

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes 2

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras,
Linguísticas e Artes 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

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

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

P964 A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes 2 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-280-7

DOI 10.22533/at.ed.807192404

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

CDD 407

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2019

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Nos cursos de formação preocupados com as conexões discursivas entre as ciências da linguagem, estudar a língua em uso significa compreender como o discurso é construído, sem a omissão investigativa das contextualizações da linguagem. Os cursos de formação simbolizam autênticos espaços de produção do conhecimento, além de problematizar as questões que necessitam ser refletidas e analisadas nas ações dos sujeitos.

Os sujeitos trazem como experiências as inúmeras e múltiplas vivências que são confrontadas nos espaços formais de ensino. Discutir sobre os processos de ensino significa considerar que há também a produção de saberes nos contextos não formais de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a presente Coleção traz trinta reflexões e inúmeros autores que aceitaram o desafio de promover um diálogo com os contextos e as propostas de ensino, sobretudo na formação, alfabetização e letramento dos sujeitos, interlocutores desta coletânea. O que a torna necessária são as diferentes concepções e perspectivas nos quais os conhecimentos são apresentados.

No primeiro capítulo, as autoras discutem os contos de fada a partir do gênero propaganda, em que o estudo tem como metodologia de pesquisa a análise bibliográfica pertinente à problematização. No segundo capítulo, as autoras analisam o curta ficcional *Sombras do Tempo*, de Edson Ferreira, 2012, sob a perspectiva foucaultiana, aproximando os debates sobre raça e cinema no Brasil. No terceiro capítulo, o autor dedica-se em dois propósitos: identificar e analisar o diálogo entre a linguagem fílmica discutida no corpo do texto.

O autor do quarto capítulo traz à discussão a necessidade do planejamento escolar no contexto da dimensão teórico-pedagógica como prática necessária, além disso, discute e apresenta, sucintamente, as diferenças entre *planejamento* e *plano de aula*. No quinto capítulo, os autores apresentam as questões estéticas e visuais dos grafitos de banheiros como realização verbo-visual que apontam os discursos universitários. No sexto capítulo, o autor trata dos diálogos intertextuais entre Babadook e o Movimento Cinematográfico Expressionista Alemão.

No sétimo capítulo, a autora discute sobre as temáticas *formação* e *evasão* de alunos do Curso Técnico de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. No oitavo capítulo, os autores discutem e analisam, a partir de estudos culturais, as visualidades produzidas e amparadas na investigação comparada e híbrida. No nono capítulo, o autor discute os processos discursivos que ligam o sujeito na discussão conceitual entre a materialidade do sujeito, a sociedade e o consumo.

O autor do décimo capítulo reflete os modos de aprendizagem da iluminação cênica no contexto da formação de acadêmicos de Teatro, a partir da realização de uma oficina de iluminação cênica. No décimo primeiro capítulo, os autores fazem um recorte de um estudo mais amplo realizado em determinada disciplina de formação.

No décimo segundo capítulo são analisadas e identificadas a aplicabilidade de instrumentos capazes de ampliar o vocabulário nos diversos contextos de produção.

No décimo terceiro capítulo, as autoras tomam o Italiano como herança linguística a partir da proposição de material didático. No décimo quarto capítulo, a autora aproxima o viés teórico da prática tendo como análise alguns escritos de Antonio Candido e Pier Paolo Pasolini. No décimo quinto capítulo, os autores refletem sobre as relações entre memória e aprendizagem, relacionando o tema à problemática do Alzheimer, a partir de uma análise fílmica.

No décimo sexto capítulo, os autores apresentam uma reflexão sobre a produção do conhecimento nas artes híbridas focalizando os possíveis diálogos e convergências da linguagem cinematográfica em audiovisualidades contemporâneas. No décimo sétimo capítulo, os autores propõem, discutem e problematizam um método alternativo para o ensino de Física com alunos do ensino médio de escolas públicas. No décimo oitavo capítulo, o autor aprofunda-se, de forma bilíngue, nos termos médicos para compreender o significado de termo aplicado à interpretação e diálogo.

No décimo nono capítulo, a autora investiga a condução de um processo artístico para o deslocamento e o equilíbrio pelo desenvolvimento permanente. No vigésimo capítulo, frutíferas reflexões são apresentadas pelos autores sobre o discurso da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, colocando em jogo o entendimento teórico de uma proposta metodológica. No vigésimo primeiro capítulo, a autora provoca leituras, pesquisas e diálogos sobre a construção histórica de um veto ao ficcional que é, em última instância, um veto da própria imaginação.

No vigésimo segundo capítulo, o autor realiza uma análise, apresentando a intratextualidade, além do diálogo do autor consigo mesmo. No vigésimo terceiro capítulo, a autora trata da potencialidade do silêncio presente na imagem, a partir do filme-carta *Letter to Jane: na investigation about a still*, de Jean-Luc Gofarf e Jean-Pierre Gorin, tecendo um breve panorama poético-conceitual do que pode ser imagético. No vigésimo quarto capítulo, as autoras trazem ao leitor os resultados da prática de dança, utilizando-se do método investigativo e de questionário estruturado, realizado entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018.

As autoras do vigésimo quinto capítulo destacam os sentidos do romance *O Continente*, primeira parte da trilogia *O Tempo e o Vento*, do escritor Erico Verissimo. No vigésimo sexto capítulo, a autora analisa a Progressão Parcial à luz da Análise de Discurso Pechetiana. Já no vigésimo sétimo capítulo, a discussão de um projeto é apresentada pelas autoras como proposta reflexiva.

No vigésimo oitavo capítulo, a autora discute a narrativa à valorização de uma voz subjetiva na representação do registro documental e da arte contemporânea. No vigésimo nono capítulo, a autora revela um percurso de uma pesquisa participante em arte. E, por fim, no trigésimo capítulo que fecha as reflexões desta Coleção, as autoras discutem acerca de uma ruptura com o discurso colonizador e seus mecanismos de pressão na América Latina.

Todos os autores dos trabalhos compilados neste segundo volume da coletânea em questão, desejam que os possíveis leitores e investigadores encontrem os questionamentos capazes de desenvolver as habilidades investigativas na produção do conhecimento em quaisquer que sejam as áreas do saber.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONTOS DE FADA EM PROPAGANDAS: APELO À EMOÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO FAIRY TALES IN ADVERTISEMENTS: APPEAL TO EMOTION AND GENDER ISSUES	
Fabiana Piccinin Silvana da Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.8071924041	
CAPÍTULO 2	16
CORPO NEGRO E PODER O CURTA SOMBRAS DO TEMPO NA PLATAFORMA AFROFLIX	
Lara Lima Satler Emilly César Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.8071924042	
CAPÍTULO 3	32
EL TOPO E O DRAGÃO DA MALDADE CONTRA O SANTO GUERREIRO: DAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE DOIS FAROESTES LATINOS DOS ANOS 70	
Gabriel Philippini Ferreira Borges da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8071924043	
CAPÍTULO 4	42
O PLANEJAMENTO ESCOLAR NA DIMENSÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.8071924044	
CAPÍTULO 5	52
FABRICAÇÕES DO COTIDIANO: ESTÉTICA E VISUALIDADE NOS/DOS GRAFITOS DE BANHEIRO	
Ana Paula Aparecida Caixeta Luiz Carlos Pinheiro Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.8071924045	
CAPÍTULO 6	64
HERANÇAS EXPRESSIONISTAS NO HORROR CONTEMPORÂNEO: AS ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DE <i>BABADOOK</i>	
Gabriel Perrone	
DOI 10.22533/at.ed.8071924046	
CAPÍTULO 7	71
FORMAÇÃO E EVASÃO DE ALUNOS DO CURSO TÉCNICO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ALMIRANTE SOARES DUTRA - ETEASD NO MERCADO DE TRABALHO EM PERNAMBUCO	
Denise Melo Darlene Lira	
DOI 10.22533/at.ed.8071924047	
CAPÍTULO 8	74
AS <i>ARPILLERAS</i> E A REFLEXÃO SOBRE OS SUJEITOS EM NARRATIVAS POÉTICO-VISUAIS	
Jossier Sales Boleão Émile Cardoso Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.8071924048	

CAPÍTULO 9	84
IMAGEM E CONSUMO: A TRANSFORMAÇÃO DO(NO) CORPO E A PROBLEMÁTICA DO REFERENTE	
Guilherme Carrozza	
DOI 10.22533/at.ed.8071924049	
CAPÍTULO 10	96
ILUMINAÇÃO CÊNICA: PRINCÍPIOS PRÁTICOS DA ILUMINAÇÃO TEATRAL	
Vanderlei Antonio Bachega Junior	
DOI 10.22533/at.ed.80719240410	
CAPÍTULO 11	103
INFERÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM OLHAR SOBRE AS PROPAGANDAS DOS CAMELÔS NUMA CIDADE DO SERTÃO DA BAHIA	
Adão Fernandes Lopes	
Denise Dias de Carvalho Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.80719240411	
CAPÍTULO 12	117
INSTRUMENTOS PARA A AMPLIAÇÃO E ADEQUAÇÃO VOCABULAR NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TEXTUAL ORAL E ESCRITA	
Fernanda Luzia de Almeida Miranda	
Tuise Brito Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.80719240412	
CAPÍTULO 13	128
ITALIANO COMO HERANÇA EM PEDRINHAS PAULISTA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO	
Rosangela Maria Laurindo Fornasier	
Tatiana Iegoroff de Mattos	
Fernanda Landucci Ortale	
DOI 10.22533/at.ed.80719240413	
CAPÍTULO 14	140
LITERATURA E REALIDADE EM ESCRITOS DE ANTONIO CANDIDO E PIER PAOLO PASOLINI	
Ana Clara Vieira da Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.80719240414	
CAPÍTULO 15	150
MEMÓRIA E COGNIÇÃO: A DOENÇA DE ALZHEIMER RETRATADA NO FILME <i>ELLA E JOHN</i>	
Bianca Cardoso Batista	
Vagner Bozzetto	
DOI 10.22533/at.ed.80719240415	
CAPÍTULO 16	164
LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CINEMA E NAS ARTES DO VÍDEO	
Cristiane Wosniak	
Rodrigo Oliva	
DOI 10.22533/at.ed.80719240416	

CAPÍTULO 17	177
METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE FÍSICA	
Shayenny Alves de Medeiros	
Maria Suenia Nunes de Moraes	
Kátia Cristina Barbosa da Silva	
Elivélton de Lima Alves	
Bismark Mota da Silva	
Brenda de Souza Silva	
José Walber Farias Gouveia	
Maria das Graças Araújo Barros	
Virgínia Micaela de Amorim Silva	
Rafaele Maciel da Silva	
Patricio José Felix da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.80719240417	
CAPÍTULO 18	187
MORFOLOGIA APLICADA À TERMINOLOGIA MÉDICA: UM ESTUDO PARA LINGUISTAS	
Bruno Eric dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.80719240418	
CAPÍTULO 19	200
O BALANÇAR DO MANTO	
Sofia Gentil Mussolin	
DOI 10.22533/at.ed.80719240419	
CAPÍTULO 20	212
O DISCURSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS DISCURSIVOS	
Lucas Martins Flores	
Alice Maria Martins Rebelo	
DOI 10.22533/at.ed.80719240420	
CAPÍTULO 21	224
O IMAGINÁRIO COMO VIA DE TRANSGRESSÃO DO REAL	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.80719240421	
CAPÍTULO 22	229
O INTERTEXTUAL E O INTRATEXTUAL NA OBRA DE WOODY ALLEN: UMA ANÁLISE SOBRE OS FILMES “ALICE”, “BLUE JASMINE” E “WONDER WHEEL”	
Alexandre Silva Wolf	
DOI 10.22533/at.ed.80719240422	
CAPÍTULO 23	239
O SILÊNCIO DA IMAGEM: PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA NO FILME-CARTA <i>LETTER TO JANE</i> (1972)	
Maruzia de Almeida Dultra	
DOI 10.22533/at.ed.80719240423	

CAPÍTULO 24	254
PRÁTICAS DE DANÇA NA MATURIDADE E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL: APRESENTANDO ALGUNS RESULTADOS	
Daniela Llopart Castro	
Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro	
Eleonora Campos da Motta Santos	
DOI 10.22533/at.ed.80719240424	
CAPÍTULO 25	264
PRODUÇÃO DE SENTIDO EM O <i>CONTINENTE</i> : MOVIMENTOS DO TEMPO E DO VENTO	
Ana Cristina Agnoletto	
Márcia de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.80719240425	
CAPÍTULO 26	279
PROGRESSÃO PARCIAL: MAIS UMA LEI QUE NÃO FUNCIONA	
Mônica Lopes Névoa Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.80719240426	
CAPÍTULO 27	285
PROJETO DE ESQUADRIAS DE PALETES PARA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL “CANTO DE CONEXÃO”	
Karina dos Santos Moura	
Renata Caetano Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.80719240427	
CAPÍTULO 28	291
REGISTRO DOCUMENTAL NA ANIMAÇÃO A <i>BAILARINA</i>	
Carla Lima Massolla Aragão da Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.80719240428	
CAPÍTULO 29	304
REVOADA EM CORES: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO SIMBÓLICA DA REALIDADE VIVIDA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS	
Cristiane Machado Corrêa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.80719240429	
CAPÍTULO 30	317
SUDACAS – CORPOS INSURGENTES: CARTOGRAFANDO CORPOS <i>TRANS</i> COM A CÂMERA POR UMA ARTE POLÍTICA	
Janayna Medeiros Pinto Santana	
Rosa Maria Berardo	
DOI 10.22533/at.ed.80719240430	
SOBRE O ORGANIZADOR	329

CONTOS DE FADA EM PROPAGANDAS: APELO À EMOÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO FAIRY TALES IN ADVERTISEMENTS: APPEAL TO EMOTION AND GENDER ISSUES

Fabiana Piccinin

Doutora em Comunicação Social, PUCRS.
Professora Adjunta da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC – Santa Cruz do Sul, RS, Brasil - fabi@unisc.br

Silvana da Rosa

Doutoranda em Letras: Literatura e mídia pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC – Santa Cruz do Sul, RS, Brasil – silvana.rosa@urisantiago.br

RESUMO: Por que a propaganda televisiva se utiliza de contos de fada e/ou narrativas semelhantes que evidenciam questões de gênero em plena época contemporânea? O referido estudo surgiu a partir desse problema e realizar-se-á por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como suporte a crítica literária feminista e os estudos de gênero. Como objetivo busca analisar propagandas veiculadas pela mídia, observando o apelo emocional por meio de contos de fada e questões de gênero presentes nas mesmas. O *corpus* selecionado foram três propagandas veiculadas pela TV, canal aberto, as quais se assemelham a contos de fada, no entanto, sutilmente, enfatizam valores patriarcais cultuados milenarmente. Nossa hipótese é que, apesar de estarmos na contemporaneidade, a mulher só alcança a felicidade de acordo com duas situações: quando vive as narrativas dos

contos de fada, adotando valores falocêntricos, enquanto esposa, mãe e dona de casa, e quando consome os produtos oferecidos nas propagandas.

PALAVRAS-CHAVE: propagandas; contos de fada; apelo emocional; sexismo; feminismo.

ABSTRACT: Why is television advertising using fairy tales and/or similar narratives that highlight gender issues in the contemporary era? This study emerged from this problem and will be carried out through bibliographical research, supported by feminist literary criticism and gender studies. The objective is to analyze advertisements transmitted by the media, observing the emotional appeal through fairy tales and gender issues present in them. The selected corpus was three advertisements broadcast on TV, open channel, which resemble fairy tales, yet, subtly, emphasize patriarchal values worshiped millennially. Our hypothesis is that although we are in contemporaneity, women only achieve happiness according to two situations: when she lives the narratives of fairy tales, adopting phallogocentric values, as wife, mother and housewife, and when consuming the products offered in advertising.

KEYWORDS: advertisements; fairy tales; emotional appeal; sexism; feminism.

1 | INTRODUÇÃO

As histórias orais, incluindo fadas, são tão antigas quanto a história da humanidade, pois são narrativas que buscam, em sua essência, explicar a natureza humana e o seu entorno. Por conseguinte, é possível afirmar que a vida humana é uma narrativa, formada a partir de múltiplos elementos constituintes.

É evidente que os contos pertencentes a tempos distantes, na contemporaneidade, têm sido alvo de alterações como modo de adaptação a uma realidade diferenciada, sendo que as propagandas veiculadas pela mídia, é um exemplo disso.

Desse modo, o referido artigo realizar-se-á por meio de pesquisa bibliográfica e será dividido em dois momentos. No primeiro, intitulado **O APELO É EMOCIONAL!**, discutir-se-á sobre o apelo à emoção contido em propagandas, segundo João Carrascoza (1999), Everardo Rocha (1995), Maria Rita Kehl (2015) e Jean Baudrillard (2002).

POR TRÁS DE NOVAS CORTINAS, VELHAS MOLDURAS intitula-se o segundo momento. Nesse, propagandas selecionadas serão comparadas aos contos de fada originais escritos pelos Irmãos Grimm (2000), observando suas semelhanças, como em: Histórias reais Samsung (máquina de lavar) ao de *Cinderela*, Açúcar União (maternidade) ao de *Rapunzel*, Sky – contos de fada: bruxa ao de *Branca de Neve*. Nesses comerciais evidenciar-se-ão as questões de gênero que, sutilmente, permeiam-nos. Desse modo, o referencial teórico constará de Simone Beauvoir (1980), Gayatri Spivak (1994), Joan Scott (1995, 2002) e Virginia Woolf (1929).

2 | O APELO É EMOCIONAL!

O que se tem hoje em dia que se assemelha à emoção e ao prazer incondicionais, contidos nos contos de fadas, lidos na infância? Logo vem em mente os produtos que remetem aos contos de fada ou as narrativas semelhantes, uma vez que tais histórias fazem parte da vida cultural do mundo. Sabedora disso, a propaganda se utiliza das mesmas para vender e revigorar sonhos, sentimentos que estão latentes no ser humano.

Maria Rita Kehl (2015, p. 83) afirma que a publicidade é um mercado de vendas, apelando à emoção, ao desejo inconsciente do consumidor/telespectador independente de classe social. Isso acontece por meio da imagem que encanta quem as assiste, mas é também por meio dela que se dissemina valores, padrões, ícones de felicidade, os quais só são alcançados se adquiridos os produtos oferecidos, como em:

(...) a publicidade vende sonhos, ideais, atitudes e valores para a sociedade inteira. Mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade como se fossem a chave da felicidade, consome a imagem deles. Consome o desejo de possuí-los. Consome a identificação com o “bem”, com o ideal de vida que eles supostamente representam (KEHL, 2015, p.83).

De outro modo, observa-se que nem tudo se vende e se compra, como, por exemplo, a aquisição de um produto não é a garantia para que uma pessoa, uma família seja feliz ou que essa aquisição torne o consumidor uma pessoa melhor. A publicidade vende valores e sonhos ilusórios que, temporariamente, preenchem vazios existenciais.

Kehl (2015) salienta que a propaganda, por meio da imagem molda um homem alienado, desprovido de história, antepassado, até mesmo de conhecimento, construindo um novo ser, seduzido pela mídia e vulnerável a qualquer sugestão realizado pela mesma:

(...) poder de sedução da imagem espetacular realiza-se nas propriedades do fetiche. O fetiche possibilita a naturalização de uma relação social: é o apagamento da história. Aí, sim, podemos pensar em um saber recalcado. O que é a fabricação concreta da alienação a que se refere Debord senão a produção industrial do inconsciente? É o inconsciente na sua dimensão objetiva: o espetáculo é uma visão de mundo que se objetivou (2015, p. 14).

Guy Debord, em *A sociedade do espetáculo* (2003, p.19), já mencionava a esse respeito, afirmando que

a alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo.

A publicidade televisiva contemporânea atribui aos produtos uma outra representatividade, buscando representar o próprio consumidor. Desse modo, os produtos assumem uma significação maior, passam a espelhar a imagem de seu possível comprador. Logo, consomem-se símbolos e não produtos, conforme Baudrillard. Para ele, o consumismo é um sistema de signos baseado no valor simbólico do objeto, ao qual denominou de “objeto-signo”, significando antes de mais nada, valor emocional, o que as propagandas que usam contos de fada em seus enredos buscam alcançar.

Baudrillard menciona que a oferta de produto deve ser infinita, pois a publicidade busca que o público telespectador/leitor consuma cada vez mais uma realidade ausente, que temporariamente o satisfaz.

É da frustrada exigência por totalidade residente no fundo do projeto que surge o processo sistemático e indefinido do consumo. Os objetos/signos na sua idealidade equivalem-se e podem se multiplicar ao infinito: devem fazê-lo para preencher a todo instante uma realidade ausente. Finalmente é porque se funda sobre uma ausência que o consumo vem a ser irreprimitivo (BAUDRILLARD, 2002, p.211).

Observa-se que a publicidade trabalha mais com a emoção humana em detrimento à sua racionalidade, assim sendo, o produto a ser vendido, assume valor emocional, que é adquirido pelo comprador para suprir necessidades emotivas e psicológicas e nem sempre físicas. Nesta perspectiva, a propaganda apresenta um discurso, uma narrativa destinada a alguém, visando persuadi-la ou convencê-la a adquirir o produto oferecido. Conforme Carrascoza, o discurso que visa convencer o outro é voltado para a razão “por meio de raciocínio lógico e provas objetivas, podendo atingir um ‘auditório’

universal” (1999, p.16 – grifo do autor).

Já o discurso que procura persuadir o público “tem um caráter mais ideológico, subjetivo e intemporal: busca atingir a vontade e o sentimento do interlocutor por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis, visando obter a sua adesão, dirigindo-se assim mais para um ‘auditório’ particular” (CARRASCOZA, 1999, p.16- grifo do autor).

As propagandas veiculadas pela mídia investem em narrativas que realmente buscam atingir a subjetividade de cada possível consumidor. Fazem com que ele se sinta único por meio de suas lembranças mais caras, os sonhos de infância vivificados pelos contos de fadas, uma vez que esses delineiam a base humana universal, utilizando-se de uma linguagem comum aos diferentes povos que compõem o planeta.

