o público, então, você tem a máscara, que é uma coisa importantíssima. Você tem os olhos, você tem o corpo, você tem as mãos, você tem o corpo, não precisa mexer muito, mas tem uma dinâmica o corpo, tem uma expressão no corpo, e nos olhos. Não precisa se mexer muito, mas tem uma coisa principalmente do olhar, que faz uma cena! A própria postura, mais altiva, menos altiva, isso já demonstra muita coisa; as mãos, sem muito... sem exagero. Você também estática, não é possível. Sempre tem que se ter um pouco uma maleabilidade, senão você não consegue. Porque você precisa tirar isso, você precisa passar essa emoção de alguma forma. (Tragtenberg, 2012, p. 167)

Aspectos físicos indicados pela soprano apontam para uma dinâmica envolta em movimentos curtos, como geralmente ocorre na interpretação de peças da música de câmara. Suas especificidades orgânicas estabelecem relações com o espaço de modo diverso à ópera, que requer movimentos e movimentação amplos e também ao teatro, quando da movimentação no sentido de deslocamento espacial, entre diferentes locais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos aqui uma contribuição ao desvelamento e análise do campo de criação no trabalho dos cantores, trazendo a compreensão deste como transcrição e os quatro tópicos retirados dos relatos das entrevistas realizadas em nosso doutoramento. Os outros trinta e nove tópicos restantes deverão produzir ainda mais reflexões em artigos próximos, buscando contribuir para a quase inexistente bibliografia desta área, ainda pouco investigada.

REFERÊNCIAS

Campos, H. (2006). *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Dornellas, J. (2012). *Um medo ordinário: pesquisando a ansiedade na performance do cantor lírico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil.

Salles, C. (2011). *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 5ª. ed. São Paulo: Intermeios.

Salles, C. (2006). *Redes da criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Editora Horizonte.

Salles, C. (1990). *Uma criação em processo: Ignácio de Loyola Brandão e “não verás país nenhum”*. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO - Doutoranda (bolsista CAPES) em Estudos Literários (UNESP, 2022-2026), com projeto de pesquisa sobre a intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas epígrafes de Dulce María Loynaz. É bacharela e licenciada em Letras (UNESP, 2017), mestra em Estudos Literários (UNESP, 2019) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UTFPR, 2020). Na graduação, desenvolveu Iniciação Científica Departamental, cujo título foi “Traços do Surrealismo na composição de A torre da Barbela, de Ruben A.”, em que foram investigados aspectos do Surrealismo no romance que constituiu o corpus da pesquisa, que recebeu Menção Honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UNESP em 2016. Ainda na graduação, foi monitora voluntária e, posteriormente, bolsista de Literatura Portuguesa, momento em que teve a oportunidade de ministrar aulas eletivas para sua própria turma. Já no mestrado, foi bolsista CNPq e, na dissertação intitulada “A não-pertença em Os meus sentimentos, de Dulce Maria Cardoso”, definiu a não-pertença segundo a psicologia social e averiguou a construção desse tema pelas categorias narrativas no romance estudado. Na especialização, averiguou o problema do ensino de dissertação argumentativa no contexto pré-vestibular, propondo uma metodologia de ensino para tal. Por fim, é membra do Corpo Editorial (Conselho Técnico-Científico) da Atena Editora, tendo como responsabilidade a organização de e-books da área de Literatura.

ÍNDICE REMISSIVO

A

América Latina 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

A origem dos guardiões 116, 117, 124, 126

Arte gráfica 130, 133, 142

Arte latino-americana 97, 98, 100, 101, 102

Autor 6, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 43, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 80, 132, 136, 137, 138

B

BNCC 29, 32, 33, 36, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86

C

Competências sociais 104, 107, 109

Criança 1, 2, 3, 13, 14, 47, 59, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 127, 164

Currículo 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 108

D

Discurso 2, 17, 33, 43, 47, 51, 66, 81, 82, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

E

Encobrimentos 88, 89, 90, 93, 95

Ensino 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 70, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 85, 104, 105, 139, 145, 146, 169

Ensino de gramática 29

Ensino de língua materna 29, 30, 33, 37, 41, 44

Enunciado 55, 56, 57, 59, 65, 66, 68, 71, 74, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Epilinguística 54, 55, 67, 75

Escritor 17, 22, 102, 113, 117, 159

Estrutura 25, 27, 36, 42, 60, 64, 77, 80, 82, 101, 114, 124, 133, 136, 143, 147, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 160

Estudos críticos do discurso 104

F

Floresta 111, 130, 133, 137, 140, 141, 142, 144

Fractalização 130, 139

Funcionamento 26, 34, 35, 36, 40, 41, 43, 55, 79, 136, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 152,

153, 155, 156, 157

H

Historiografia linguística 17, 28

I

Identidade 13, 46, 48, 52, 53, 56, 86, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 119, 121, 126, 132, 133, 143, 144

Ideologia 17, 80, 86, 113, 115, 136, 146, 148, 149, 150, 154, 155

Ikwasiat 130, 131, 133, 134, 138

Imagem-símbolo 130

L

Leitura 25, 29, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 45, 50, 74, 148, 149, 167

Linguagem 20, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 46, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 80, 81, 104, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 159, 161

M

Memória 21, 28, 35, 46, 49, 50, 98, 108, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 158, 161

Mimetismos 88, 90, 93, 95, 96

Morte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 108, 132, 140, 143

N

Narração 1, 8, 10, 22

Narrativa mítica 130, 131, 132

P

Política 48, 77, 79, 81, 82, 87, 97, 99, 100, 103, 105, 137, 147, 150, 153, 154, 155, 157

Práticas pedagógicas 30, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85

S

Semântica 54, 60, 71, 75, 76, 121, 125, 131, 148, 159

Significado 6, 9, 10, 11, 16, 20, 36, 57, 58, 60, 67, 73, 116, 117, 121, 122, 126, 127, 151, 159, 160

Símbolo 8, 13, 26, 116, 117, 121, 122, 123, 126, 130, 131, 132, 133, 136, 140, 143

T

Tempo 4, 5, 8, 9, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 30, 41, 57, 71, 80, 89, 97, 99, 100, 112, 116, 117, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 138, 140, 141, 142, 151, 157, 162, 163,

164, 165

Tradução 1, 2, 5, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 122, 123, 127, 128, 129, 136, 137, 138, 140, 144, 159, 160, 161, 162

V

Vagueza 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 163

Vanguardas 97, 100, 103

Veado 130, 133, 138, 139, 140, 141, 142

Vulnerabilidade social 104, 106

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:



Ressonâncias e repercussões 3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022