No entanto, por meio da persuasão, passa-se o sentido de que se está tratando com um ser único, exclusivo, especial, mas essa imagem é falsa, pois o apelo emocional contido na publicidade direciona-se ao maior número de leitores/telespectadores, uma vez que se busca atingir todo e qualquer público consumidor.

De acordo com Arnold Hauser (2003, p.95), referindo-se à arte (e a propaganda pode ser considerada como tal), afirma que a expressão artística nunca deseja “só representar, mas, sempre, também, persuadir”. A partir da propaganda o mesmo infere-se, uma vez que não existe somente a figuração de um mundo fictício, almeja-se sim, o desencadeamento de uma ação destinado a quem assiste, o ato de consumo a curto ou longo prazo.

Ao pensar-se na arte da sedução, torna-se impossível não mencionar Aristóteles, em sua *Arte retórica e arte poética* (1967, p.42), pois ele afirma que há três gêneros da retórica: o deliberativo (aconselha ou desaconselha para uma ação futura), o judiciário (a acusação ou a defesa recai em fatos passados) e o demonstrativo, ou epidítico (louva ou censura, considerando o estado atual das coisas). Para Carrascoza (1999, p.26), os três gêneros podem estar presentes na propaganda, no entanto há predominância de um, geralmente o deliberativo. Para ele, o gênero deliberativo “(...) é dominante na trama do texto publicitário, cujo intuito é aconselhar o público a julgar favoravelmente um produto/serviço ou uma marca, o que pode resultar numa ação ulterior de compra. Para isso, elogia-se o produto, louvam-se suas qualidades e seu fabricante [...]”.

Barreto (1978, p.100), apesar de não considerar a propaganda como arte, afirma que a persuasão é o objetivo essencial da propaganda, uma vez que não condiz como seu papel o esclarecimento, a explicação sobre a necessidade de aquisição de tal produto, mas que o mesmo é indispensável para a sua vida: “a propaganda não é uma arte nem uma ciência (...). Ela é uma técnica, manipulativa (...). Seu propósito essencial, capital, não é interpretar, explicar ou dignificar – mas persuadir, manipular”.

Everardo Rocha, em *A sociedade do sonho* (1995, p.187), ratifica as palavras de Barreto, mencionando que o discurso persuasivo faz parte da vida da indústria cultural e é elaborado de tal forma que venha a seduzir e convencer todo e qualquer público consumidor.

Consoante a isso, é fato comum, observar-se, diariamente, milhares de

artimanhas sedutoras que acompanham o enredo das propagandas, tais como narrativas, depoimentos de pessoas emocionadas, às quais tratem de um mundo ideal, no qual há cenários belíssimos esbanjando riqueza, homens e mulheres lindíssimos, saudáveis, sarados e felizes. Conseqüentemente, cada vez mais busca-se investir no novo, revestindo o antigo, o vazio existencial que acomete o homem, principalmente na contemporaneidade. No entanto, a satisfação é temporária, quando da compra de algo material, propagado pelo apelo emocional, pois o ser humano ainda não consegue ver o que é essencial, ou seja, o vazio só é preenchido pelo imaterial, os sentimentos verdadeiros.

A publicidade investe nos contos de fada pois retoma, assim as sensações vividas na infância, quando a ingenuidade fazia parte da criança, e tais histórias descortinavam o mundo, mostrando a ela que a natureza humana pode ser boa ou ruim, que os conflitos familiares existem e que a vida é repleta de obstáculos, mas que o bem sempre vence o mal. Assim sendo, e, por meio da leitura ou da audição de tais histórias, os pequenos podiam refletir sobre seus medos e superá-los. Podiam vestir-se de príncipes, princesas, reis, rainhas e com uma espada enfrentar e derrotar dragões. Com um beijo desfazer feitiços de bruxas. Além disso, nas narrativas percebiam-se quais eram as virtudes, o que era o bem e o mal. Devido a isso, o apelo da propaganda se volta a tais narrativas, com o intuito de que os sentimentos despertados na infância com a audição/leitura dessas histórias, ora adormecidos pelo adulto, reacendam, atendendo ao apelo emocional.

De outro modo, o comercial utiliza histórias emocionantes relacionadas a contos de fadas para envolver o telespectador, disseminando valores patriarcais, cultuados milenarmente, em relação à imagem da mulher, a qual deve ser bonita, dona de casa, mãe e estar envolvida dentro de quatro paredes. Assim, por trás de novas cortinas, velhas molduras continuam ditando padrões sociais.

3 | POR TRÁS DE NOVAS CORTINAS, VELHAS MOLDURAS

Como *corpus* para a análise, selecionamos propagandas segundo alguns critérios. Elas deveriam instigar a emoção de quem assiste; a narrativa deveria focar ou assemelhar-se a contos de fada, além disso, deveriam enfatizar os preceitos patriarcais, mas de forma sutil, de modo que o telespectador estivesse tão envolvido emocionalmente a ponto de não perceber as artimanhas de tais ditames sociais. De acordo com os critérios mencionados, foram escolhidas três propagandas: Sky – contos de fada: bruxa, Açúcar União e Histórias reais, máquina de lavar Samsung, as quais serão comparadas aos contos de fada originais, como em Irmãos Grimm, 2000. Neste estudo, busca-se evidenciar as questões de gênero que permeiam as propagandas que se utilizam da narrativa dos contos de fada. Desse modo, o referencial teórico constará de Simone Beauvoir (1980), Gayatri Spivak (1994), Joan Scott (1995, 2002),

e Virginia Woolf (1929).

Quanto às propagandas e aos contos, far-se-á uma análise comparativa, observando as semelhanças dos mesmos, como em Sky – contos de fada: bruxa. Nessa propaganda há elementos que remetem ao conto *Branca de Neve*. Em açúcar União, o tema abordado é a maternidade. O casal desejava ter um filho, sendo que a narrativa assemelha-se ao conto *Rapunzel*. Já o conto *Cinderela* é evidenciado em Histórias reais, máquina de lavar Samsung.

No comercial da Sky, com duração de trinta segundos, a garota propaganda da campanha de TV por assinatura é a modelo Gisele Bündchen, que figura como princesa. Nesse, mostra-se, inicialmente, o exterior de um castelo medieval e uma bruxa, que aparece em uma janela pertencente à cozinha do mesmo. No interior da cozinha, há uma mulher, usando um vestido de princesa vermelho, mostrando-se bastante sensual, com parte dos seios à mostra, com a cintura bem marcada, usando brincos e colar, mas muito atarefada, pois está cozinhando. Esta mulher-princesa é Gisele Bündchen.

A bruxa é uma senhora de cabelos brancos, vestida com uma capa preta com capuz, aparentando ser muito simpática e com sorriso nos lábios. Oferece um combo de TV por assinatura à princesa e ambas dialogam. A bruxa tentando vender o produto e Gisele mostrando as vantagens de ter um produto superior ao oferecido, tanto que, no final da narrativa, a vendedora não dispõe de mais argumentos para a sua oferta:

- Oi, mocinha! Quer um combo de TV por assinatura?

- Não, obrigada. Tenho Sky.

- Mas este aqui tem internet.

- Que é lenta e que cai.

- E tem telefone fixo.

- Que é caro e ninguém usa”. – Gisele ao realizar essa afirmação, agradece à bruxa e fecha a janela na cara da mesma.

A bruxa transforma-se em um homem, vestindo terno e gravata, que irritado fala:

“- Droga! Vou ter que voltar a vender maçãs.

O encenamento da propaganda traz elementos que remetem a outros contos de fada. Há uma bandeira segurada por pássaros, onde está escrito: “Fuja do combo que você não usa”. Nos lados da referida bandeira está o dragão e os três porquinhos, bem como a princesa que repete o slogan da marca: “Sky – você na frente sempre”!



Fig 1: Sky – contos de fada: bruxa

<https://www.youtube.com/watch?v=pvVujAvkxJo>

Já no conto original de Grimm (2000, p.91), a rainha

(...) disfarçando-se de velha mendiga e subiu as colinas até o lugar onde os anões viviam. Lá chegando, bateu à porta e gritou, “Quem quer comprar lindos artigos?” Branca de Neve olhou pela janela e disse, “Bom dia, boa senhora; o que tens para vender?” “Bons artigos, artigos finos”, disse ela, “cordões e carretéis de linhas de todas as cores.” “Vou deixar a velhinha entrar; ela parece ser uma boa pessoa”, pensou Branca de Neve, e correu destrancar a porta. “Por Deus!”, disse a velha. “Como estão mal amarrados os cordões de teu corpete! Deixa-me amarrá-los com um de meus lindos cordões novos.” Branca de Neve sequer sonhou com alguma maldade e ficou em pé diante da velha, mas esta pôs-se a trabalhar com tanta agilidade e apertou os cordões com tanta força que Branca de Neve perdeu o fôlego e caiu morta. “Acabou-se toda sua beleza, disse a rainha desdenhosamente, e foi embora para casa.”

Como observa-se, no conto de Grimm, a princesa cede à oferta da bruxa, mostrando-se ingênua ao abrir a porta para receber a ‘velhinha’, deixando-a entrar na casa dos anões, onde a princesa Branca se refugiara. De outro modo, na propaganda da Sky, a princesa demonstra ser dona de si, dizendo não à bruxa, respondendo com segurança o porquê de não comprar o que lhe foi oferecido. No entanto, a princesa Gisele realiza as funções tradicionais de dona de casa, além de apresentar-se bem vestida e bonita, como consta no conto de fadas tradicional. A referida propaganda recebeu nova roupagem, uma vez que trata da venda de um produto atual, mas os valores patriarcais continuam sendo enfatizados.

Na narrativa do comercial há uma quebra de expectativa, uma vez que se espera que a princesa seja meiga e doce com a falsa velhinha, como no conto original, porém a moça mostra-se ao contrário, bastante decidida e exigente em não aceitar qualquer tipo de produto. Além disso, demonstra estar incomodada com tal oferta, fechando a janela no rosto da senhora idosa. Isso denota certo tom de humor no discurso, o que, provavelmente, é um artifício para conquistar o público. De acordo com Possenti (2007, p.86), a publicidade brasileira utiliza-se do texto humorístico pois “o humor é provocado exatamente pelo inesperado, pela surpresa”.

Quanto ao slogan do comercial, denota-se que esse esteve presente durante todo o diálogo do comercial, uma vez que Gisele expôs as desvantagens em adquirir outro

produto que não fosse a Sky, enaltecendo, assim, a primazia do mesmo. Enfatizando ainda essa ideia, a modelo Gisele, representa a *top* número 1 do mundo. Além de representar o ícone de beleza almejado pelas mulheres e sua figuração como dona de casa no comercial representa a idealização sonhada pelos homens.

Segundo Kehl (2015, p.14), a publicidade apela para a dimensão do sujeito-mulher, por meio de imagens de belas mulheres, respondendo a esse fetiche das mercadorias. As consumidoras se assemelham a essas imagens, “espelho espetacular de suas vidas empobrecidas”, fugindo assim de sua realidade.

Já na segunda propaganda, açúcar União, com duração de 3 minutos, a narrativa é um depoimento da vida real. Nela, não é mencionado o nome da mulher, somente do homem, o Murilo, por isso ambos serão denominados de ele, ela, esposa e esposa na citação das falas.

No início do comercial, a imagem leva-nos a pensar que será mostrado algo diferente, pois apresenta a figura de um homem, o marido emocionado, chorando muito. Parece que o estereótipo do homem macho, que não chora, não demonstra as emoções será desmistificado. Na sequência, a esposa inicia contando como aconteceu o primeiro encontro com seu marido, ele, por sua vez, intercala a fala dela, relatando também o primeiro encontro, de acordo com sua visão.

Ela: “- Meu cunhado estava tocando em uma casa noturna e eu fui para prestigiá-lo. E aí quem estava lá é o Murilo”.

Ele: “- Ela, com aquele vozeirão, me apaixonei logo de cara”.

Ela: “- Um cara mais novo, com outra vivência”.

Ele: “- Minha vida é a música”.

Ela: “- E quando eu vi eu estava encantada e apaixonada. Nós estávamos três anos juntos quando veio a primeira gravidez e a gente perdeu o bebê”.

Ele: “- Veio uma menina, né (chora) e eu queria muito ter e...desculpe (chora)”.

Ela: “- Ele chegou até a fazer uma música. Chorava e fazia. Chorava e fazia. E aí engravidei de novo. O Pedrinho quando surgiu veio para unificar mesmo”.

Aparece os três felizes brincando na praia. Posteriormente, na cozinha, a cena mostra mãe e filho, sendo que o menino está provando a cobertura do bolo que a mãe está fazendo. O relato segue na cozinha, pois a esposa fala e prepara ao mesmo tempo um bolo, usando açúcar União: “-Eu ‘tô’ grávida de 24 semanas. Eu fui fazer o ultrassom, só que no dia ele tinha um compromisso e eu acabei indo sozinha e descobri que era uma menininha. Eu não contei nada para ele... e hoje vou fazer exatamente essa surpresa de forma bem doce”.

Ele, sentado em outro ambiente, conversa com alguém da produção do comercial. Ela chega trazendo uma caixa, onde está escrito na tampa da mesma ‘Doces notícias

União’. Coloca-a em cima da mesa, em frente do esposo, que a abre e lê o que está escrito no bolo, coberto por bicos e mamadeiras de confete rosa: ‘É uma menina’. Logo, o homem corpulento e sarado, chora muito e abraça a esposa, dizendo a ela: “-É o maior presente que você poderia me dar, maior que tudo”.

O homem segue, agora falando em direção à câmera: “-Não acredito, fiquei flutuando. Pra ter ideia não conseguia dormir porque eu acordava meio que rindo. Essa música foi à base de lágrimas, mesmo”.

A propaganda termina com o esposo cantando uma música em homenagem à filha, que logo virá. E ela diz: “- Com União, toda notícia fica mais doce”.

O slogan do comercial ‘União, por um mundo mais doce’ finaliza a narrativa.



Fig. 2: Açúcar União

<https://www.youtube.com/watch?v=HtRSt-PvHIs>.

Observa-se que o objetivo deste comercial foi alcançado, apresentar a imagem de que tudo fica mais doce quando se usa o açúcar União. Nessa perspectiva, percebe-se a semelhança de tal narrativa ao início do conto *Rapunzel*, uma vez que os casais sonhavam em ter um filho: “Era uma vez um homem e uma mulher que queriam muito ter um filho” (Grimm, 2000, p. 261). Na narrativa de Grimm, a bruxa privou os pais de a (era uma menina) terem, em função dos desejos da mulher grávida, ou seja, o marido havia roubado alfaces da horta da bruxa, contraindo uma dívida com ela, que só seria sanada se o casal entregasse a menina a ela. Já na propaganda, aconteceu um aborto na primeira gravidez.

Os elementos iniciais que remontam ao comercial mostra o início de um relacionamento entre um homem mais jovem e uma mulher mais velha. Ele cantor, bastante emotivo. Desse modo, deduz-se que os valores adotados pelos mesmos jamais seriam falocêntricos. No entanto, denota-se o contrário. A esposa está na cozinha, atarefada fazendo um bolo e ainda cuidando do filho. Espaço este, a cozinha, milenarmente determinado à mulher. Já o homem, na sala, conversa com a produção do comercial. De acordo com Françoise Thébaud (1998, p.113), verifica-se, assim, que as noções de homem e mulher fundamentam-se em juízos de valor construídos pela sociedade patriarcal, em que há funções específicas para cada um deles, fundamentando uma perspectiva reducionista e binária dos seres humanos: “O gênero

é, em certo sentido, o “sexo social” ou a diferença de sexos construída socialmente, conjunto dinâmico de práticas e representações, com atividades e funções designadas, atributos psicológicos, um sistema de crenças [...]”.

A terceira propaganda intitulada ‘Histórias Reais do Primeiro Encontro by Samsung’, com duração de 5 minutos e 12 segundos, narra o primeiro encontro de três casais de diferentes idades, as quais variam entre 30 e 70 anos aproximadamente. Nesse comercial, comprova-se o contrário do que se pensa sobre a memória dos homens em relação a datas. Inicialmente, três esposas, uma de cada vez, falam sobre seus maridos.

Marcela casada com Leandro, assim diz: “- Ele sempre se lembra a data de todos os meses. Hoje é dia 20. Feliz dia 20 e eu... (risos)”.

Zilda casada com Flávio: “- Eu não lembro do meu aniversário, às vezes não lembro do aniversário das crianças...”

Já Gheisa, casada com Régis, pensa o contrário das outras duas mulheres: “- Eles não se prendem muito a esses detalhes, né. ‘Cê’ sabe como é a memória ...Homem não tem uma memória assim como a gente (risos)”.

No segundo momento, passa-se para o depoimento dos homens. Eles narram o primeiro encontro com a esposa. Começando com Leandro, casado com Marcela: “- Tudo começou em um *chat*, né, de bate-papo, até o momento físico mesmo que foi no *shopping* em torno de três meses. Cheguei lá não, ela ‘tava’ exatamente como na foto: sorriso largo, lindo”.

Enquanto Leandro fala, mexe nas roupas da esposa e escreve um bilhete. A seguir, passa-se para Flávio casado com Zilda:

- Precisava de uma confecção para fazer umas camisetas e eu fui...me indicaram a minha esposa e eu fui até a casa dela e quando eu a vi no portão, ela saiu com cabelo assim...tinha cabelo comprido, todo molhado e eu falei “Meu Deus do céu, coisa mais linda do mundo! (risos).

Flávio, no quarto do casal, também repete as ações de Leandro durante a narrativa: redige um bilhete e separa algumas roupas da esposa. Por último, Régis casado com Gheisa, relata como conheceu a esposa:

- Um dia, eu estava passeando pela rua principal da cidade, quando verifiquei tinha um fotógrafo e aí a primeira foto que eu vi...fiquei encantado com a pessoa...eu vi... parece que eu vi uma imagem a que eu nunca tinha visto antes. Fiquei realmente entusiasmado, fiquei apaixonado de cara, né.

Régis, ao falar repete a ação dos demais, porém realiza algo diferente, ou seja, coloca as roupas separadas da esposa dentro de uma máquina de lavar. Além disso, mostra a foto de Gheisa, a qual apaixonou-se na época.

Na cena seguinte, as esposas chegam em suas casas e deparam-se com uma máquina de lavar em suas salas, com um enorme tope que a envolve e um envelope contendo um bilhete. As três mulheres surpreendem-se com tal eletrodoméstico. Zilda abre o envelope e observa o bilhete que é lido com a voz de Flávio: “- Zi, foi há mais

de 26 anos, mas ainda me lembro o que senti pela primeira vez”.

A leitura do bilhete segue, desta vez Marcela o acompanha na voz de Leandro: “- Sinto que nosso amor só aumenta. Quero envelhecer e ficar contigo até o último dia de vida”.

Por último, Gheisa segue a leitura do bilhete, feita por Régis: “- Nunca me esqueci daquele dia que encontrei sua foto. Fiquei encantado. Logo pensei: “Essa será a mulher da minha vida. Vou encontrá-la”.

A seguir, a leitura do bilhete segue com Marcela, na voz de Leandro: “- Por favor, pegue na máquina a roupa do primeiro encontro, a coloque e desça para a rua”. As esposas, emocionadas, abrem as máquinas e retiram da mesma suas roupas do primeiro encontro com seus maridos.



Fig 3: Histórias reais do primeiro encontro by Samsung

<https://www.youtube.com/watch?v=T9PQ997ciAI>

Assim, as mulheres saem para a rua e há uma limusine as esperando para levá-las ao local de encontro. No interior do luxuoso veículo, elas se conhecem e Zilda questiona: “- Onde nós vamos, eu posso saber”? Ninguém responde. Gheisa afirma: “- Ah, eu estou vivendo um dia de sonho, né”?

Marcela, manuseando o celular, lê no mesmo que a surpresa ainda não havia acabado, mensagem enviada pelo marido. As três descem do carro e foram recebidas por fotógrafos. Cada uma encontra-se com seu marido no local do primeiro encontro. Gheisa e Régis no estúdio de fotografia. Zilda e Flávio em um bar. Marcela e Leandro na passarela de um *shopping*. Neste momento, os casais mostram-se muito emocionados e felizes. E o comercial termina com o seguinte slogan: ‘Algumas roupas são muito mais do que roupas. Cuide bem delas. Depois de você, quem mais ama suas roupas’.

Nesse comercial há como nos demais analisados, o apelo emocional do início ao fim da narrativa. Pensa-se que, ao se desfazer o mito de que os homens não têm boa memória para datas relacionadas a acontecimentos familiares, tratar-se-á de uma narrativa inovadora, sem estigmas sexistas. Todavia, segue o roteiro dos demais, promovem-se os preceitos sociais patriarcais, por trás de apelos emocionais e histórias semelhantes a contos de fadas, tanto que as mulheres foram presenteadas com uma máquina de lavar, enfatizando a sua função de dona de casa.

Sabe-se que, com a Modernidade, direitos foram adquiridos pela sociedade, tais como a igualdade como princípio fundamental, no entanto, a dominação masculina acompanha a evolução da humanidade, sem nunca sequer ter sido superada.

Para Certeau (1986), o lugar de onde o discurso parte é culminante para determinar sua relevância em relação a questões que dizem respeito ao “sujeito-produtor da história” (p.217). Somente no início do século XX, as mulheres adquiriram o direito a assumir, efetivamente, a autoria em suas obras. De acordo com isso, o “sujeito-produtor da história” é o homem. Ele consolidou seus registros e ideologias até o referido espaço temporal.

Na década de 60, quando as feministas saíram às ruas para reivindicar seus direitos, um deles era compor a história, fazer parte estando presente nela, com voz de propriedade e não de submissão.

A hegemonia de homens escritores perdurou até início do século XX, quando as mulheres conquistaram o direito à intelectualidade. Virgínia Woolf, em 1929, já tecia considerações a esse respeito, mencionando que a história das mulheres deveria ser reescrita: “Por que... não acrescentar um suplemento à história? Chamando-o, é claro, por algum nome discreto, de forma que as mulheres pudessem ali aparecer sem impropriedade?” (1929, p.47). Provavelmente, o termo suplemento não esteja empregado no sentido de complemento, mas de ampliação para Woolf.

Joan Scott (2002, p.78), relata em *História das mulheres* que “[...] as ações dos homens vieram a ser consideradas uma norma, representativa da história humana em geral, e as ações das mulheres foram subestimadas, subordinadas ou consignadas a uma arena particularizada, menos importante (...)”. A autora questiona, ainda, a prioridade dada à “história dos homens”, em detrimento à “história das mulheres” (p.78), salientando a nitidez como se percebe a diferença de valores ao se considerar os escritos históricos dos homens em relação aos das mulheres. Isso percebe-se também na composição das personagens, uma vez que à personalidade da figura feminina é depositado um legado de estigmas de apagamento e anulação que aprisionam sua liberdade em ações secundárias, em figurações planas, voltadas ao casamento e aos filhos tal qual é imposto à mulher real. Já, para o personagem masculino, não há restrições quando se busca disseminar ideologias e forjar identidades.

Beauvoir (1980) discute sobre a situação da mulher enquanto filha, a qual vive submetida aos domínios do pai, e, ao casar-se, ao do marido. Mudam-se os cativeiros, mas a condição escrava, de serva, é a mesma. Além disso, a mulher deve casar-se jovem, pois, com mais idade nenhum homem demonstrará interesse por ela ou por seu corpo, como Beauvoir pontua sobre seu tempo.

A escritora salienta ainda que o homem ao encantar a mulher, com a bravura que a sociedade o caracteriza, consegue retirá-la da natureza, separando-a da mesma, para que possa escravizá-la, “mediante cerimônias e contratos, elevaram-na à dignidade de pessoa humana, deram-lhe liberdade” (BEAUVOIR, 1980, p.233). Entretanto, a mulher inseriu-se no hostil ambiente masculino como serva, tornando-se livre talvez

da união com a mãe-natureza, mas escrava de seu homem-dono.

Spivak (1994) pontua a respeito da desigualdade de classes sociais na Índia, uma vez que aos estrangeiros, que lá chegam, geralmente com posses, são-lhes concedidos direitos de usar e estuprar as terras e as mulheres. Isso ocorre porque a discriminação é alarmante quanto à classe social e gênero.

Boa e má, estereótipos consolidados à mulher pela sociedade e evidenciados por Beauvoir e Schmidt. Devido à educação tradicional, a figura feminina sempre aceitou e, de certo modo, dissimulou papéis para não ser punida. Conforme Beauvoir, durante séculos, fatos e mitos condicionaram a mulher à escravidão ao sexo oposto. E, para que essa condição se perpetuasse, estigmas e estereótipos foram-lhe atribuídos. Concomitante a isso, disseminou-se a força, a virilidade do homem.

Scott (1995) denuncia as posturas paradoxais quando se trata de personagens femininos e personagens masculinos, uma vez que diferentes histórias são criadas para se atenuar ou ressaltar características, de acordo com o gênero sexual. E é o que acontece nas propagandas selecionadas, uma vez que as mulheres que figuram nas mesmas, assumem papéis determinados pela sociedade.

Voltando ao comercial da Samsung, observa-se que a propaganda se assemelha ao conto *Cinderela*, em que as mulheres vivem um dia de princesa apadrinhadas pela referida empresa. Evidente que os elementos que compõem a narrativa sofreram transformação de acordo com a contemporaneidade, se comparados ao conto original:

[...] seu amigo pássaro saiu voando da árvore e trouxe um vestido bordado de ouro e prata para ela, e sapatinhos de seda enfeitados de lantejoulas: e ela os vestiu e seguiu as irmãs para a festa. Mas elas não a reconheceram pensando que fosse alguma princesa estrangeira, tão elegante e bela ela estava em suas roupas luxuosas, e nem pensaram em Cinderela, achando que ela certamente estaria em casa no meio da sujeira (GRIMM, 2000, p.161).

Desse modo, o vestido luxuoso de princesa foi trocado pelas roupas do primeiro encontro. A carruagem de Cinderela tornou-se em uma limusine. O local de encontro entre a princesa e o príncipe foi substituído pelo shopping, pelo bar e pelo estúdio de fotografia.

Considerando que se vive em novos tempos, percebe-se que as estratégias da propaganda em relação aos produtos industrializados mudou, uma vez que incorporou as transformações sociais, representadas por novos valores e, conseqüentemente, comportamentos. De outro modo, algo continua estático, a comunicação de grande parte dos eletrodomésticos é direcionada ao público feminino, como as propagandas da Sky, do açúcar União e da lavadora Samsung. Com isso, há a promoção e disseminação de padrões tradicionais e relações de gênero, uma vez que se estabelece que tais produtos são para as mulheres e outros para os homens. Assim, demarcam-se territórios, fundamentados no estereótipo de que ao sexo feminino cabe determinados papéis sociais, tais como ser dona de casa, mãe, esposa e ainda bonita e feliz. E como conciliar tudo isso? Não raro as propagandas associam a imagem da mulher à beleza e à atividade de culinária, como na propaganda Sky e do açúcar União. As críticas

feministas Scott, Beauvoir, Spivak e Woolf já denunciavam a submissão e inferioridade do papel feminino em relação ao masculino. Décadas e décadas se passaram e a imagem de donzela, presente nos contos de fadas originais é perpetuada nas propagandas contemporâneas, em meio a relatos da vida real e apelos emocionais.

CONCLUSÃO

Na análise realizada das propagandas selecionadas, observou-se que a escolha de uma narrativa para a mesma não se faz aleatoriamente, pois essa representa parte importante para que se atinja o propósito definido, persuadir o telespectador, por meio do apelo emocional inserido no texto, objetivando a compra do produto ou serviços oferecidos. No entanto, nada melhor para atingir o coração humano do que os contos de fadas, pois são lembrados pela sua magia, pelo convite à fuga da realidade, algo que fascina o homem independente de idade, credo ou raça.

Relembrando tais contos, sabe-se que, os homens que os escreveram, entre os séculos XVI a XIX, buscaram cultivar os valores pertinentes à época, mas denota-se que, ainda na contemporaneidade, nada se modificou. O discurso machista presente nas propagandas trabalha com o imaginário constituído pela humanidade, pois é disseminada a ideia, subliminarmente, de que homem e mulher desempenham papéis e espaços bem distintos, uma vez que a mulher deve estar atarefada com a cozinha e os filhos e ainda deve mostrar-se bela. Os demais espaços cabem ao homem, bem como atividades que bem lhe aprouver.

As propagandas da Sky, lavadora Samsung e açúcar União dialogam com os contos de fadas originais, produzem um deslocamento de sentidos, elaborando um discurso a fim de seduzir o sujeito consumidor, no entanto, sutilmente, disseminam valores falocêntricos. Observando-se, por meio dos comerciais analisados, que apesar de pertencer à contemporaneidade, a mulher só alcança a felicidade de acordo com duas situações: quando vive as narrativas dos contos de fada, adotando valores patriarcais (enquanto esposa, mãe e dona de casa) e quando consome os produtos oferecidos nas propagandas.

Conforme Possenti (2007, p.68), “aparentemente, quase tudo mudou. No entanto, os discursos antigos permanecem. Os “campos” publicitário e humorístico talvez sejam os que mais claramente funcionam fundados na manutenção ou na retomada de posições antigas”, por isso há contos de fada em propagandas: apelo à emoção e questões de gênero.

REFERÊNCIAS

AÇÚCAR UNIÃO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HtRSt-PvHIs>. Acessado em: 13/10/2017.

- ARISTÓTELES. **Arte retórica e Arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1967.
- BARRETO, Roberto Menna. **Criatividade em Propaganda**. Rio de Janeiro: Documentário, 1978.
- BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- CARRASCOZA, João Anzanello. **A evolução do texto publicitário**: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.
- CERTEAU, Michel de. History: Science and Fiction. In: **Heterologies**: discourse on the other. Trans. Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Versão eBookLibris. Trad. www.terravista.pt/IlhadoMel/1540, 2003. Disponível em: www.geocities.com/projetoperiferia.
- GRIMM, Irmãos. **Contos de Fadas**. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2000.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HISTÓRIAS REAIS DO PRIMEIRO ENCONTRO BY SAMSUNG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T9PQ997ciAI>. Acessado em: 13/10/2017.
- KEHL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. **Concinnitas**, ano 16, volume 01, número 26, julho de 2015. Disponível em: http://www.e-publicacoes_teste.uerj.br/index.php/concinnitas/article/viewFile/20102/14422. Acessado em 08/10/2017.
- POSSENTI, Sírio. Discurso humorístico e representação do feminino. **Estudos da Língua(gem)**. V.5, n. 1, p.109-124, 2007.
- ROCHA, Everardo. **A sociedade do sonho**: comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, 20(2): 71-99, jul./dez. 1995.
- _____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2002.
- SKY– CONTOS DE FADA: BRUXA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pvVujAvkxJo>. Acessado em: 13/10/2017.
- SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica a alteridade? In: HOLANDA, Heloisa.B. de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 53-75.
- THÉBAUD, Françoise. Le temps du gender. In: *Écrire l'histoire des femmes*. Fontenay- aux-roses, ENS Éditions Fontenay/Saint-Cloud, Collection Sociétés, Espaces, Temps, 1998.
- WOOLF, Virginia. **A Room of One's Own**. Nova York: Harcourt, Brace and Co., 1929.

CORPO NEGRO E PODER O CURTA SOMBRAS DO TEMPO NA PLATAFORMA AFROFLIX

Lara Lima Satler

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Informação e Comunicação
Goiânia – Goiás

Emilly César Almeida

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Informação e Comunicação
Goiânia – Goiás

RESUMO: Analisamos o curta ficcional Sombras do Tempo, de Edson Ferreira (2012), sob uma perspectiva foucaultiana de corpo e poder, buscando diálogo com os debates sobre raça e cinema no Brasil. Assim, poder, neste texto, é resultado de relações sociais mediadas por processos históricos. Por sua vez, o corpo, parte mais concreta do indivíduo, é o local onde se materializam as práticas disciplinares. Temos o poder como algo intangível, que ultrapassa a relação de hierarquia entre povo e Estado. Não pode ser possuído, mas se insere nas diversas esferas sociais velado pelo micropoder. Sendo o racismo também estrutural e velado, no Brasil, temos no cinema nacional o reflexo e a perpetuação dos lugares destinados aos corpos negros. O curta Sombras do Tempo encontra-se no catálogo ficcional da plataforma Afroflix, tem duração de 15 minutos e imagens em preto e branco. Para investigação da obra, elegemos como metodologia a análise fílmica, que

consiste na observação de uma obra no nível do plano, da montagem e do filme. Adiciona-se a essa a metodologia das molduras, que analisa a interface digital como produtora de sentido no conteúdo que abriga. Como método complementar é acrescentado a entrevista semi-estruturada realizada com o diretor Edson Ferreira.

PALAVRAS-CHAVE: corpo; cinema; raça; poder, streaming.

ABSTRACT: We analyze the fictional short film Sombras do Tempo, of Edson Ferreira (2012), from a foucauldian perspective of body and power, searching dialogue with discussion about race and cinema in the Brazil. In Machado (1998) power, for Michel Foucault (1978) is a result of social relationships mediated by historical processes. The body, more concrete part of a individual, is the site where come true the disciplinary practices. In Foucault (1987) we have the power as intangible something, that exceeds the relation of hierarchy between people and State. The racism, being structural and subtle, we have in the national cinema reflection and perpetuation of sites intended for black bodies. Sombras do Tempo (Edson Ferreira, 2012) is found in the Afroflix fictional catalogue, lasts 15 minutes and your images are black and white. For investigation of work was selected processes of film analysis described by

Jullier and Marie (2009). This consists in the observation of a work at the level of plan, assembly and the film. Is added the methodology of frames developed by Montaña (2012). To the author the frames that make up the digital interface produce meaning in content that house. As a complementary method is added to semi structured interview made with the director Edson Ferreira.

KEYWORDS: body; cinema; race; power, streaming.

1 | INTRODUÇÃO

Entre a pluralidade de discussões possíveis sobre a questão racial no Brasil temos nas representações audiovisuais um vasto campo de análise. O recorte realizado para a reflexão aqui proposta visa investigar a presença da população negra no cinema brasileiro e pensar em quem cria, produz e dirige esse conteúdo. Coloca-se, portanto, em meio aos debates sobre a democratização racial do cinema, dos espaços ocupados pelos negros e negras nas telas da sociedade brasileira contemporânea e da utilização das novas tecnologias como ferramentas alternativas de resistência.

Objetiva-se discutir a relação entre o conteúdo produzido no cinema nacional e a falta de diversidade nas funções de destaque na criação de conteúdo para cinema (direção e roteiro) de filmes. Para tanto, analisa-se o curta ficcional *Sombras do Tempo*, de Edson Ferreira (2012), considerando sua presença na plataforma Afroflix, sob uma perspectiva foucaultiana de corpo e poder e buscando diálogo com os debates sobre raça e cinema no Brasil.

A Afroflix é uma plataforma online sob demanda criada no lastro do sucesso da Netflix, no Brasil. Diferente desta, seu objetivo é distribuir conteúdos audiovisuais em streaming que estimule o debate sobre a negritude e a participação de negros e negras no audiovisual nacional. A plataforma Afroflix encontra-se fora do ar desde outubro de 2018¹.

Utiliza-se para este texto a metodologia de análise fílmica descrita por Jullier e Marie (2009). Esta consiste na observação de uma obra no nível do plano, da montagem ou do filme. Segundo o diretor entrevistado o filme não pretende abordar a questão racial e tão pouco essa foi uma preocupação na construção do roteiro, escolha de elenco ou direção. Com isso, reconhecendo que tal metodologia não abarca a relação que o meio estabelece com a narrativa, ou seja, a observação do curta *Sombras do Tempo* considerando sua inserção na Afroflix, adiciona-se a metodologia das molduras descrita por La Cruz (2012). Para a autora, as molduras que compõe a interface digital podem gerar tanto sentido quanto o conteúdo que hospeda.

Para compreender a perspectiva do diretor negro Edson Ferreira sobre a obra, sobre a plataforma Afroflix e as ações afirmativas, selecionou-se a metodologia de entrevista em profundidade (DUARTE, 2009). Esta visa dialogar com o entrevistado por meio de um roteiro previamente elaborado, mas que é flexível e permite

1. Afroflix. Disponível em: <<http://www.afroflix.com.br/>>. Acesso em: 6. jan. 2019

maior ajuste das questões aos depoimentos do colaborador durante a entrevista.

Por fim, argumenta-se que, mesmo um enredo que permite interpretações ambíguas como o de *Sombras do Tempo* (2012), ganha um caráter racial se inserido em uma *streaming* afirmativa. Observa-se que a problemática na qual se encontra a população negra no cinema vai além das representações imagéticas e reverbera nas ausências de criadores negros e negras que raramente protagonizam e contam suas histórias. Do mesmo modo a análise do corpo e das relações de poder podem dialogar com a questão racial brasileira no cinema e na sociedade.

2 | REPRESENTAÇÕES, CORPO E PODER

O corpo se torna uma categoria indispensável para pensar em como a população negra é representada pelo no cinema, pois é através dele que se percebe a falta de diversidade racial nas telas brasileiras. É principalmente através dos corpos que homens e mulheres negras são representados de forma estereotipada, sexualizada ou caricata, através de personagens que são construídos para exagerar os traços físicos comumente atribuídos à população negra.

É partindo dessa hierarquização e sobreposição de valores, não só de corpos, mas também de costumes e culturas que os estudos multiculturais voltados ao cinema (STAM, 2010) discutem o eurocentrismo que, por sua vez, diz respeito à “um modo de pensamento presente em uma série de tendências ou operações intelectuais que se reforçam mutuamente” (STAM, 2010, p. 295). Assim, se fazendo presente em uma diversidade de mídias, imagens e discursos semelhantes, que colaboram para a construção de representações reducionistas de indivíduos e povos que fogem aos padrões europeus.

A hierarquia criada faz pensar no cinema como uma ferramenta de disciplinamento que exige, limita e condiciona os corpos nas relações de poder. Em Foucault (1987), temos o poder como algo intangível, que ultrapassa a relação de hierarquia entre povo e Estado e que está presente em todas as relações. Ao contrário do que sugere a primeira vista, o termo não diz respeito a algo que pertence ou que possa ser obtido por alguém ou um grupo. O poder é o resultado de trocas. Machado (1998) descreve “poder” para Foucault como resultado das interações sociais mediadas pelos processos históricos nos quais se encontram.

Mas controle sobre os indivíduos ganha complexidade com o passar dos tempos. Foucault (1987) discorre sobre um controle que se modifica e se molda de acordo com período no qual se insere, chegando ao domínio sobre os corpos sem que seja preciso tocá-los. A definição de micropoder trazida por Machado (1998, p. 21) consiste em considerar o exercício de controle sobre os corpos nas práticas mais cotidianas, nos hábitos, gestos e discursos, alcançando assim um governo ao nível social. Cabe aqui refletir se esses discursos estão também presentes no cinema nacional.

Com Stam (2016), pode-se dizer que os papéis geralmente destinados aos negros/as nos filmes, novelas e publicidade não são mera coincidência. Essas representações fogem da ocasionalidade, são construídas e reforçadas em diversas esferas até que sejam encaradas com normalidade. As representações midiáticas denominadas eurocêntricas são construídas, sendo parte de um modo de controle social, dissolvido em várias esferas, se equiparando com, o já citado, micropoder pensado em Foucault (1998).

É interessante observar que a ausência de pessoas negras em papéis de destaque no cinema e na mídia é condizente com a condição da população preta e parda marginalizada em variados setores econômicos e sociais: escolaridade, renda, índices de mortalidade, violência e encarceramento. Nesse sentido, sobre a evolução das formas disciplinamento, se pode considerar que a exclusão e o apagamento são também ferramentas de dominação. Somado a isso, a determinação de anormalidade - do que precisa ser contido, escondido, consertado ou curado - implica também na definição dos que são normais, afirmando como positiva as características daqueles que devem servir de exemplo e modelo. Dos que detêm direito aos espaços de poder.

Claudio Mendes (2008), analisando as abordagens sobre o corpo no pensamento de Foucault e sobre o surgimento da normalidade diz que as políticas de normalização “foram estruturadas para legitimar a posição de determinados grupos: indivíduos de sexo masculino, cor branca, heterossexuais e europeus” (MENDES, 2008, p. 172). Os que fogem dessa normalidade são tratados como “os outros”, em relação ao padrão. Para Hall (2016) e Stam (2010), estes são os que fogem à estética eurocêntrica.

Em Foucault (1987; 1998), os outros são os loucos, os leprosos e doentes, aqueles que não devem se misturar, que são diferentes e, por isso, não ocupam espaços comuns. Assim também são espaços não ocupados pelo/a negro/a no cinema, nas nas esferas de poder e em todas as outras impossibilidades de ocupação de espaços consequentes dos preconceitos, da distribuição de renda ou de uma combinação de fatores que excluem e impedem de circular.

Mas as relações de poder são complexas. Não se trata uma relação de emissão ativa e recepção passiva, pois “a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder” (FOUCAULT, 1998, p. 83). A reivindicação é uma consequência natural se considerada a ideia de poder apresentada pelo autor.

Mas o que isso pode dizer sobre a democratização racial do cinema brasileiro? Existindo uma hegemonia eurocêntrica nas representações, a população negra se vê deslocada, sem referências positivas da sua própria identidade. Adequar-se é uma imposição para o reconhecimento: a pele deve ser clareada, o nariz deve ser afinado e o cabelo deve ser alisado. É o corpo, portanto, que está inserido dentro as relações de dominação e subordinação através de uma hierarquização estética.

Aprópria estereotipagem, segundo Hall (2016, p. 191), “implementa uma estratégia de ‘cisão’, que divide o normal aceitável, do anormal e inaceitável. Em seguida, exclui

ou expelle o que não cabe, o que é diferente”. Propõe assim, uma percepção análoga à trabalhada por Foucault com a loucura e a doença, mas no campo das imagens, das representações. Em contrapartida, “tendo em vista um cinema dominante produtor de heróis e heroínas, as comunidades minoritárias querem a sua fatia do bolo, por uma simples questão de paridade representativa” (STAM, 2010, p. 302). Assim, se é através do corpo que se manifesta o que é ser negro/a.

Se por um lado “os negros foram reduzidos aos significantes de sua diferença física - lábios grossos, cabelo crespo, rosto e nariz largo” (HALL, 2016, p.174), por outro, há o pertencimento a um grupo cuja identidade é negra, pois “o falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra” (GOMES, 2012, p. 2). Essas similaridades, capazes de tornar o homem ou a mulher negra pertencente a um conjunto maior, o da população negra, permitem também enxergar e apontar a falta de diversidade no cinema e os desníveis sociais e econômicos.

Portanto, identificar-se politicamente enquanto sujeito negro é assumir a busca por igualdade de oportunidades, reivindicar a ocupação de espaços. É resistir conscientemente às relações de poder e de dominação, buscando ferramentas para a promoção da igualdade em todos os setores. É sob essa perspectiva que se discute o curta veiculado na plataforma Afroflix.

3 | A PERSPECTIVA DE QUEM PRODUZ

Edson Ferreira, homem negro, é ator, cineasta e roteirista. Nasceu em 1972 e viveu em Brasília até os anos 1980, período em que começou a se interessar por arte música e cinema clássico. Hoje vive em Vitória, capital do Espírito Santo. Edson tem pós-graduação em Linguagens Audiovisuais e Multimídia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mas começou sua carreira profissional como professor. Lecionou por cerca de 15 anos a disciplina de Geografia, mas foi deixando aos poucos o magistério para se dedicar ao cinema. Inicialmente foi realizando trabalhos como ator e diretor. Em 2013, já tinha o cinema como única profissão. Edson tem um currículo diversificado com experiências como ator, produtor, roteirista, preparador de elenco e diretor. Entre documentários, curtas e videoclipes Edson dirigiu o longa *Entretornos* (2014), premiado em festivais no Brasil e no Chile.

Já o curta *Sombras do Tempo*, objeto desta análise, produzido no ano de 2012, é primeiro filme de Edson realizado com financiamento externo. Os recursos foram do edital da Secretaria de Cultura do Espírito Santo/ES. O filme passou por alguns festivais desde seu lançamento: em 2012 participou da seleção oficial da 9ª Mostra de Cinema de Maringá, do I Festival Panela Audiovisual, 8ª Mostra Produção Independente – ABD Capixaba e do 6º Festival Curta Cabo Frio. Em 2013, participou do Festival de Cinema Itinerante da Língua Portuguesa, em Portugal e foi o único representante brasileiro do Mumbai Shorts International Film Festival, na Índia.

No que diz respeito a equipe por trás de Sombras do Tempo, Edson Ferreira, apesar de estar, segundo ele, ligado aos debates raciais antes mesmo da profissionalização enquanto cineasta, não teve a cor/raça como um critério de escolha do elenco ou do corpo técnico da produção do curta. Edson disse ter se preocupado em convidar os profissionais com quem já havia trabalhado em outros momentos. Sobre a presença de profissionais negros/as no mercado ele afirma que:

Não só houve, mas ainda há uma dificuldade de você ter profissionais negros para trabalhar com você em projetos audiovisuais, né? [...] à medida em que você desce hierarquicamente numa escala de produção, então, você tem: o diretor, assistente, diretor de fotografia, aí quando você chega lá no assistente de produção que vai carregar caixa, que vai limpar, que vai servir o cafezinho, aí você encontra. (FERREIRA, 2018, s/p)

O levantamento feito pela Agência Nacional do Cinema (ANCINE, 2018)

corroborar a percepção de Edson. A pesquisa, que se insere em um universo de 142 filmes produzidos no ano de 2016 e 1326 profissionais classificados. Apesar do levantamento não conseguir identificar por cor/raça de parte dos profissionais de arte e fotografia, os números apresentados nas funções de diretor e roteirista já demonstram uma perspectiva de exclusão. A análise por categorias desse mesmo estudo aponta para uma ausência completa de mulheres negras como diretoras e apenas 2,1% de homens negros na direção. O cenário é semelhante em relação aos roteiristas. Com a ausência marcante de negros e negras nas produções fílmicas nacionais e tendo em vista a amplitude das questões intrínsecas ao cenário de luta pela igualdade racial no Brasil, ser negro/a e cineasta é ir contra as estatísticas.

Com isso, mesmo que filmes produzidos por diretores negros não tenham como proposta primordial discutir questões raciais ou que não apresentem personagens negros/as, estão inseridos em uma situação de representatividade: são corpos negros inseridos em espaços predominantemente brancos.

Um exemplo é o filme Amor Maldito (1984) dirigido por Adélia Sampaio. As personagens principais, Fernanda e Sueli, são interpretadas por duas mulheres brancas, assim como a maioria do elenco. No entanto, o filme representa um grande passo para a democratização racial do cinema: é o primeiro longa-metragem dirigido por uma mulher negra no Brasil e Adélia Sampaio torna-se um dos principais nomes na história do cinema nacional. Nesse sentido afirmar-se negro/a para reivindicar espaços nos quais existem desigualdades é usar o corpo como uma estratégia de resistência.

4 | O/A NEGRO/A NO FILME SOMBRAS DO TEMPO

Sombras do Tempo (Edson Ferreira, 2012) é um curta ficcional com duração de 15 minutos. A trilha sonora é uma composição de Beto Dourah, feita exclusivamente para o filme. As locações principais são um casarão antigo no bairro Cidade Alta, a Praça 8 de Setembro e em um campo de areia, todos em Vitória, capital do Espírito

Santo. Em preto e branco, sem diálogos e com uma cronologia não linear, o curta oferece um passeio por memórias, sonhos e devaneios de um homem em várias fases da vida. Segundo entrevista concedida pelo diretor, o curta trata das divagações de um homem por suas memórias e seu passado.

Questionado sobre a estética do filme, o diretor diz: “eu quero explorar a imagem eu quero explorar os fluxos das imagens, seguir os atores, as percepções, que não estão na fala, no texto” (FERREIRA, 2018, s/p). Já na guia “O Projeto” do *blog* criado para divulgação da obra, o movimento surrealista é descrito como de grande influência na trama do curta. Como manifestação intelectual e artística, o surrealismo foi incorporado ao cinema trazendo para as telas a fuga da realidade e a valorização dos sonhos e da fantasia próprias do subconsciente humano.

O artista Salvador Dalí, citado no *blog* como inspiração para a obra através do quadro “Persistence de la mémoire” de 1931, também produziu um filme nesse estilo chamado “Um Cão Andaluz” de 1928, feito em parceria com Luis Buñuel. Para Ferraz (2000, p. 3) “A obra nasceu de dois sonhos: Buñuel sonhou com uma nuvem cortando a lua e Dalí sonhou com uma mão cheia de formigas”. Assim aproxima-se do devaneio proposto em Sombras do Tempo, pois também no curta não é possível distinguir o que é realidade, sonhos ou lembranças.

Inserindo relógios distorcidos em uma cena que poderia ser uma paisagem comum, o artista mistura uma possível realidade com elementos impossíveis. Essa espécie de jogo com o surrealismo é bastante marcante no roteiro e direção de Edson Ferreira. Nesse sentido, assim como “Um Cão Andaluz” para Dalí, Sombras do Tempo sugere ser reflexo do inconsciente do diretor e de sua formação artística.

O personagem principal do Sombras é interpretado por Ruyther Helmer, Yuri Vasconcellos e Markus Konká, que são versões de um mesmo personagem, em idades diferentes. A tríplice de atores em um mesmo papel, somado a estética da obra, permite uma multiplicidade de interpretações. Contudo, se “até mesmo os diretores experimentais, cujos filmes não contam histórias, esperam que o público se conduza de determinada maneira” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 68), por isso, temos em Sombras do Tempo uma forte presença dos anseios de Edson Ferreira.

Se o filme trata de memórias, as memórias pessoais do diretor e roteirista é que dão o tom ao conceito criativo. Considerando que um filme seja construído, ao menos e em partes pelo referencial do roteirista e diretor, questiona-se se o curta de Edson Ferreira, ainda que não tenha como objetivo primordial discutir questões ligadas à raça ou racismo, trata de modo positivo a presença do corpo negro na trama. Ser dirigido por um profissional negro contribui para uma representação positiva do ator também negro na obra? Buscando responder essa questão a análise da obra concentra-se na identificação de elementos em que contribuam para pensar de que modo o personagem interpretado por Markus Konká se manifesta como corpo negro em tela. Para isso, surgem duas hipóteses analíticas que se complementam: a) a relevância do personagem na trama e b) a apresentação estética do personagem. Assim, cabe

observar: o cenário, o figurino, os acessórios e os recursos narrativos.

O *casting* sugere despreocupação com possíveis variantes na interpretação da obra: além das diferentes tonalidades de pele dos protagonistas, não existem semelhanças físicas entre os três atores. De acordo com o diretor “é uma obra absolutamente aberta, então, em nenhum momento eu queria que fosse algo literal” (FERREIRA, 2018, s/p). Tal comentário mostra consonância com o conceito criativo guiado pela a proposta surrealista, também traduzindo as escolhas de atores fisicamente diferentes para representar o mesmo personagem.

O rapaz, interpretado por Yuri Vasconcellos, é a versão jovem do protagonista e o primeiro em tela. Ao acordar o jovem se depara com as paredes descuidadas do casarão. Elas não são apenas sinais do envelhecimento do cômodo, as folhas no chão do quarto e as janelas quebradas na sala anunciam que já estamos no subconsciente.

Assim, o primeiro relógio a aparecer em cena anuncia um falso despertar, pois o jovem já se encontra em um devaneio. Enquanto o rapaz vive o que parece uma rotina matinal comum, o homem fuma um cigarro e verifica as horas em um relógio de pulso, parecendo esperar sua versão em juvenil sair de casa.

Outro ponto interessante é a atriz coadjuvante branca que representa a única figura feminina na trama, que aparece em um quadro na parede (figura 1) e em outros dois momentos do curta. Cabe observar que os dois protagonistas adultos usam uma aliança de casamento, no entanto, no quarto, a cama é de solteiro e a casa também parece vazia. A melancolia apresentada pelo rapaz e pelo velho, na primeira e na última sequência do curta, sugerem saudosismo. Se é o homem velho quem está no presente, são dele as memórias e a saudade.

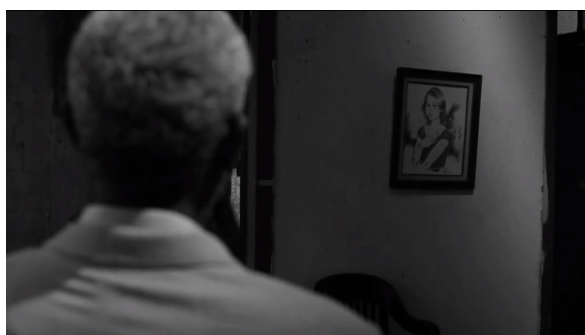


Figura 1: O personagem já velho observa a figura feminina. *Frame* de Sombras do Tempo. Autoria: Edson Ferreira, 2012.

Além da importância narrativa, temos no personagem do velho alguns elementos que se distanciam das representações estereotipadas e do corpo negro: é esse personagem quem apresenta maior cuidado estético. É ele quem se veste da melhor maneira (mais formal). No que diz respeito à distribuição do saber é o velho parece mais consciente sobre o que se passa, pois transita de modo tranquilo e se distancia da loucura apresentada pelo jovem diante dos acontecimentos.



Figura 2: O personagem ainda jovem enlouquece. *Frame de Sombras do Tempo*. Autoria: Edson Ferreira, 2012.

Enquanto o rapaz vive em poucos minutos a descoberta da paixão, a experiência de morte e o encontro com seu passado e seu futuro (figura 2), o velho observa tudo tranquilo. Na sequência, velho aparece jogando sozinho (figura 3), enquanto o rapaz procura interagir com o menino que joga bola no campo, a representação do personagem criança. A figura do velho jogando xadrez é também uma das fotos oficiais do filme. O jogo é popularmente conhecido por exigir um raciocínio lógico e estratégico, capacidades ligadas à inteligência. Um fato observado é a ausência de outra cadeira na mesa para um segundo jogador, sugerindo que o velho independe do jovem para tomar as decisões (afinal, elas já foram feitas no passado).



Figura 3: Personagem velho e o menino de sua infância. *Frame de Sombras do Tempo*. Autoria: Edson Ferreira, 2012.

Dentro de uma diegese não linear, própria do surrealismo proposto, o velho parece ter a capacidade de transitar entre os sonhos e lembranças. Discretamente se apresenta como a consciência em meio ao caos. Talvez pela maturidade. Para Jullier e Marie (2009) é próprio do protagonista trazer a resolução do conflito, o equilíbrio.

Contudo, falar de protagonismo em *Sombras do tempo* é uma tarefa difícil, pois os atores interpretam um mesmo homem, desempenhando, inclusive, tarefas semelhantes. Na primeira cena, (de 00”11 à 03”34), por exemplo, temos uma série de ações executadas pelo personagem jovem. Na última cena (10”00 à 13”05), é o velho quem repete essas ações, mas em ordem inversa. É só aí que surge a prova de que os

três personagens são a mesma pessoa e que o velho tem o hábito de transitar, viajar no tempo, no mínimo, através das memórias.



Figura 4: Dois *frames* para efeito de movimentação de câmera, à esquerda o homem velho, à direita relógios da última cena. Autoria: Edson Ferreira, 2012.

Por fim, o velho coloca o relógio de bolso na parede e vai para a cama. Em câmera alta (Figura 4, à esquerda) sugere introspecção e reflexão da personagem. A câmera percorre o corpo do ator chegando até uma parede (Figura 4, à direita). Ao lado do modelo relógio de bolso, outros, de tipos variados, funcionam simultaneamente. Os relógios, também símbolos do surrealismo no quadro de Salvador Dalí, podem representar as tentativas de alterar o passado, ou os caminhos que foram escolhidos, que aparecem, mas não existiram, são devaneios. De qualquer modo, a taciturnidade do homem, criança, jovem e velho, se justifica. As escolhas foram feitas e ele permanece só.

De modo geral, apesar da narrativa poética, ambígua e do modo abstruso com que a história se conduz, o personagem de Markus Konká, o homem velho, não apresenta estereotipagem. Pelo contrário, em relação aos outros personagens e até as outras versões de si mesmo, se destaca pelo domínio de si, de seu corpo e protagonismo. Contudo, cabe observar que tal interpretação se viabiliza principalmente a partir da noção de que a questão racial é extremamente relevante para as discussões sobre o cinema na sociedade. Em *Sombras do Tempo*, essa leitura se dá pela presença do Edson e Markus Konká, homens negros, que desenvolvem, respectivamente, a função de direção e protagonismo no filme. Essa presença se destaca e ganha relevância quando a obra está presente no catálogo da Afroflix.

5 | UMA PLATAFORMA COLABORATIVA E AFIRMATIVA

A centralidade das mídias é um conceito trabalhado por Brignol e Cogo (2010) para pensar a potencialidade dos novos meios de comunicação. Presente no cotidiano de um número cada vez maior de pessoas esses novos meios interferem em como as relações pessoais estão sendo construídas e nas interações sociais. Ainda que o surgimento das sociedades em rede date de muito antes da popularização da internet

e das plataformas sociais digitais, para Brignol e Cogo (2010) essa tecnologia permite uma maior participação do receptor através das possibilidades de interatividade e interferência nos conteúdos acessados.

A web 2.0 se caracteriza pela diversidade de formatos midiáticos em uma mesma plataforma, pelo direcionamento de conteúdo, pela apropriação dos canais de comunicação por parte dos receptores, pela personalização, compartilhamento e interatividade. Tais características são identificadas por Denise Cogo e Liliane Brignol (2010) como ambiência facilitadora para as ações colaborativas em rede, que, por sua vez, se definem como:

Estratégias de interações sociais, espaços de intercâmbios flexíveis, dinâmicos e em constante movimento, que não deixam de comportar relações de poder expressas nas disputas, hierarquias e assimetrias que constituem a esfera da comunicação e da cultura. (COGO; BRIGNOL, 2010, p. 6)

É nesse cenário de novas possibilidades que se encontra a Afroflix, uma plataforma que utiliza tecnologia *streaming* para o compartilhamento de conteúdo audiovisual em rede. A plataforma foi fundada pela diretora Yasmin Thayná, que identificou na ausência de referências negras no cinema brasileiro oportunidade de criar algo novo. A equipe que colabora com a plataforma, e que é majoritariamente negra e feminina, conta com produtoras, designers, comunicadores e uma desenvolvedora, como voluntárias na criação, manutenção e gestão do da página.

A Afroflix reúne, até o momento da redação deste texto, cerca de 100 obras, entre: séries, web séries, programas diversos, *vlogs* e clipes. Tanto a hospedagem das obras quanto o acesso ao conteúdo da plataforma são gratuitos. A única exigência feita é que o conteúdo inscrito seja produzido, escrito, dirigido ou protagonizado por ao menos uma pessoa negra. Existem duas maneiras de uma obra chegar até a plataforma através do site: a primeira é por inscrição, quando o próprio responsável pela obra sugere o conteúdo. A segunda forma é por indicação, quando algum usuário sugere um conteúdo para a plataforma e a equipe de colaboradores entra em contato com os produtores oferecendo a hospedagem do material.

Tanto o usuário da plataforma (que indica o conteúdo), quanto o responsável pela obra (que hospeda) está condicionado ao que for definido pela curadoria de análise feita pelo grupo. Assim, todos os envolvidos estão sintonizados na proposta de tornar visível a produção e atuação de pessoas negras no cinema nacional, de quem mantém a plataforma funcionando até os produtores que aceitam ter suas obras dispostas no catálogo da plataforma que é dividido por gêneros e formatos.

Quem acessa a plataforma, acessa consciente o recorte racial sugerido por ela. Pode não saber como funciona a seleção do conteúdo, mas o próprio nome Afroflix sugere pertencimento. Com isso, é válido dizer que “o modo como o meio quer ser percebido o é por nós como conteúdo desse meio” (LA CRUZ, 2012, p.63). Assim, é interessante observar que toda a estrutura da plataforma colabora para que o filme seja classificado não só pelo gênero, duração ou outros quesitos técnicos e estéticos,

mas pelo protagonismo negro/a na atuação e/ou produção da obra.

Em La Cruz (2012; 2017), é possível discutir a interferência que o usuário produz ao consumir um material audiovisual quando este está hospedado em uma plataforma de compartilhamento. Para a autora, assim como o cinema ou a sala de casa, as plataformas de compartilhamento também são ambientes pelos quais o conteúdo audiovisual é passível de interferência. São as molduras da interface que, para a autora, fazem com que filmes como o de Edson Ferreira sejam lidos de diferentes modos, dependendo do meio no qual está inserido. Neste sentido, a estrutura e *layout* não são neutros e comunicam tanto quanto o conteúdo fílmico.

Admite-se, portanto, que o usuário não é apenas um receptor passivo, ele é capaz de se orientar através do fluxo da rede e criar sentidos a partir da navegação (LA CRUZ, 2016). Podendo, inclusive, interferir na plataforma. No caso da Afroflix, essa interferência se dá através da indicação de filmes como um receptor ativo, capaz decodificar a mensagem recebida e gerar sentido sobre ela. Assim “podemos pensar na interface como modo de rede de agir, dar-se a ver, torna-se inteligível e conectar novos elementos” (LA CRUZ, 2012, p.70). Quem acessa um conteúdo pela Afroflix acessa toda a problematização das ausências do/a negro/a no cinema brasileiro, acessa a busca pelo fim da construção de narrativas eurocêntricas feitas sobre grupos marginalizados, mas quase nunca por eles.

É nesse sentido, portanto, que a atuação da *streaming* Afroflix evidencia um caráter de ação afirmativa que se estende às obras que hospeda. Ainda que o conteúdo não trate diretamente de raça, racismo, ou temáticas relacionadas à diversidade, a navegação pela plataforma antes de acessar o filme já comunica a proposta pela qual existe: através da identificação da diferença como fator importante tanto nas narrativas quando no mercado de produção audiovisual, tornar visível os profissionais negros/as no audiovisual nacional. Bem como, ser registro permanente dessas produções.

Assim, ao mesmo tempo que o cinema nacional reduz o/a negro/a à estereótipos, apaga, naturaliza as desigualdades e se constrói a partir de um padrão eurocêntrico, a reunião de obras produzidas por pessoas negras vem apontar a importância da representação, dar visibilidade e atender um público que os outros veículos não se preocupam em atender.

Retornando a reflexão sobre o papel das novas redes pode-se dizer que “a mídia passa a ocupar espaços e a assumir funções antes pertencentes a outras instituições (política, educação, justiça, etc.)” (COGO; BRIGNOL, 2010, p. 2). Nesse sentido, a Afroflix é fruto da identificação racial/étnica e também é resistência.

Pensando na interseccionalidade de raça e gênero, a ausência feminina chama atenção no catálogo ficcional: das 15 obras disponíveis na aba ficcional da plataforma, com base na análise da ficha técnica de cada um dos filmes, têm no total 18 roteiristas e 17 diretores, dentre eles, apenas duas mulheres aparecem em cada categoria. O cenário da assimetria de gênero e raça na produção de conteúdo audiovisual nacional e nos espaços de poder de modo geral é apresentado pela *streaming*. Há desigualdades

de raça e também de gênero na produção audiovisual nacional.

Alguns outros aspectos poderiam ser melhorados na plataforma, partindo da ideia de que uma das propostas de se estar em rede é a interação (LA CRUZ, 2012). Apesar da dificuldade geográfica entrar em contato com outros/as produtores/as negros/as, pode ser positivo para o fortalecimento do cinema entre negros/as. Segundo Edson:

Eu sinto que essas plataformas acabam fazendo com que eu saiba existe o outro e o que está lá fazendo. Que tem as mesmas dificuldades, os mesmos problemas, que também não tem verba, que também não tem dinheiro, que também não tem ninguém pra fazer com ele. (FERREIRA, 2018, s/p)

A esse respeito, a Afroflix não conta com direcionamentos capazes de permitir conversas diretamente entre cineastas, ou mesmo visualizar algum tipo de contato com os mesmos. Não permite interações diretas do público com as obras (comentar, classificar, compartilhar), como é possível ver em outras plataformas de audiovisual. Mas a Afroflix é uma iniciativa pioneira, colaborativa e não conta, até onde se sabe, com patrocínios ou quaisquer incentivos da esfera pública ou privada. Portanto, que todo valor gasto no custeio da *streaming* parta dos próprios colaboradores. Assim também ações de manutenção como: selecionar obras, responder e-mails, gerir e organizar conteúdo é trabalho de voluntários. Tais fatos inviabilizam muitas possibilidades de uso da plataforma, mas também ressaltam a força da colaboratividade.

Mas o audiovisual não é o único representante na web de construções coletivas para promoção da diversidade racial. O banco de imagens americano Fralda, por exemplo, reúne fotos em alta resolução de pessoas negras para uso gratuito da publicidade; já o Kilombu é um aplicativo criado para dar visibilidade para empreendedores negros em busca de clientes; e o Protagonizo, plataforma que reúne perfis de profissionais negros/as em busca de uma vaga no mercado de trabalho.

Todos os exemplos acima nascem da identificação de demandas e desigualdades e criam ações para combater os desníveis. Além disso, a plataforma representa uma maior possibilidade de acessos aos filmes hospedados que os festivais de cinema, pouco frequentados pelo público geral. Se apresenta também mais acessível que as salas de cinema, cujo ingresso muitas vezes não cabe entre despesas da família. E se faz importante, portanto, pela capacidade de levar outras narrativas e pontos de vista de forma gratuita. Colaborando para a propagação de outras representações e formas de mostrar o corpo negro no audiovisual.

Por fim, plataformas como a Afroflix destacam-se pela capacidade coletiva de atender demandas sociais importantes e complexas. E o uso da *web* vem facilitando essas manifestações e dando caminhos alternativos aos meios tradicionais de comunicação e entretenimento. Estratégias como essa são relevantes e deveriam ser analisadas como caminhos possíveis ao combate das desigualdades.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, esta pesquisa objetivou discutir, ainda que brevemente, a interferência da plataforma Afroflix no consumo das obras que hospeda, tendo como pano de fundo a democratização racial do cinema brasileiro e a exclusão de negros/as nas telas do cinema e na produção técnica.

Notou-se que a falta de diversidade no cinema é também um desdobramento das desigualdades sociais e econômicas. Tal condição permite que a análise de filmes produzidos por negros e negras sejam lidos e analisados considerando não só a suas narrativas, mas também o contexto no qual estão inseridos.

É com base nessa perspectiva que a análise fílmica entra como recurso de observação do corpo negro na obra de Edson Ferreira. Ciente de que não se trata da questão racial no filme, outros elementos colaboram para perceber que a narrativa não agride o corpo negro, não reproduz estereótipos, nem o coloca em segundo plano.

O corpo, portanto, foi tratado até aqui como algo que ultrapassa a questão estética, ainda que esta também seja relevante, principalmente, quanto se trata das representações cinematográficas dos sujeitos. Mas é também materialização das desigualdades, estrutura física capaz de tornar visível os que estão invisíveis em espaços de poder e presentes em situações de marginalização. Abarca, portanto, tanto o debate sobre os protagonistas das histórias contadas pelo cinema, quanto os protagonistas nos espaços políticos de poder. Em ambos, a presença dos/as negros/as se mostra ínfima. É sobre o corpo enquanto matéria ocupante de espaços de poder que se fez relevante investigar a importância de quem produz o cinema nacional.

A interface, por sua vez, é essencial para um novo sentido do conteúdo que está conectado em seu domínio e a *streaming* se afirma enquanto ação política a partir disso. A Afroflix oferece visibilidade às produções, serve de referência para uma visão descolonizada do cinema nacional, sugere alternativas de produção e distribuição cinematográfica e torna os desafios enfrentados por cineastas, atores/atrizes, produtores/as e diretores/as negros/as por todo Brasil um problema que se debate no coletivo. A *streaming*, portanto, é essencial para um novo sentido do conteúdo que está hospedado em seu domínio.

Abre-se aqui um espaço para pontuar que a *streaming* Afroflix encontra-se fora do ar desde o final de outubro. Espera-se que a plataforma volte a funcionar e que outras iniciativas semelhantes possam surgir e ganhar apoio. A Afroflix evidencia desigualdades que ultrapassam a interface, as obras e até mesmo o cinema. Abre inclusive a possibilidade de ser investigada com outros recortes, outras metodologias ou outras categorias de análise.

Por fim, este texto objetivou se somar aos diversos estudos de raça e audiovisual, longe de esgotar a multiplicidade de caminhos possíveis para se discutir a democratização racial do cinema, o papel das novas tecnologias ou mesmo os debates sobre raça guiados por uma perspectiva foucaultiana de corpo. A discussão pretendeu

evidenciar a necessidade de mais contribuições acadêmica sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- AMOR Maldito.** Dir. Adélia Sampaio. Brasil: A.F. Sampaio Produções. Top Tape. 1984. 76 min: son., color. Film.
- ANCINE - **Informe de Diversidade de Gênero e Raça nos lançamentos brasileiros.** Rio de Janeiro: 2018, Disponível em: <<https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/reaolhar/pdf/olhar5-6/rogerio.pdf>> Acesso: 29. jul. 2018.
- BRIGNOL, Liliane; COGO, Denise. Redes Sociais e os Estudos de Recepção na Internet. **Anais do XIX Compós.** Rio de Janeiro: Compós, 2010.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Atlas, 2009.
- FERRARAZ, Rogério. As marcas surrealistas no cinema de David Lynch. **Revista Olhar.** Santa Catarina: ANO 03 . N 5-6 . JAN-DEZ/01. Disponível em: Acesso: 29 jul. 2018
- FERREIRA, Edson. Entrevista concedida à Emilly Almeida e Lara Satler. Goiânia, 25 mai. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 295 p.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 1987, 288 p.
- GOMES, Nilma. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>> Acesso em 01 nov. 2018.
- HALL, Stuart. O espetáculo do outro. In: **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: PUC Rio, 2016. cap 2. 139-201.
- JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema.** Trad. Magna Lopes. São Paulo: Senac, 2009.
- LA CRUZ, Sonia. **Plataformas de vídeo: apontamentos para uma ecologia do audiovisual de web na contemporaneidade.** Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012, p. 60-136
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 13. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. vii-xxiii
- MENDES, Cláudio Lúcio. Corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas,** Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, Abril de 2006.
- DALÍ, Salvador. **Persistence de la mémoire 1931.** Óleo sobre tela. 24,1 x 33 cm. In: THE MUSEUM OF MODERN ART (MoMA). The Collection. 2010
- SOMBRA DO TEMPO.** Dir. Edson Ferreira. Brasil: Patuléia Filmes. 15 min: mudo, p&b. Film. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2018

STAM, Robert. Multiculturalismo, raça e representação. In: **Introdução à teoria do cinema**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2010. cap. 36, p. 294-2001.

UM CÃO ANDALUZ. Dir.: Luis Buñuel; Salvador Dalí. França: Les Grands Films Classiques. 1929. 7 min: mudo, p&b. Film.

EL TOPO E O DRAGÃO DA MALDADE CONTRA O SANTO GUERREIRO: DAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE DOIS FAROESTES LATINOS DOS ANOS 70

Gabriel Philippini Ferreira Borges da Silva

Unespar – Campus de Curitiba II

Curitiba – PR

RESUMO: *El Topo* (1970), dirigido por Alejandro Jodorowsky, e *Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969), dirigido por Glauber Rocha, são filmes que guardam inúmeras semelhanças entre si e dialogam constantemente. Dentro de seus anarquismos, personagens, críticas, denúncias, figurinos e revisionismos do gênero, os dois faroestes revelam muito sobre seus realizadores, locais de origem e razão de ser. Este trabalho dedica-se a identificar e analisar esse diálogo entre os dois filmes, a partir de suas respectivas originalidades, peculiaridades, autores e egos criadores. Através da análise fílmica das duas obras e partindo de suas iniciais correspondências, o texto discorre sobre as semelhanças e diferenças entre o *acid western* de Jodorowsky e o faroeste do cangaço de Rocha. Desse modo, foi possível estabelecer as diferenças principais que levam essas obras tão similares a serem tão opostas: o ego de seus criadores e a forma como eles o imprimem em seus filmes.

PALAVRAS-CHAVE: Glauber Rocha; Alejandro Jodorowsky; Faroestes; Faroeste do Cangaço; Acid Western.

ABSTRACT: *El Topo* (1970), directed by Alejandro Jodorowsky, and *Antonio das Mortes* (1969), directed by Glauber Rocha, are films that keep numerous similarities and dialogue constantly. Within their similar anarchism, criticism, genre's revisionism, denunciations and even costumes, both of these westerns reveal much about its creators, birth places and reasons to be. This paperwork dedicates to identify and analyze the dialog between the two films, starting from their respective originalities, peculiarities, authors and creative egos. Through the filmic analysis of both works and departing from its initials correspondences, the text discourses over the resemblances and differences between Jodorowsky's acid western and Rocha's nordestern. That way, it was possible to establish the main divergences that take these so similar films to be almost directly opposites: its creators' egos and the way they print themselves in their films.

KEYWORDS: Glauber Rocha; Alejandro Jodorowsky; Westerns; Nordesterns; Acid Western.

1 | DE FILMES GÊMEOS E UMA INTRODUÇÃO

Frequentemente no circuito cinematográfico, os mercados lançam os

chamados *twin movies*. Filmes que possuem a mesma temática, mensagem, roupagem e, por vezes, inclusive a mesma sinopse. É o caso de, por exemplo, *Volcano, a Fúria* (*Volcano*, 1997) e o *Inferno de Dante* (*Dante's Peak*, 1997), *O Duplo* (*The Double*, 2013) e *O Homem Duplicado* (*Enemy*, 2013) ou ainda *FormiguinhaZ* (*Antz*, 1998) e *Vida de Inseto* (*Bug's Life*, 1998).

Casos como esses acontecem, segundo o jornalista Fredrik Strage, em artigo publicado na revista DAGENS NYHETER, (2009, tradução livre), “[...]principalmente resultado de covardia. As empresas de cinema preferem apostar no mesmo cavalo que o concorrente do que arriscar uma perda”.

Mas também há exceções, casos onde os filmes nascem com tal semelhança criativa simplesmente devido a seu contexto de produção.

Voltemos ao fim da década de 60. É 1969 e, em plena época de enrijecimento da censura na ditadura civil-militar no Brasil, Glauber Rocha lança seu terceiro longa-metragem, o faroeste nordestino *Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (*Antônio das Mortes*, 1969) que lhe rende o prêmio de Melhor Direção no Festival de Cannes daquele ano.

Um ano depois, no circuito *underground* de Nova York, o jovem cineasta chileno Alejandro Jodorowsky lança seu segundo filme, o *acid western* *El Topo* (1970) que, rapidamente, cai na simpatia dos movimentos de contracultura americanos, na época muito inflamados pela eleição de Richard Nixon e o auge da Guerra no Vietnã.

Os dois filmes são frutos de uma época de reinterpretação do cinema e da sociedade. Os cinemas novos florescia. A juventude protestava. O maio de 1968, as lutas pelos direitos civis, as grandes marchas pelos Estados Unidos, tudo criava ambientes efervescentes de cultura pelo mundo.

As duas obras em questão são diretamente atravessadas por isso. *El Topo* e o *Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* são, em si, obras de cinemas políticos.

2 | DA SEMELHANÇA

El Topo segue o personagem-título, um pistoleiro que veste preto e que, em um deserto inóspito e, em seguida, em uma cidade no meio deste, inicia uma jornada transformadora onde questionará seu passado e a violência de um mundo sádico.

Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro, por sua vez, acompanha Antônio das Mortes (personagem-título do filme em seu lançamento fora do Brasil), um pistoleiro que veste preto e inicia, numa cidade encrustada no meio do desértico sertão nordestino, também, uma jornada transformadora onde questionará seu passado e a violência de um mundo sádico.

Ambos iniciam-se com imagens extradiegéticas, metáforas visuais acompanhadas de uma narração que explicará o título da obra, como demonstrado nas Figuras 1 e 2.



Figura – 1 (0h: 02m:14s)

Fonte: El Topo (1970)

Figura – 2 (0h: 00m: 03s)

Fonte: Antônio das Mortes(1969)

Na Figura 1 vemos a Toupeira, animal símbolo do filme, metáfora para o personagem principal e tradução direta do título da obra. Em 2, vemos o Santo Guerreiro, São Jorge, matando com sua lança o Dragão da Maldade que dará título ao filme.

Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro é o filme mais “clássico” de Glauber. Primeiro de seus filmes a ser realizado com som direto e filmado com uma das câmeras mais pesadas da época, o filme *tem na* imobilidade da câmera, nos cortes simples e nos longos planos recurso quase necessário ao cineasta em um processo de reinvenção de seu cinema, “um acerto de contas” com a linguagem cinematográfica clássica que Laurent Desbois já descreve, citando a visão de Sylvie Perrie:

Para Sylvie Perrie, que vê nesse filme “certo formalismo do faroeste, a meio caminho entre o universo dos Sete Samurais e dos Sete Mercenários”, Glauber Rocha declara, referindo-se a seu ídolo Eisenstein: “O dragão marca meu acerto de contas com a cultura cinematográfica. De fato, é meu Alexander Nevsky: quero dizer que, depois da tempestade, fiz um filme popular e nacionalista por excelência [...]” (DESBOIS, 2016, p.178).

El Topo nasce de um desejo semelhante: o da realização de um filme que alcançasse as massas. Jodorowsky começa sua carreira com um filme distópico, fragmentado e desconcertante: o surrealista *Fando e Lis* (1968). Filme que estreia no Festival de Acapulco e é extremamente mal recebido naquela edição do festival causando revolta em muitos espectadores que chegam a ofender o diretor e atirar objetos na tela devido a “natureza imoral” das imagens. Fato que, inclusive, levará ao banimento do filme no México de 1968 até 1972.

Dessa reação, nasce no chileno um desejo por fazer um cinema popular. Diz Jodorowsky em entrevista concedida durante uma sessão de perguntas e respostas após uma exibição especial de *El Topo* em Nova York: “And I said: Ok, the next picture we will make a cowboy picture and every person will come to see me” (em tradução livre: “E eu disse: Ok, o próximo filme nós vamos fazer um filme de cowboy e todo mundo vai vir me assistir”).

Surge, então, *El Topo*, um faroeste que trazia consigo todas as referências clássicas do gênero: o revólver, os cavalos, os duelos, a paisagem; mas onde Jodorowsky ainda tentava manter sua assinatura.

Logo, são também nos distanciamentos do classicismo que os filmes se aproximam.

Dragão da Maldade está longe de ser o antiaristotélico *Terra em Transe* (1967), mas suas inserções do pensamento e da voz do cangaceiro Coirana, os olhares para a câmera e as inserções das danças dos beatos também distanciam o filme do classicismo cinematográfico. Mesmo aqui, no filme popular de Glauber, a câmera, muitas vezes, se liberta e passeia pelo sertão e os beatos da região.

A câmera dança no meio de uma festa popular, levando o espectador para um mundo de fantasia metafórica cujos códigos e ritmos todos no Brasil possuem, seduzindo ou fascinando por sua estranheza vernácula (DESBOIS, 2016, p. 177).

Já no filme de Jodorowsky, esse distanciamento se reflete não tanto na decupagem e na escolha dos planos mas sim na narrativa e na montagem. Planos que surgem, imagens soltas, personagens que entram e somem na história, momentos que não fazem progredir a narrativa. As simbologias em *El Topo* aproximam o filme ao “mundo de fantasia metafórica” e o preenchem do início ao fim com mensagens místicas, anticapitalistas, anticlericais e anticoronelistas.

Anticoronelismo recorrente também em *Dragão da maldade*. O sádico coronel Horácio, personagem de Jofre Soares, se equivale em seus valores ao povo da Cidade de *El Topo* e ao Coronel. Os três representam a repressão aos movimento populares e a desigual concentração de terras e posses.

Dragão da Maldade representa, assim, uma certa sobrevida dos ideais de esquerda em meio à ditadura no Brasil. As ideias populares e nacionalistas residem na figura do Professor (Othon Bastos); o protesto contra a miséria e a fome vivem no cangaceiro Coirana.

Os anões e desfigurados que *El Topo* encontra ao fim de sua jornada, isolados, abandonados e presos dentro de uma montanha longe da luz, retratam também essa miséria, o abandono e a marginalização de pessoas a comunidades longe da considerada “civilização”. Assim, o sertão abandonado se reflete na montanha esquecida.

Afinal, ambos os filmes são frutos de uma fase marcada por filmes de discursos insurretos muito fortes no Cinema e na cultura e de grande profusão de pensamentos revolucionários. Um anarquismo que o próprio Glauber já previa e descrevia em seu “Eztetyka da Fome”: “A indignação social provoca discursos flamejantes. O primeiro sintoma é o anarquismo que marca a poesia jovem até hoje (e a pintura)” (ROCHA, 1965).

A anarquia no transformado Antônio das Mortes ou dos ideais de *El Topo* são reflexo de uma efervescência e um desejo de mudar que eram dominantes no cinema latino-americano.

Enfim, são inúmeras as semelhanças entre os filmes. Pelas temáticas, contextos, sinopses e muito mais, um espectador poderia considerá-los, a um primeiro olhar, filmes gêmeos. Porém eles não o são, na verdade, estão longe de ser.

3 | DAS DIFERENÇAS

El Topo conta a história de um pistoleiro que veste preto e vaga por um deserto em busca de uma iluminação individual e, ao fim, chega a uma cidade onde busca a salvação para um coletivo de anões e desfigurados que vivia isolado num monte.

Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro acompanha um pistoleiro que veste preto e chega a uma cidade contratado para matar um cangaceiro e lá passa por uma jornada pessoal de questionamento sobre violência, sua posição como jagunço e diversas questões sociais pertinentes àquele grupo de beatos que segue Coirana e seu renovado banditismo social.

Além disso, há em *Dragão da Maldade*, um desejo de Glauber de renovar sua linguagem, agora buscando um movimento de escuta do que o povo diria e não mais da verborragia discursiva que marcara seus filmes até então.

Não vamos impor uma linguagem à realidade brasileira, vamos entrar em contato com essa realidade e ver quais são as estruturas significantes dessa realidade e vamos materializá-las numa montagem audiovisual, montagem dialética (ROCHA, 1970).

A câmera rápida, hiperativa de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) é substituída por um corte mais clássico, os planos passam a se demorar mais, a câmera a se conter mais em seu espaço. O plano-sequência era, assim, a grande inovação no cinema glauberiano.

Depois da montagem descontínua em *Terra em Transe*, Glauber realiza uma série de experimentos em *Câncer* (1968-1972) onde vêm desenvolvendo teórica e estilisticamente seu uso do plano-sequência que alcança, segundo Ismail Xavier, seu grande momento de maturidade estilística em *Dragão da Maldade*.

Estilisticamente os momentos de grande maturidade estilística do Glauber são esses momentos de plano sequência, que são extraordinários. A concepção do plano-sequência no *Dragão* é muito elaborada, inclusive na imobilidade. (XAVIER, 2008)

El Topo, por sua vez, se afoga em sua própria redundância de signos. O filme de Jodorowsky reduz-se, muitas vezes, a um discurso simplista e a imagens que se repetem ao longo das duas longas horas de filme.

Afinal, *El Topo* como o cineasta mesmo diz, *El Topo* “is four half-hour shorts put together” (em tradução livre: são quatro curtas de meia-hora postos juntos). A estratégia pode ser interessante. Será usada anos depois por Quentin Tarantino, Alison Anders, Robert Rodriguez e Alexandre Rockwell em seu coletivo filme *Grande Hotel (Four Rooms, 1995)*. Contudo, o problema de *El Topo* vem quando os quatro curtas objetivam dizer a mesma coisa, carregam o mesmo discurso e os mesmos vícios desse cineasta em formação.

Ao pensar no longa como essa junção de curtas, Jodorowsky acaba por montar um filme onde repete seus mesmos maneirismos e, o que poderia ser interessante, torna-se enfadonho e repetitivo.

Dragão da Maldade é um filme de um Glauber que, já em uma fase de desesperança do Cinema Novo, abre mão de um discurso, talvez, inocente e esperançoso demais da primeira fase do movimento para assumir uma bandeira menos maniqueísta e vanguardista. Aparenta querer mostrar um “retrato da injustiça e da amoralidade do Brasil” (CAVALCANTI apud DESBOIS, 2016, p. 176).

Dragão da Maldade nasce de um desencanto de Rocha e de toda sua geração com o potencial revolucionário da esquerda. Logo, o personagem intelectual, o Professor vivido por Othon Bastos, é problematizado como um “cacheiro vagabundo” sob a voz do político Mattos. Um desiludido, mal pago e esquecido pelo Estado. Alegoria a certa ala de esquerda apática que não sabe mais o que fazer depois do golpe.

Avesso a tais maniqueísmos, *Dragão da Maldade* é permeado por “tons cinzas”. O desejo de anarquia artística que o mesmo cineasta gritava em seu último filme, *Terra em Transe*, ele abandona de certa forma no *Dragão*. A anarquia e a revolução vivem não na forma do filme, mas no diálogo de Coirana, na transcendência de Santa e na transformação de Antônio das Mortes.

Antônio, um cruel e pragmático matador de cangaceiros, após matar Coirana, sensibiliza-se com a causa dos beatos, compreende e começa a lutar por uma reforma agrária que dê a terra àqueles famintos que seguiam o cangaceiro. Aqui, mais um dos distanciamentos entre os dois filmes.

Por um lado, em *El Topo*, o pistoleiro aposenta suas armas após enfrentar 4 mestres da pistola e ver a inutilidade de seu revólver, como retratado na cena da figura 3. Jodorowsky, assim, conversa com todo o movimento pacifista que, após o lançamento do filme, o acolherá.

Por outro lado, Antônio das Mortes convence-se não de um pacifismo (afinal o 1969 no Brasil estava longe de ser um tempo para a paz), mas sim de uma mudança de causa. O matador deixa de ser um jagunço para se tornar um revolucionário e, em certo ponto da narrativa, quase um líder de guerrilha contra o Coronel Horácio.



Figura-3: (01h: 11m: 18s)
Fonte: Filme El Topo (1970)



Figura- 4: (01h: 31m:24s)
Fonte: Antônio das Mortes (1969)

O personagem de Glauber não abandona a violência. Muda seu alvo, mira

para o inimigo real. Dialogando com o próprio início da resistência armada contra o regime militar no Brasil e com os ideais da estética da violência que os cinemanovistas (membros do movimento do Cinema Novo) já defendiam, Antônio das Mortes não quebra seu revólver. O matador (representando o povo, aqueles beatos massacrados) carrega seu rifle e junto com o professor (e, portanto, junto com a camada intelectual de esquerda) derrota e mata (Figura 4) todos os jagunços do coronel (o exército dos poderosos opressores).

Do Cinema Novo: uma estética da violência antes de ser primitiva e revolucionária, eis aí o ponto inicial para que o colonizador compreenda a existência do colonizado: somente conscientizando sua possibilidade única, a violência, o colonizador pode compreender, pelo horror, a força da cultura que ele explora. (ROCHA, 1965).

Enquanto isso no México, no cinema político que tenta integrar, *El Topo* perde-se em sua simbologia espiritual. Envolto sempre em filosofias e esoterismos diversos, o Jodorowsky tenta inserir na película tudo o que o afetava na época, desde o zenbudismo até a psicomagia. A ideia do cineasta de significar cada plano, cada elemento que ele inclui em cena, se perde, quando este se reduz à repetição.

Citemos, por exemplo, as diversas referências bíblicas que o diretor faz durante o filme. Desde as abelhas do Leão de Sansão até os próprios nomes dos curtas em que a obra se divide, os signos se repetem ao longo dos quatro curtas. Para citar um, a imagem do salvador e da cruz, em alusão ao Messias cristão, repete-se na equiparação que o cineasta cria entre seu personagem (interpretado pelo próprio) e Jesus Cristo. Desde o começo do filme, *El Topo* se mostra como o Salvador, chegando a no primeiro quarto dizer, quando perguntado sobre sua identidade: “Sou Deus” (Figura 5). A analogia se repete nas diversas imagens de alusão ao Cristo crucificado (Figura 6) e ainda quando *El Topo* é morto a tiros, atingido exatamente nos lugares das chagas de Cristo. (Figura 7).

Em narrativas do seu Eu, Jodorowsky se distancia do coletivo. Seus filmes são jornadas individuais de personagens disfuncionais que atravessam mundos surrealistas. O seu filme de 1970, portanto, busca uma mensagem e um discurso não nacional, mas universalista e que tenha um grande alcance.

Assim, Jodorowsky se distancia dos Cinemas Novos e flerta com um cinema pós-moderno e *El Topo* perde força como manifesto político. Seu anticoronelismo, seu anticlericalismo e anticapitalismo além de simplistas, mostram-se superficiais sem uma identidade que lhes dê sustentação.

Em contraste, a obra de Glauber Rocha vive a brasilidade. Seja nas danças, nos figurinos de Santa e Antão, na arquitetura de Jardim das Piranhas ou no próprio falar dos personagens, *Dragão da Maldade* é um filme, acima de tudo, brasileiro.



Figura-5: (0h: 29m: 33s)

Figura- 6: (01h: 10m: 53s)

Figura- 7: (01h: 14m: 25s)

Fonte: Filme El Topo (1970)

El Topo traduz em tela um sentimento de rebeldia e a vontade (da geração do criador) de experimentar, viver e, através de esoterismos e misticismos, tentar compreender a realidade onde viam-se oprimidos.

As imagens surreais de Jodorowsky, por trás de toda a filosofia zen, de todo o tarô e da psicomagia inseridas, se perdem em seu ego ingênuo e nelas reside a diferença final entre os dois filmes.

4 | DA DIFERENÇA FINAL (OU DO EGO DE DOIS CINEASTAS)

El Topo existe por uma razão simples: Jodorowsky queria ser apreciado e seu filme popular nasce disso, da necessidade de afago em seu ego. Alejandro Jodorowsky é um cineasta, multiartista que desde o começo de sua carreira, busca o holofote, o “ser polêmico” e o é. Não é à toa que no set de *El Topo* mata mais de 300 coelhos com as próprias mãos, ou que comete um estupro real, o filma e o inclui no filme. E, principalmente, não é à toa que Jodorowsky alimenta e aumenta as lendas sobre esses acontecimentos. Esse set mitológico, esse tornar-se um mito, são o objetivo final do artista.

Jodorowsky encarna o Messias e escreve, dirige e estrela uma obra onde interpreta Jesus Cristo. Na maior representação de ego de sua carreira, realiza milagres, peca, pede perdão ao pai, é crucificado e, então, ressuscita para salvar uma comunidade de excluídos.

Do outro lado, o filme popular de Glauber Rocha nasce da necessidade do cineasta em se reinventar criativamente, fugindo do terreno hermético onde estava prestes a cair.

Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro é um filme daquele que, talvez, tenha sido a personalidade mais polêmica do cinema brasileiro, um dos maiores egos que já dirigiu um filme no país mas que, em busca de construir esse cinema mais popular, mais transparente, abandona muito de sua estética vanguardista.

5 | POR FIM, O FIM

É chegado o final, o Coronel Horácio já foi atravessado pela lança do *Santo Guerreiro*, *El Topo* já enxergou a luz e se queimou ao ver sua revolução fracassada.

Vimos aqui o caso de dois filmes ímpares. Um, fruto de um cinema que por muitas razões chegava a sua decadência, outro, fruto de um cinema jovem que nascia junto da experimentação e dos movimentos sociais.

El Topo é, talvez, o mais importante *acid western* da história. Mesmo com todas as suas falhas, é responsável por alavancar a carreira de um cineasta que em seu filme seguinte, *A Montanha Sagrada* (*The Holy Mountain*, 1973), mudará a forma de se pensar narrativa de muitos cineastas.

Jodorowsky influencia toda a Nova Hollywood, trabalhando com artistas que, posteriormente, trabalhariam em filmes como *Alien*, *o Oitavo Passageiro* (*Alien*, 1979) ou *Guerra nas Estrelas* (*Star Wars: A new Hope*, 1977) como H. R Giger e Moebius e influenciando cineastas da nova geração como Nikolas Winding-Refn.

E nada disso o inocenta de sua obra mais egoica. *El Topo* revela manias que o diretor repetirá em todos os seus oito filmes. A forma como ele pensa o sexo, sua paranoia com o estupro, a presença forte da religião e de uma obsessão com a crítica ao clero vão aparecer em praticamente todas as suas obras e muitas dessas características “estream” em *El Topo*.

A toupeira recebe uma significação especial desde as cartelas iniciais, “A toupeira é um animal que cava túneis debaixo da terra procurando o sol. Às vezes alcança a superfície. Quando ela vê o sol, fica cega”(JODOROWSKY, 1970, cap.1). Significação que, mediante licenças, ser aplicada ao próprio Jodorowsky. O cineasta cava túneis, cria símbolos e signos buscando o Sol metafórico e quando finalmente o alcança, quando chega a superfície e poderia dela sair para muitos outros caminhos. Fica lá – cego – estático e se repete.

Dragão da Maldade e El Topo dialogam constantemente seja nos cenários desérticos, nos pistoleiros de preto, nos reformismos, nas críticas ou em seus modernismos, mas justamente por serem feitos por quem são, pelos autores que os realizam, estão longe de serem filmes gêmeos.

Os dois pistoleiros de preto carregam em seus coldres, discursos antagônicos. A resistência armada de Glauber atira contra o pacifismo zen de Jodorowsky.

REFERÊNCIAS

A MONTANHA sagrada (*The Holy Mountain*). Direção de Alejandro Jodorowsky, 1973. Producciones Zohar, ABKCO Films. DVD (114min)

DESBOIS, L. **A odisseia do cinema brasileiro**: Da Atlântida a Cidade de Deus. Ed. Única. São Paulo, SP. Companhia das Letras, 2016.

DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Direção de Glauber Rocha, 1964. Banco Nacional de Minas

Gerais, Copacabana Filmes, Luiz Augusto Mendes Produções Cinematográficas. DVD (125min)

DRAGÃO da Maldade contra o Santo Guerreiro. Direção de Glauber Rocha, 1969. Mapa Filmes, Claude Antoine Films, Munich Tele-Pool. DVD (100min).

EL TOPO. Direção de Alejandro Jodorowsky, 1970. Producciones Panicas. Blu-Ray (125min)

FANDO e Lis (Fando y Lis). Direção de Alejandro Jodorowsky, 1968. Producciones Panicas. DVD (93min)

FORMIGUINHAZ (Antz). Direção de Eric Darnell e Tim Johnson, 1998. Dreamworks, Pacific Data Images, Dreamworks Animation. VHS (83min)

GRANDE Hotel (Four Rooms). Direção de Quentin Tarantino, Allison Anders, Alexandre Rockwell e Robert Rodriguez, 1995. Miramax, A Band Apart. DVD (98min)

IMDB. Disponível em: https://www.imdb.com/title/tt0067866/trivia?ref_=tt_trv_trv. Acesso em 02/05/2018

LINCOLN CENTER, Film Society. **Q&A with Alejandro Jodorowsky, “El Topo”**. 2011 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nf3NIKyKZ-Y>. Acesso em: 04/05/2018.

MERTEN, Luiz Carlos. **Cinema: Entre a realidade e o artifício**. 1 ed. Porto Alegre, RS. Artes e Ofícios, 2003.

O DUPLO (The Double). Direção de Richard Ayoade, 2013. Alcove Entertainment, Attercop Productions, British Film Institute. Blu-Ray (93min)

O HOMEM Duplicado (Enemy). Direção de Denis Villeneuve, 2013. Pathé International, Entertainment One, Rhombus Media . Blu-Ray (91min)

O INFERNO de Dante (Dante's Peak). Direção de Roger Donaldson, 1997. Universal Pictures, Pacific Western. VHS (108min)

ROCHA, Glauber. **Eztetyka da Fome**. 1965. Disponível em: <https://hambrecine.files.wordpress.com/2013/09/eztetyka-da-fome.pdf>. Acesso em 20/06/2018

STRAGE, F. Tvillingfilmer resultatet av ångsliga filmbolag. **Dagens Nyheter**, Estocolmo, 28 setembro 2009. Disponível em: <https://www.dn.se/pa-stan/tvillingfilmer-resultatet-av-angsliga-filmbolag/> . Acesso em: 22/06/2018

TERRA em transe. Direção de Glauber Rocha, 1967. Mapa Filmes. DVD (111min)

VIDA de Inseto (Bug's Life). Direção de John Lasseter, 1998. Pixar Animation Studios, Wal Disney Pictures. VHS (95min)

VOLCANO, a Fúria (Volcano). Direção de Mick Jackson, 1997. Twentieth Century Fox, Donner/Shuler-Donner Productions, Moritz Original. VHS (104min)

O PLANEJAMENTO ESCOLAR NA DIMENSÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA

Ivan Vale de Sousa

RESUMO: Este estudo estabelece algumas questões sobre a prática do planejamento e do plano de aula na escola, partindo das seguintes finalidades: discutir a relevância e a necessidade do planejamento nas propostas de ensino; refletir os modos como o planejamento pedagógico pode ser flexível; abordar como o plano de aula interioriza-se no planejamento e demonstrar a necessidade de realização do planejamento e do plano de aula nas experiências pedagógicas. Assim, estas reflexões partem de uma proposta discursiva em que o professor representa o protagonista na dimensão metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Plano de aula. Professor. Propostas de ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As propostas metodológicas não se realizam sem um plano de direcionamento das ações e estratégias de valorização dos saberes nos contextos de ensino. Entender como as implicações pedagógicas conferem às atitudes docentes, ao trabalho de ensino-aprendizagem a elaboração de novos saberes e a complementação de outras variantes de

reformulação do conhecimento são questões que reafirmam a necessidade de planejar.

Como já se tornou trivial, a gênese de todo processo de planejamento principia a compreensão e discussão de um olhar diagnóstico, isto é, considerar a realidade e as situações-problema que estruturam as experiências e as intervenções de aprendizagem. Partir do contexto social e das necessidades cognitivas dos sujeitos significa compreender que todos os indivíduos inseridos no processo de formulação do conhecimento apresentam diferentes níveis de saberes e desenvolvem formas diferentes de acessar a informação na sistematização das práticas de sala de aula.

Propor a mobilização de saberes na escola requer, ao mesmo tempo, considerar as funções teórico-estratégico-metodológicas do significado do planejamento na instituição de ensino. Se por um lado a ação de planejar faz parte da vida em sociedade, por outro, no contexto escolar essa atitude se torna mais necessária, sobretudo, na reverberação das políticas de promoção das múltiplas aprendizagens.

Nesse sentido, esclarece-se que *planejamento* e *plano de aula* não representam as mesmas ferramentas pedagógicas. Este

simboliza as estratégias particularizadas capazes de direcionar as ações docentes na readequação aos níveis de aprendizagem, enquanto aquele representa um processo constante, amplo e com características globalizadas.

Sendo assim, diagnosticar a realidade de aprendizagem e as situações-problema levantadas significa direcionar a elaboração do planejamento na função de esmiuçar as etapas de aprendizagem, isto é, propor o que necessita ser realizado e refeito, pois as funcionalidades do planejamento e do plano de aula inserem-se nas implicações pedagógicas com fins de promover nas propostas de ensino a mobilização de novos saberes.

PLANEJAMENTO: SUJEITOS, AÇÕES E CONTEXTOS

O ato de planejar é inerente à função do sujeito na sociedade. Planejar nos possibilita pensar no que pretendemos dizer, como dizer, quais os caminhos que devem ser percorridos para atingir os propósitos comunicacionais em determinados contextos e situações.

Quando planejamos as nossas ações, de certo modo, visualizamos os possíveis resultados ou as implicações negativas ou positivas na ação de planejar. Sendo assim, na função principiadora de planejar há o envolvimento de sujeitos na realização de ações capazes de atender e atingir os nossos interlocutores, já que a necessidade de planejar se insere também na carência cidadã dos indivíduos e no atendimento aos determinados contextos, situações e finalidades.

Considerando a trilogia *sujeitos, ações e contextos* a atitude de planejar faz parte da atuação humana, por exemplo, para citar apenas algumas das situações em que o planejamento é necessário, elenco, abaixo, algumas atitudes e contextos em que o planejamento se mostra, embora haja outras e inúmeras situacionalidades em que o ato de planejar se mostre preciso e urgente.

- Quando duas pessoas resolvem se casar há todo um processo de preparação, da elaboração da lista de convidados, do local em que a cerimônia se realizará e da escolha de local para morar, entre outras questões.
- Quando um casal decide o momento de gerar o primeiro filho, há um processo de planejamento; análise das condições financeiras e das questões de saúde, perpassando pela organização das roupinhas, da decoração do quarto e dos demais elementos mobiliários, além de um acompanhamento com um profissional da saúde.
- Quando vamos ao supermercado realizar a compra mensal há todo um planejamento em que são listados os elementos e os produtos de limpeza que faltam em casa.
- Quando vamos viajar, o planejamento também se mostra necessário, como: o que vamos precisar na viagem, o que vamos gastar; qual a melhor época de utilização das férias e quais as justificativas pensadas.

- Quando conversamos com alguém, de certo modo, a nossa conversa passa por um processo de planejamento, pois se assim não o fizermos, ao invés de convencer, somos convencidos que o melhor caminho a ser seguido aquele apresentado por nosso interlocutor.

Em um contexto geral, toda proposta de planejamento parte do conhecimento da realidade em que as ações pretendem ser desenvolvidas. Conhecer o contexto, as necessidades dos sujeitos, as potencialidades e as limitações representa a semente fértil para a eficiência de planejamento.

Planejar não significa apenas elaborar propostas para atender algumas necessidades, mas também para potencializar as habilidades dos sujeitos, por isso que a ação de planejar à luz da dimensão pedagógica inclui-se na dualidade propositiva entre atender os que não conseguiram atingir as finalidades para o contexto de experiência da aprendizagem na complementação dos saberes que estão além dos propósitos esperados.

Nesse contexto de transformações, a sala de aula representa o local de mudanças em que as propostas de planejamento estejam adequadas às necessidades dos sujeitos. Embora não seja uma tarefa fácil, um planejamento funcional é capaz de atender à dinâmica da sala de aula. Sendo assim, as atitudes que movem a ação de planejar partem das concepções de letramentos sociais e escolarizados que os sujeitos trazem para o ambiente escolar, dinamizando e diversificando as propostas de ensino-aprendizagem.

Essas propostas de ensinar e produzir conhecimentos estão inseridas nas ações de uma política de ensino, intitulada *ensinagem*, sendo, pois, a junção do ato de *ensinar* o que precisa ser promovido e da receptividade da *aprendizagem* que cada sujeito se inter-relaciona com as sequências e as estratégias de aula na estruturação do conhecimento. Isto é, partir das propostas simples às concepções complexas denota que a função de planejar deva ser uma atitude flexível.

Aproximar os três elementos (sujeito, ação e contexto) na ação de planejar implica considerar que há a necessidade de destacar os conhecimentos a serem estabelecidos e os sujeitos envolvidos no processo. O professor, nesse sentido, sempre será aquele que orientará as aprendizagens, que mediará o conhecimento e mobilizará os saberes na elaboração das práticas cidadãs na sala de aula, pois a “organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2010, p. 382).

O planejamento na ótica educacional, quase sempre, tem sido pensado apenas no desenvolvimento das capacidades de letramentos nas mais variadas áreas do currículo pedagógico e, muitas vezes, tem-se omitido a função social e de exercício das práticas cidadãs no trabalho que se realiza na escola. Além da função de ensinar, outras obrigações têm respingado no papel do professor como agente capaz de flexibilizar as etapas de formação da identidade dos sujeitos, dos conhecimentos escolarizados e das mudanças sociais que rediscutem a função transformadora da

instituição escolar.

Os objetivos inseridos no planejamento como documento flexível para uma periodicidade do trabalho pedagógico não devem representar uma coletânea de finalidades, assim como o planejamento não pode ser realizado apenas como uma obrigação docente. Se assim forem pensados os objetivos na elaboração do planejamento, de certo modo, pode-se dizer que planejar é apenas repetir a mesma coisa no ensino.

Quando a ação de planejar é propiciada mediante as reais necessidades dos sujeitos com a finalidade de transformar as realidades nas quais estão inseridos, subjaz-se compreender que as atitudes de planejar são questões necessárias. Necessidade de atender a todos, necessidade de reafirmar e garantir que a escola é, de fato, o lugar de todos e para todos, lugar de aprenderem juntos conforme as especialidades de cada um.

Na sala de aula, há inúmeras situações-problema em que o planejamento pode tomar formas e direcionar as ações e as atitudes do professor e de toda a gestão da escola. Quando as situações problemáticas são rediscutidas pela instituição, o professor encontra os aportes necessários para possibilitar e discutir como as implicações pedagógicas podem atender às necessidades dos indivíduos.

A finalidade de todo processo de planejamento é compreender como os resultados de aprendizagens são vistos, além de inserir-se na continuidade do plano curricular, representa também o momento de avaliar o que foi possível fazer, traçar novos caminhos, adequar propostas e, sobretudo, tornar a sala de aula um local de possibilidades.

O ato de planejar por si só já desenvolve habilidades e competências. Embora para alguns, o planejamento se torna enfadonho, para outros clarifica algumas situações obscurecidas pelo cotidiano das práticas escolares. Sendo assim, o momento do planejamento simboliza também a oportunidade de rediscutir, pesquisar e estudar, porque ninguém constrói conhecimentos no vazio, nossa forma de adquirir e promover saberes insere-se em outras experiências didáticas e de vida, por isso, ao coordenador pedagógico e ao professor competem igualmente a função de pesquisador das etapas do saber.

Considerar as experiências pessoais significa readequar “velhas práticas” no plano clarificador das ideias-chave do que se pretende desenvolver na elaboração das múltiplas aprendizagens. Não adianta e nem produz efeitos no ensino apenas elencar inúmeros objetivos no planejamento se durante a ação metodológica os sujeitos não desenvolverem nenhum dos propósitos inseridos no contexto das oficinas na sala de aula.

A função participativa do professor na receptividade dos alunos e de suas experiências postula a flexibilização no planejamento das aulas, no envolvimento dos sujeitos com as propostas curriculares como “princípio da subsidiariedade” em que se faça “parte integrante da concepção de um planejamento com participação, aplicando-

se tanto a nível macro quanto a nível micro” (SILVA; FONSECA; NASCIMENTO, 1995, p. 90).

Tenho visto, incansavelmente, que a cada nova gestão, sobretudo no contexto político municipal que ‘novas propostas’ são apresentadas aos professores, quase sempre como questões de modismo, baseando-se em argumentos que, muitas vezes, fogem à realidade do sujeito *ensinante* e do indivíduo *aprendente*. Reformulo a minha crítica da seguinte maneira: enquanto não deixarmos a questão de modismo e atendermos de fato a necessidade de aprendizagem do aluno, as propostas pedagógicas não passarão de um discurso que apenas reproduz o que já fora dito.

Precisamos e, urgentemente, pensar que toda proposta metodológica precisa considerar a contextualização de provocação dos saberes. Discutir estratégias é muito bom, mas, reavaliá-las de maneira que elas realmente funcionem são outras questões que, muitas vezes, nos mantêm distantes da realidade do alunado, das carências linguísticas dos sujeitos, das capacidades de linguagens, dos contextos sociais e das intervenções pedagógicas. O planejamento representa o espaço para debater o que está dando certo, de que maneira as ponderações devem ser reverberadas na elaboração de novos conhecimentos e, principalmente, na garantia do exercício da cidadania.

Os sujeitos envolvidos na ação de planejar têm a oportunidade de rediscutir novas propostas, avaliar os percursos e potencializar as aprendizagens dos sujeitos. Nesse sentido, o planejamento não se insere apenas na satisfação burocrática da instituição ou pelo arquivamento do coordenador pedagógico na pasta do professor, entretanto, a ação de planejar amplia as atitudes dinâmicas, flexíveis e possíveis de contínua refacção, visto que todo e qualquer processo de planejamento visa orientar e, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens.

A cada novo planejamento, novas oportunidades de aprendizagem são clarificadas, reveladas e visibilizadas na necessidade do aluno. As questões-problema representam as molas mestras da grande engrenagem no ensino, porque são capazes de mobilizar saberes e descortinar horizontes.

Planejar significa realizar um processo de precisão das direções a serem tomadas, na mobilização dos saberes e na democratização inclusiva do conhecimento. Em outras palavras, planejar onde estamos, como estamos, de onde devemos partir e aonde pretendemos chegar com nossas intervenções.

PLANEJAMENTO E PLANO DE AULA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS

As implicações pedagógicas voltadas à ação de planejar inserem-se em um processo de produção e flexibilização do conhecimento com as finalidades de atenderem às determinadas demandas educativas e sociais. Sendo assim, planejamos,

continuamente, como proposição necessária para atingir determinados objetivos e, principalmente de inserir os sujeitos de maneira igualitária nas propostas de ensino-aprendizagem.

O planejamento possibilita ao docente um autocontrole do assunto a ser estudado na dinâmica da sala de aula, pois, se a função do planejamento é estruturar as propostas de ensino na mobilização do conhecimento significa também destacar o que realmente funciona no processo de aprendizagem e o que de fato carece de ser reverberado. Por conseguinte, o “processo de planejamento, bem como seus desdobramentos em elaborar, vivenciar, acompanhar e avaliar planos, é o próprio espaço da prática do educador” (FUSARI, 1998, p. 52).

Entre as muitas funções do planejamento nas práticas escolares encontram-se as funcionalidades de revisitar os dinâmicos eventos que ocorrem em sala de aula e como os sujeitos respondem às questões que lhes são propostas no fazer pedagógico. De modo igual, planejar significa compreender as múltiplas realidades, adequando as intervenções aos contextos multifacetados da instituição escolar e de seus agentes na mobilização de práticas equiparadas de aprendizagem.

O ato de pensar o processo de ensino-aprendizagem insere-se nas funções de *planejar, mediar, avaliar e suplementar* o que se ensina. É nesse quarteto de ideais que o planejamento na escola está incluído, porque a finalidade da ação de planejar representa uma bússola capaz de guiar ambos os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Os atores *professor e aluno* movem saberes, constroem possibilidades, testam ações e realizam oficinas pedagógicas já que a ação de planejar tem como gênese uma situação-problema na elaboração de procedimentos e intervenções capazes de lançar luzes ao contexto selecionado. Planejar, nesse sentido, é prever a realização de ações capazes de aproximar os sujeitos das propostas e abordagens de ensino.

Nas implicações pedagógicas há que ser entendido a diferença entre *planejamento* e *plano de aula*. O planejamento representa uma ação capaz de globalizar outras e novas ações metodológicas, ou seja, é um processo mais amplo, enquanto que o plano de aula se insere em um contexto particularizado de intervenção pedagógica. Além disso, o plano de aula representa o conjunto de ações elaboradas para a mobilização das aprendizagens e habilidades à luz de um determinado assunto.

Planejamento e plano de aula apesar de apresentarem suas diferenças são, ao mesmo tempo, proposições integrais, porque partem de uma realidade com a finalidade de melhorá-la. Enquanto o planejamento desnuda ao propositor o contexto geral a ser interferido, o plano de aula esmiúça cada uma das etapas, ações, atividades e procedimentos a serem utilizados no atendimento à demanda selecionada.

Inserido em um contexto amplo, o planejamento traz as diretrizes para a realização contextual do plano de aula. Nesse sentido, ratificando a diferença entre *planejamento* e *plano de aula*, entende-se o “planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, quanto produto, é provisório” (VASCONCELOS, 2010, p. 80).

Compreender o plano global e as situações-problema de cada esfera particularizada como possibilidade de realização ao processo metodológico e de elaboração do planejamento, pressupõe-se ampliar as ferramentas e métodos de ensino nas implicações pedagógicas e no trabalho com as práticas de ensino.

A função do planejamento insere-se na realização diagnóstica da situação de ensino às ações mediadoras, avaliativas e suplementares das intervenções metodológicas na elaboração de novos conhecimentos. Sendo assim, com a função de integralizar o entendimento entre *planejamento* e *plano de aula*, elaboro e apresento imagem abaixo como esboço da reflexão.

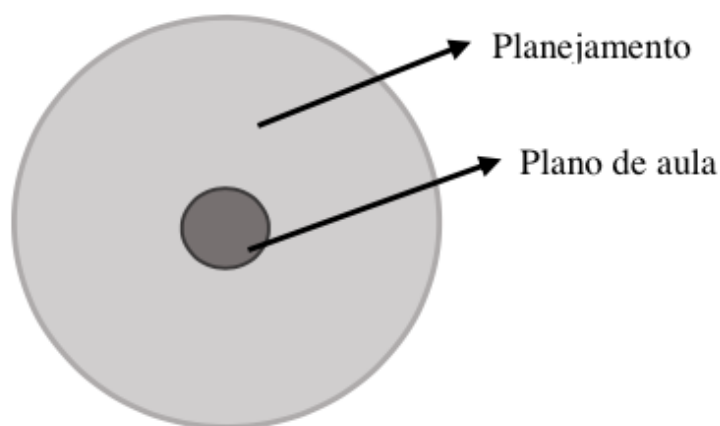


Figura 1: PLANEJAMENTO E PLANO DE AULA

Inserido no contexto global, o plano de aula apresenta as implicações pedagógicas que, ao mesmo tempo, retoma ao processo de planejamento com ação de curto, médio e longo prazo. Nem sempre as intervenções de ensino propostas para determinados períodos bimestrais são capazes de mobilizar saberes conforme os que eram esperados pelos professores. Entender como um processo está inserido no outro significa transitar nos contextos de elaboração das experiências de aprendizagem.

O direcionamento da ação de planejar implica da utilização correta e gestão de tempo para cada proposta de ensino, para cada dinâmica de aprendizagem, já que planejar é inerente à atuação humana. Sendo assim, a ação de “planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1992, p. 15).

Ao propor a ação de planejar e suas implicações pedagógicas nas propostas de ensino, os sujeitos são incentivados a pensarem na realidade que está sendo discutida com todos os profissionais das diferentes áreas que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, não compete apenas aos mediadores pensarem em estratégias e elencarem as problemáticas, mas, compreenderem de que ponto as intervenções partirão com a finalidade de atender às necessidades de aprendizagem do alunado.

O planejamento traz, de certo modo, as inquietações no processo de ensino-aprendizagem porque possibilita a ampliação do pensamento e atribui a toda a

instituição a obrigatoriedade de que a ação educadora não seja apenas função do professor, mas também responsabilidade da gestão e da coordenação escolar, em que enxergam nos momentos de planejamento a oportunidade para se pensar o trabalho metodológico de maneira conjunta, oferecendo o apoio necessário à mediação do professor e, sobretudo, dando-lhe a liberdade precisa para realizar a prática de ensino.

Não há como negar que a ação de planejar faz parte da profissão do professor. Muitas são as realidades encontradas na sala de aula e quando não há um planejamento flexível e dialógico, aberto a mudanças e readaptações, o trabalho metodológico docente não atinge as finalidades propostas para cada ano/ciclo. De modo enfático, planejar é uma obrigatoriedade de toda a instituição escolar, desde a gestão à formulação de conceitos pelos sujeitos.

A proposta de alcançar determinados objetivos está inserida na ação de planejar. Além disso, uma questão que merece atenção é sobre o que realmente os alunos precisam aprender e desenvolver no período de aprendizagem, considerando a realidade na qual estão inseridos, por não é aconselhável “amarrotar” o plano de aula com inúmeros objetivos que não serão atendidos.

É preciso ter-se em mente o que se espera realmente que o aluno desenvolva em determinado plano de mediação pedagógica para partir a questões outras. Nessa concepção, entendemos que “planejar é a atividade em que se projetam fins e se estabelecem os meios para chegar até eles” (BRASIL, 2006, p. 6).

O que deve mover a ação de planejar são os observáveis presentes nos diferentes contextos de produção do conhecimento. Compreender como tais implicações inserem-se nas intervenções pedagógicas constituem-se desafios para todos os agentes formadores da instituição escolar, visto que o planejamento à luz da prática dialógica representa um “orientador de todo o processo educativo, pois constitui e determina todos os recursos e meios necessários para atingir as grandes finalidades da educação” (RODRIGUES, 2012, p. 1).

O exercício de *planejamento e plano de aula* nas práticas pedagógicas só têm sentido se partirem da realidade diagnóstica da sala de aula, compreendendo as reais necessidades dos alunos e as dimensões metodológicas que devem ser reestruturadas na politização dos saberes mobilizados na dinâmica escolar. De certo modo, planejar não deve ser entendido como *mesmice*, porque se insere na dinamicidade da sala de aula e das necessidades dos sujeitos e o exercício da sala de aula refaz cotidianamente o saber.

Entre as muitas vantagens do planejamento estão: organizar e executar as aulas, tornar o processo de avaliação flexível às demandas, possibilitar que um mesmo sistema de ensino trabalhe com atividades e estratégias semelhantes, promover a criticidade e o conhecimento das situações-problema inerentes em cada sala de aula e possibilitar o exercício da cidadania, de acesso e garantia dos procedimentos atitudinais, cognitivos e críticos dos sujeitos.

Além dessas vantagens possibilitadas pela ação de planejar para melhor

atendimento de todos, a noção de planejamento insere-se na proposta de avaliação capaz de mediar o que o aluno já sabe, o que precisa aprender e apresentar os caminhos necessários para o desenvolvimento das habilidades projetadas na trajetória da aprendizagem, visto que “as situações-problema que direcionam o trabalho à luz da avaliação escolar são entendidas como inquietações no momento de elaboração do planejamento docente” (SOUSA, 2017, p. 4).

Oferecer oportunidades à luz da igualdade é função do planejamento, embora que as atividades realizadas em sala de aula sejam as mesmas, considerando as diferentes etapas de letramento, mas o conteúdo é o mesmo adaptado aos níveis de escolarização, por isso a prática de planejamento se torna necessária na perspectiva de oportunizar o que carece de ser construído mediante as implicações metodológicas escolares. Planejar é refazer o caminho continuamente para que os sujeitos possam trilhar com segurança no acesso aos múltiplos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se planejar significa estruturar as intervenções de aprendizagens às necessidades dos sujeitos, planejar é também diversificar as atividades, propor momentos de discussão entre professores, coordenação e gestão escolar. A justificativa de planejar continuamente insere-se na ação de mobilizar saberes, adequando as atitudes aos ritmos de desenvolvimento das habilidades discentes.

Quando o planejamento é visto como oportunidade de tornar acessível a mediação do professor, os resultados esperados na produção das aprendizagens potencializam o que os alunos já sabem, mas também o que necessitam aprender mediante a estruturação das intervenções que se realizam no contexto da sala de aula.

O *planejamento* entendido como procedimento é contínuo e o *plano de aula* compreendido como produto é transitório. Ao organizar as estratégias de ensino mediante a ação de pesquisar, dialogar e produzir conhecimentos via função da arte de planejar, todos os alunos com caminhos e histórias diferentes encontram na escola e sua pedagogia as iguais oportunidades.

Planejar, por fim, é uma necessidade pedagógica porque estrutura o que precisa ser revelado, promove a participação do aluno na constituição do conhecimento e enriquece a experiência e a realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: avaliação e planejamento.** (Caderno 4). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf. Acesso em: 02 mar. 2018.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de

respostas. In: **Série Ideias**. São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideais_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 02 mar. 2018.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1992.

RODRIGUES, Monize. **A importância do planejamento pedagógico**. 2012. Disponível em: <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/11/a-importancia-do-planejamento->

pedagogico.html#sthash.ZAndgy6V.dpuf. Acesso em: 02 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Jair Militão; FONSECA, João Pedro; NASCIMENTO, Francisco João. Planejamento educacional participativo. In: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 79-112, jan./jun. 1995. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 04 mar. 2018.

SOUSA, Ivan Vale de. Avaliação na Educação Inclusiva: aproximações e distanciamentos. In: **IV Congresso Paraense de Educação Especial**. Marabá: UNIFESSPA, 18 a 20 de outubro de 2017. Disponível em: <https://cpee.unifesspa.edu.br>. Acesso em: 02 mar. 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 20ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

FABRICAÇÕES DO COTIDIANO: ESTÉTICA E VISUALIDADE NOS/DOS GRAFITOS DE BANHEIRO

Ana Paula Aparecida Caixeta

Universidade de Brasília
Instituto de Artes Visuais
Departamento de Artes Visuais
Brasília - Distrito Federal

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Universidade de Brasília
Instituto de Artes Visuais
Departamento de Artes Visuais
Brasília - Distrito Federal

RESUMO: Este trabalho apresenta questões da estética e da visualidade dos grafitos de banheiros como fabricações verbo/visuais que apontam discursos do cotidiano universitário. Pretendemos, a partir do registro fotográfico de grafitos encontrados em alguns espaços, especificamente no contexto da Universidade de Brasília, refletir acerca de um cotidiano silenciado marcado por ações que carecem de autoria. No entanto, essas ações também reforçam o caráter do anonimato como um movimento que acentua a voz e a força dessas fabricações, intervindo esteticamente no espaço dos banheiros. O interesse de pesquisa surge a partir dos conceitos de Glauco Mattoso (2001) sobre *datilografitti* e *coprofagia*, como ponto de partida teórico, no sentido de trazer para o debate reflexivo sobre o campo da arte e

da cultura visual o pensar sobre o próprio fazer artístico como uma possibilidade de invenção e fabricação do olhar. Compreendemos que, faz parte da escrita do autor a criação de conceitos que justificam sua intencionalidade estética e visual, sobretudo, ao considerarmos a proposta do *datilografitti* como uma ideia que explica a estética do *Jornal Dobrabil*. Um folhetim parodístico e chulo, cuja exploração imagética pela máquina de escrever incorporou uma linguagem transgressora, a “literatura de mictório”. É a partir dessa perspectiva que propomos um olhar acerca dos grafitos que aqui denominamos de verbo/visuais, porque transitam na dimensão gráfica da escrita e da imagem, interrogando-nos a investigar essas demandas do não-dito, silenciadas e emergenciais em sua dimensão subjetiva. Dessa forma, parece propícia a ocupação desses territórios públicos destinados àquilo que consideramos inútil, residindo uma ideia de apropriação como forma de romper com esse silenciamento.

PALAVRAS-CHAVE: fabricações visuais; estética; grafitos; banheiros

ABSTRACT: This work presents questions of the aesthetics and the visuality of restroom graffiti as verb/visual fabrications that point out speeches of everyday life at University. We intend, from the photographic record of graffiti

found in some spaces, specifically in the context of the University of Brasilia, to think over a silenced everyday life, marked by actions that lack authorship. However, these actions also reinforce the character of anonymity as a movement that emphasizes the voice and the strength of these fabrications, aesthetically intervening in the space of restrooms. The interest of the research arises from the concepts by Glauco Mattoso (2001) about *Datilograffiti* and *Coprophagy*. We admit, as a theoretical starting point, the writings of Mattoso, in the sense of bringing to the reflective debate, on the field of art and visual culture, the thinking about the artistic making itself as a possibility of invention and fabrication of the view. We understand that it is part of the author's writing to create concepts that justify his aesthetic and visual intentionality, especially when we consider the proposal of *datilograffiti* as an idea that explains the aesthetics of *Jornal Dobrabil* (Dobrabil Newspaper), a parodical and coarse novel, in which the imagery exploitation by the typewriter has incorporated a transgressive language, the "urinal literature". This perspective of mapping the graffiti that we call the verb/visuals, because they transit in the graphical dimension of writing and image, asks us to investigate these demands of the unsaid, silenced and urgent in their subjective dimension. In this way, it seems conducive to the occupation of these public territories destined to what we consider useless, residing an idea of appropriation as a way of breaking away from this silence.

KEYWORDS: visual fabrications; aesthetics; graffiti; restroom

IMPRESSÕES INICIAIS

A relação entre espaço público e privado tem em sua dialética o sujeito que o ocupa. Como algo relativo ao coletivo, noções do que é público também circundam noções de pertencimento, o que leva ao ato de apropriação como forma política de validar algo que, por entendimento, é do povo, é de todos. Controvérsias à parte, no universo artístico-visual em âmbito nacional, a relação entre o público e o privado tem como ponto tênue a antiga celeuma da arte urbana, quando manifestada enquanto grafite e pichação (especificamente, no Brasil usa-se as duas palavras, para referenciar formas e adjetivações diferentes: grafite é entendido como desenho em tinta spray, algo que se aproxima de uma estética mais harmônica e uma arte aceitável; enquanto pichação, é vista como inscrição ou rabisco, ou seja, aquilo que pode ser desconsiderado e até moralmente julgado). A diferença entre as duas palavras é bem contundente: enquanto a primeira já possui certo status de arte, com legitimação em galerias e possibilidades de permissão para acontecer, a segunda continua sendo considerada um ato de vandalismo, enquadrado na lei de nº 12.408/11. Supõe-se que questões de intencionalidade em ambas manifestações tem suas divergências: seja pelo estético, seja pela mensagem, seja pela representação. Todavia, é na pichação que o ato de apropriação se torna mais evidente, principalmente por contrariar determinações e ocupar espaços não autorizados, inimagináveis, fora de um controle maior que não o

do pichador, em especial, pelos códigos linguísticos ali utilizados.

Não é intenção deste texto explorar o dualismo dos atos em questão e suas características estéticas ou legitimação artística. Anterior a tais problemáticas do universo da arte urbana, nascida, especialmente, em um contexto de influências do *hip-hop*, o levantamento aqui proposto considera os registros verbos/visuais produzidos em determinados espaços latrinais. Algo que se reconhece existir há bastante tempo, ultrapassando culturas, e, ao que se evidencia, está presente no contexto social desde o advento da escrita. No caso, a escrita apócrifa em espaços públicos invisibilizados ou atos silenciosos de utilização desses espaços. Chamamos de invisibilizados porque o banheiro público é como um limbo do qual só se faz lembrar de sua existência no momento de necessidades biológicas. Não se controla coletivamente o instante de frequentar esses ambientes da mesma feita que não se controla com exclusividade o que é feito por detrás da porta, entre as estreitas paredes e a privada.

Em situações distantes de qualquer ordem, emergem, nesses espaços, possibilidades discursivas interessantes, cujo anonimato corrobora para um processo comunicacional, mas também estético, em que interlocutores e destinatários são quaisquer pessoas que venham, porventura, utilizar aquele local. Dessa forma, a questão maior que norteia o debate aqui empreendido propõe apontamentos sobre essa autopermissão por trás das portas dos banheiros públicos, cujas visualidades acabam por se transformar em fabricações do cotidiano, em que uma estética provocativa compõe um cenário inusitado, porém transgressor, onde criação e “merda” coadunam em um mesmo espaço. Como possibilidade reflexiva, Glauco Mattoso vem como amparo junto a essas discussões sensíveis, que nascem entre o discurso literário e o discurso verbo/visual nos intercursos transgressores da pichação em banheiros.

A “MERDA” COMO GATILHO CRIATIVO

Assumir a “merda” como mote de criação faz parte da estética do escritor paulistano Glauco Mattoso. Nascido em 1951 como Pedro José Ferreira da Silva, o artista apropriou-se do nome da doença que o levou à cegueira, o glaucoma, marcando seu grande conjunto de obra em fases distintas: a fase visual, com destaque para a criação do *Jornal Dobrabil* (2001); e a fase cega, marcada pela vasta publicação de sonetos, 5.555.

Escrito entre 1977 a 1981, em uma máquina de escrever *Olivetti* - relevância da marca para alcance da forma, tal como reforça o autor na introdução da edição fac-similar (2001) – o JD é uma espécie de pastiche, um jornal bastante jocoso, que transgride as noções de composição de um jornal tido como sério, brincando com as tipologias e usurpando de frases, máximas e poemas, baseados em intertextos múltiplos, do erudito ao popular, cujo estilo é inspirado em escritos de banheiro. Parodiando o conhecido *Jornal do Brasil*, fundado em 1891 no Rio de Janeiro,

Mattoso ironiza discursos, dessacraliza o espaço literário enquanto reduto de cânones e assume a apropriação literária, o plágio, a usurpação e desconstrução de autoria como possibilidades estéticas.

Nesse processo intertextual existe uma forma que contempla o folhetim: as visualidades de temas considerados sujos, produzidas por uma máquina de escrever, chamadas de *datilografiti*.

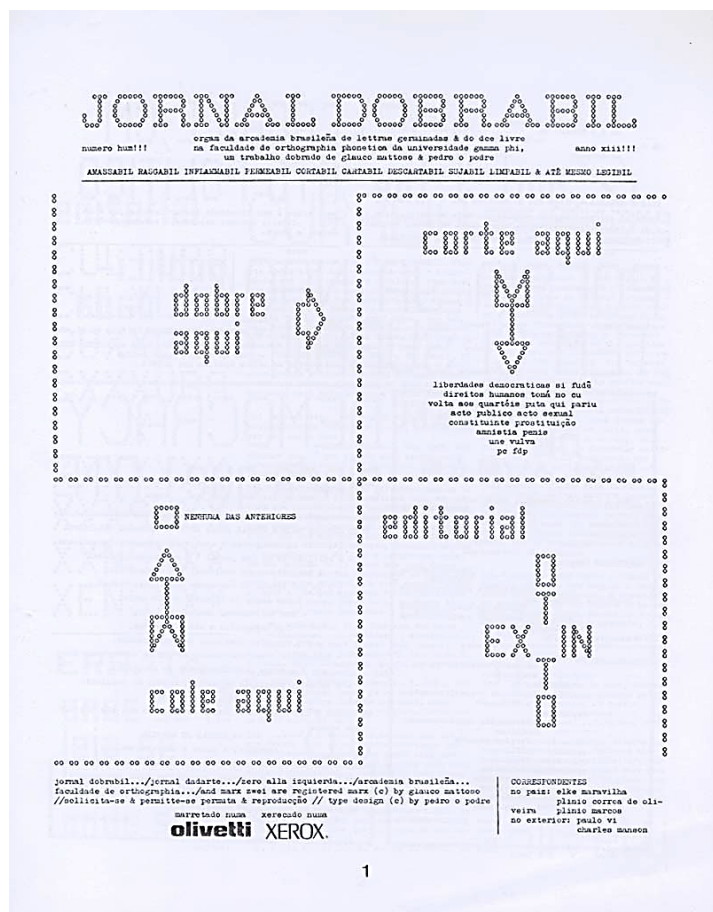


Figura 1. Primeira página do JD, de Glauco Mattoso, 2001. (Arquivo nosso)

Como é possível observar na figura 1, o uso da máquina de escrever feito por Mattoso é de uma preciosidade estética evidente, cujas explorações manuais denunciam o domínio técnico do poeta e a criatividade em administrar a letra “o”, conforme define:

O ovo de Colombo foi a descoberta do meio espaço, isto é, a possibilidade de teclar uma letra na posição intermediária entre dois caracteres normalmente digitados, o que era obtido pressionando-se o espaçador simultaneamente à tecla desejada. (MATTOSO, 2001, sem indicativo de página)

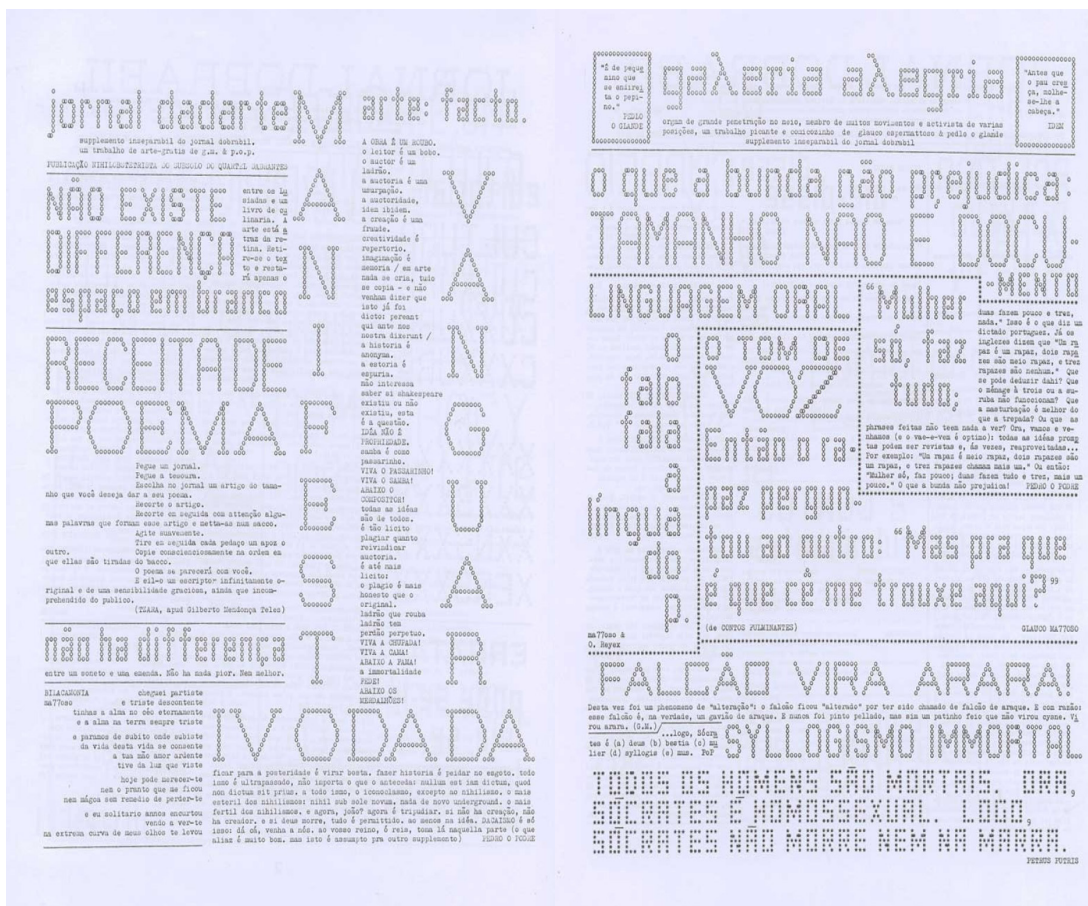
O que chama atenção, no JD, mais que o formato visual e seus meios inusitados de distribuição – enviado para destinatários específicos via correspondência, imitando a circulação da Arte Postal, datada de mesmo período (1970) – é como Mattoso intenciona um processo estético para dar conta de uma poética latrinária em meio aos silenciadores Atos Institucionais da Ditadura Militar no Brasil. No caso, uma poética

cuja linguagem enaltece a “merda” a partir do destaque dado aos escritos de banheiro, assumindo o texto como literatura de mictório, desestabilizando questões acerca do processo de composição literária para além da linguagem escrita, o que lhe faz manter um diálogo direto com o concretismo.

Em “Uma odisseia no espaço”, parte que introduz a edição fac-similar (2001), quando Mattoso explica a composição do JD, compreende-se como há um jogo interdiscursivo entre autoria, obra e recepção, cujas possibilidades interpretativas são enviesadas pelos dizeres do próprio autor. Em especial, destaca-se a criação de vários heterônimos como colaboradores do jornal, provocando um entendimento inicial de que era um processo feito por várias mãos.

Quando conduz a critérios de veracidade e apropriação, o autor tece uma rede de sentidos que conturbam o processo de entendimento de um leitor comum, que busca por algum ponto verossímil que dê conta dos diálogos ali costurados, enxertados e manipulados. De citações atribuídas a Mário de Andrade e Adolf Hitler, por exemplo, aos versos próprios atribuídos a grandes literatos, a brincadeira com a usurpação e utilização de textos apócrifos levam a obra ao destronamento de uma das questões mais emblemáticas no universo da criação artística: a autoria.

As figuras 2 e 3 abaixo mostram os dois suplementos do JD, produzidos no verso do jornal. Feito em uma folha A4 e mantendo a forma de um jornal comum, Mattoso cria os suplementos como possibilidade estética para criativas formas visuais de poemas e manifestos, parodiando as páginas destinadas a informações artísticas e culturais, comuns em meios de comunicação impressos.



Figuras 2 e 3. *Jornal Dadarte* e *Galeria Alegria*, suplementos do JD, 2001. (Arquivo nosso)

Destacamos, na figura 2, o “Manifesto da Vanguarda” ou “Manifesto Vanguardada” ou “IV Manifesto da Vanguarda”, conforme queira o leitor, em que a defesa da quebra de autoria é contundente:

- A OBRA É UM ROUBO.
- o leitor é um bobo.
- o auctor é um ladrão.
- a autoria é uma usurpação.
- a autoridade, idem ibidem.
- a criação é uma fraude.
- creatividade é repertório.

Imaginação é memória / em arte nada se cria, tudo se copia – e não venham dizer que isto já foi dicto (...)

(MATTOSO, 2001, sem indicativo de página)

Observamos que Mattoso, ao retomar inúmeras manifestações estéticas da época, da poesia visual à arte mimeografada, constrói um conceito para dar conta do

pastiche por ele criado, especialmente, para contemplar seu mote maior: a “merda”. Para contemplar esse contexto, Mattoso cria outros dois manifestos: o “Manifesto Escatológico”, cuja frase “O homem é o único animal que caga por vontade própria” (MATTOSO, 2001, sem indicativo de página) dá início aos versos logo após a epígrafe de Mário de Andrade “Eh! Home, bosta de Deus!”. E o “Manifesto Coprofágico”, cuja epígrafe antecessora aos versos é a frase “Mierda que te quiero mierda”, atribuída a um de seus heterônimos, Garcia Loca (MATTOSO, 2001, sem indicativo de página). Com um quase neologismo, ele faz uma releitura da antropofagia oswaldiana e cunha o conceito de coprofagia (entendido, do ponto de vista biológico, como o ato de comer fezes, em Mattoso o conceito é reelaborado como possibilidade poética de criação). Este estilo por ele exigido em sua produção contempla o teor da linguagem contida na forma e fundo por meio de seus *datilografittis*. Especialmente, essa forma busca preencher todo espaço da folha em branco, fazendo do processo de ocupação um gesto estético, semelhante ao gesto de preenchimento do espaço em branco das portas e paredes de banheiros públicos. Tal perspectiva de ocupação visual do espaço poderá ser observada na figura 4.

Quanto à coprofagia, mais do que uma releitura, ela é para nós um conceito que leva à desconstrução de quaisquer possibilidades harmônicas no que tangem os discursos e estilos, em especial por assumir a “merda” como tema maior. A relevância dada a temas menosprezados, abjetos e desconcertantes desequilibra a necessidade harmônica de coisas que são próprias da condição humana e não podem ser totalmente silenciadas e sufocadas. Com esse ato criativo de reinterpretação da antropofagia como a possibilidade de recolhimento de restos culturais e intertextuais, Mattoso resgata aquilo que ninguém quer trazer à tona: o não-dito, o negado em quaisquer outros contextos, fazendo de si um verdadeiro recolhedor de restos, amparado pelo espaço da palavra e das visualidades artísticas.

A leitura que fazemos aqui vai ao encontro dos novos olhares sobre a antropofagia oswaldiana no século XXI. Ruffinelli e Rocha (2011), embora não tenham se atendido aos discursos glaucomattosianos, ao organizarem o livro *Antropofagia hoje?*, reforçam os olhares acerca de novas interpretações da antropofagia, a partir de ensaios artísticos e filosóficos que assumem as ideias oswaldianas como primeiras possibilidades de se compreender o outro em suas variâncias culturais, sociais, políticas e artísticas. Notoriamente, Mattoso foi vanguardista neste sentido, especialmente por olhar o outro através de suas fragilidades e banalidades humanas, como o excremento e demais abjeções.

FABRICAÇÕES DO COTIDIANO: POSSIBILIDADES ESTÉTICAS NOS/DOS GRAFITOS DE BANHEIRO

Aquilo que é definido dentro do contexto de proibições ou restrições é também

espaço propício para transgressão. Os escritos de banheiro, na maioria das vezes produzidos dentro do espaço público onde se encontra a latrina, está subordinado a um tipo de comportamento social em que são fabricados discursos dos mais variados contextos. Nesses espaços, observamos como a desarmonia e a necessidade de ocupação do espaço vazio impera, sobretudo a partir de temas, conceitos e ideias que são excluídos da parte visível da sociedade, ou seja, daquela parte considerada “limpa”, distanciada da “merda” produzida no banheiro. Tais temas, conceitos e ideias (des)velam repertórios poéticos para uma criação livre, sem nenhum compromisso moral ou ético. Essa perspectiva de criação poética tangencia universos, considerando tanto o universo privado do banheiro como o universo revelado por aqueles que o frequentam. Essas manifestações são também ameaçadoras, pois destoam de uma ordem gramatical e de um padrão visual, revelando aspectos estéticos que são considerados sujos e feios.

Gustavo Barbosa (1986), em seu livro *Grafitos de banheiro – A literatura proibida*, busca reflexões sobre sexualidade e escatologia, proibição, transgressão e nojo, trazendo a discussão do banheiro como um lugar de território em que o sujeito se faz presente ao expressar sobre si. O autor nos possibilita uma leitura importante quanto ao debate levantado, em especial, por nascer de um olhar datado, marcado pela abertura política no país e ainda movimentada pela revolução sexual.

Suas reflexões são transportadas aqui para um olhar acerca das visualidades presentes nos banheiros públicos da Universidade de Brasília, cujas frases de preenchimento engendram discursos que variam entre sexo, sexualidade, política e sociedade, cultura e identidade. Temáticas evidentes nas falas contemporâneas e reforçadas em espaços maiores de permissão comunicacional, como as redes sociais, por exemplo. Nota-se que os banheiros públicos, independentemente das oportunidades dialógicas dos sujeitos em seus mais variados espaços discursivos, sempre existirão nos âmbitos privados das paredes que envolvem as latrinas.



Figura 4. Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro. (Arquivo nosso)

Na imagem acima, podemos identificar esteticamente um dado que evidencia a escrita de banheiro: a necessidade de ocupação do espaço em branco. As interferências são feitas processualmente, em um movimento que podemos entender como de interlocuções, haja vista que existe uma primeira manifestação que leva às demais e muitas delas movimentando um discurso entre sujeitos anônimos. Provavelmente, se daqui a um mês um novo registro de imagem for feito, essa porta já terá novas interferências. Mitchell (2015), ao tratar do que as imagens realmente querem, nos provoca a pensar o registro verbo/visual da figura 4 como uma superfície que nos encara, que marca e estigma as experiências provocadas ali, naquele contexto privado e sufocado de silenciamento.

Ao falar de cultura visual, o mesmo autor reforça como as imagens se misturam aos constructos reais e imaginários, ao passo que marcam um fato ou contam um ato (MITCHELL, 2015). É o caso da figura 5:

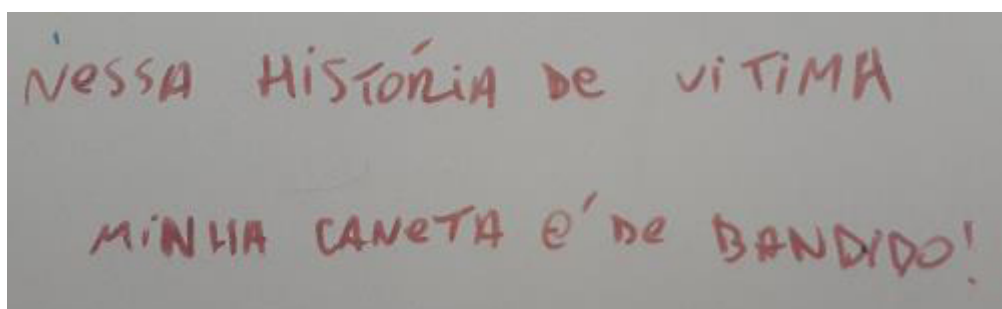


Figura 5. Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro. (Arquivo nosso)

A frase afirmativa cunhada em uma das paredes de banheiro não está desvincilhada de um sujeito autor, mesmo marcada pelo anonimato. Tampouco é aleatória. Ela alega uma dialética social importante, que argumenta enquanto deblatera dentro de um espaço ora silenciado. Seria o banheiro revelador de testemunhos? Mais do que isso, a frase deixa de ser apenas uma organização sintática de palavras e passa a ocupar um campo visual imagético. Sendo assim, de acordo com Mitchell (2015), imagens como essas exercem um poder magistral sobre o espectador, pois está focada em você. Ela quer você, quer sua fruição e seu movimento de leitura. Um movimento contínuo, uma obra aberta, do modo como Umberto Eco (1971) nos fez entender, mesmo que compreendamos os grafitos de banheiro mais como manifestações visuais do que intencionalmente obras de arte.

No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria. [...] (ECO, 1971, p. 40)

Essa reivindicação de um leitor, de um espectador, é própria das fabricações verbo/visuais contidas nas portas de banheiro. Não há uma escolha em não ler. Elas estão ali, diante dos olhos de um interlocutor tão anônimo quanto o enunciador, embora movimente um diálogo anônimo entre sujeitos que nunca se viram:

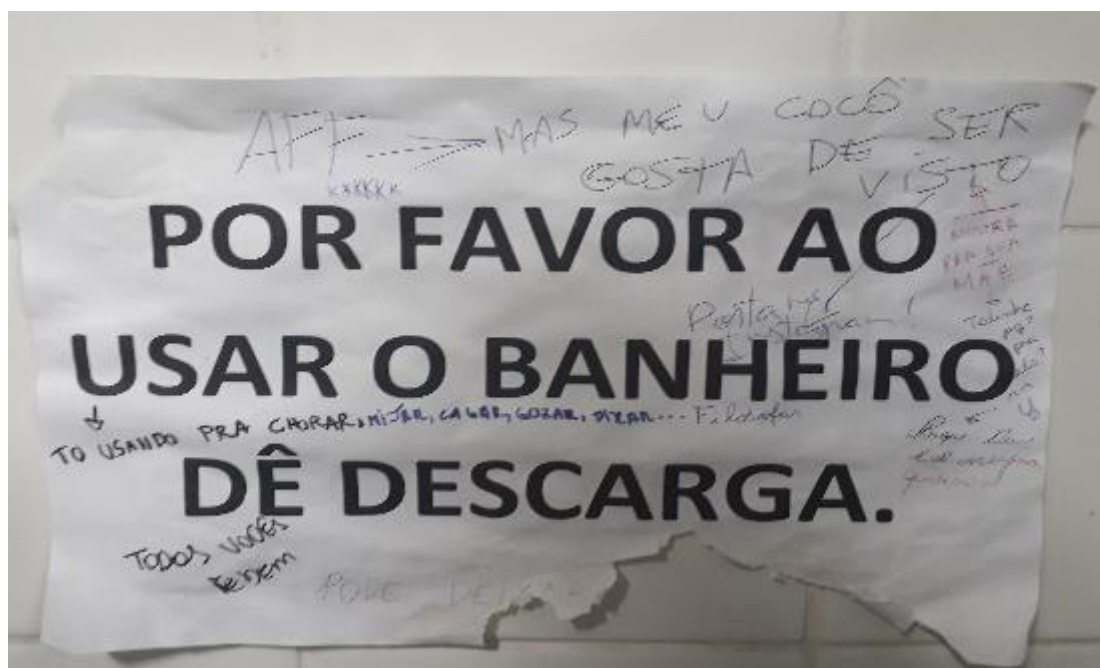


Figura 6. Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro. (Arquivo nosso)

Os diálogos evidenciados na figura acima corroboram com os escritos glaucomattosianos, em especial, por tratar de modo natural e humano os excrementos do corpo e provocar um movimento discursivo entre sujeitos anônimos. Não está em discussão noções básicas de higiene ou se o pedido feito no papel está sendo cumprido ou não. O que nos chama atenção é que o papel colocado acima do botão de descarga é uma ordenação. Uma solicitação determinada, em que não se imagina contrariá-la, tampouco fazer de um simples dado comunicacional um movimento dialógico. Diante dessas interferências há uma permissão importante, evocada pelo ato de deixar ou não que um excremento seja visualizado pelo outro. Ou seja, aquilo que era para ser invisibilizado passa a ser mote de debate entre sujeitos anônimos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO E A LATRINA: UMA QUESTÃO DE COPROFAGIA

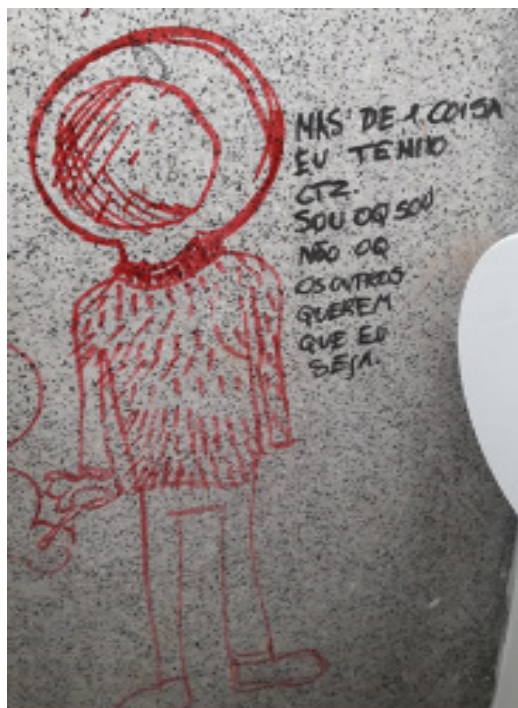
Motivados pelos excessos verbo/visuais nos espaços privados dos banheiros públicos, nossas reflexões tiveram como cerne um movimento em especial: trazer à tona velhas discussões sobre questões do corpo, que são socialmente silenciadas em detrimento de sua fealdade e ligação com dejetos e excreções. Para nós, é

uma oportunidade de se falar de variações do não-dito acerca do que circundam elementos da condição humana, excluídos ou maquiados antes de serem vistos ou compreendidos. De doenças a excrementos, da deficiência ao disforme, o corpo ainda é espaço de silenciamento e os banheiros, embora sejam amenizados com artifícios de invisibilidade, seja para atenuar o cheiro ou as incontinências, ele continua sendo controlado, tal qual nos leva a entender a fala de Michel Foucault (2015, p. 235):

O domínio e a consciência do próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder [...]

Mas, a partir do momento em que o poder produziu esse efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu do corpo contra o poder.

Grande parte das discussões do filósofo francês trouxeram o corpo e o cuidado de si como potencialmente importantes diante de discursos de poder. A revolta dos corpos, contudo, não se liberta da necessidade de ordem e idealização. Estará sempre sucumbida a ações de controles, sejam eles sociais ou individuais. Em um eterno movimento dialético, a luta pela liberdade do corpo é substituída pela antítese da forma padrão, que, por si só, é uma forma poderosa e dogmática. O que ele chama de regimes disciplinares ultrapassam o campo simbólico do corpo: vai ao encontro de discursos maiores e legitimadores, como o universo acadêmico, a religião e até a arte com o peso de sua história e tradição.



Figuras 7 e 8. Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy

Ribeiro; Página do Jornal Dobrabil, de Glauco Mattoso, 200. (Arquivos nossos)

As explorações estéticas fabricadas por Mattoso talvez sejam um exemplo

contundente dos esforços em se desvencilhar das maiores preciosidades do campo estético visual e escrito: seja pela contravenção à tradição do cânone ou à legitimação artística, inverter o campo criativo para o imundo é assumir um discurso tão poderoso quanto as maiores erudições. É contrariar a ocupação de espaços pelas visualidades e ampliar uma cultura imagética que extrapola discursos limitadores e controlados, especialmente, por atuar fora dos espaços legitimados que arte acena.

REFERÊNCIAS

MATTOSO, Glauco. *Jornal Dobrabil*. 2ª Ed. (fac-similar) São Paulo: Iluminuras, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. Dirigida por J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

BARBOSA, Gustavo. *Grafitos de banheiro – A literatura proibida*. Gávea: Editora Anima, 1986.

MITCHELL, W. J. T. *O que as imagens realmente querem?* In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Vários tradutores. São Paulo: Autêntica, 2015.

RUFFINELLI, Jorge. ROCHA, João Cezar de Castro. *Antropofagia hoje?* São Paulo: É Realizações Editora, 2011.

HERANÇAS EXPRESSIONISTAS NO HORROR CONTEMPORÂNEO: AS ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DE *BABADOOK*

Gabriel Perrone

Universidade Anhembi Morumbi, Programa de Pós-graduação em Comunicação
São Paulo – SP

RESUMO: A presente pesquisa trata dos diálogos intertextuais entre a obra *Babadook* (*The babadook*, 2014) da australiana Jennifer Kent e o movimento cinematográfico expressionista alemão. Utilizando os conceitos propostos por Eco e Bakhtin sobre dialogismos e intertextualidades, o Expressionismo relido abre-se ao diálogo e atualiza-se no território multifacetado do filme. Pode ser visto como uma obra que trata da materialização do sofrimento pela ótica subjetiva da protagonista, se manifestando externamente como uma doença somatizada pela interiorização da dor. Assim, o filme retoma uma das características mais importantes do movimento: a abstração, que nasce da inquietação do sujeito que ao aterrorizar-se com fenômenos do mundo físico, acaba por reformulá-los em sua mente, atribuindo-lhes outro visual e contexto. *Babadook*, portanto, oferece ao espectador camadas de leitura com um monstro que é ameaça e, ao mesmo tempo, fruto das ameaças da psique humana.

PALAVAS-CHAVE: Horror; *Babadook*; Expressionismo; Dialogismo; Intertextualidade.

OPÇÕES ESTÉTICAS E INTERAÇÕES TEXTUAIS

Seis anos depois da morte violenta do marido, Amelia (Essie Davis) sente-se perdida. Ela luta para disciplinar o seu “descontrolado” filho de seis anos, Samuel (Noah Wiseman), um filho que acha impossível vir a amar. Os sonhos de Samuel são atormentados por um monstro que, segundo acredita, acabará por matar os dois. Quando um livro de histórias perturbador chamado “O Senhor *Babadook*” surge na sua casa, Samuel convence-se de que *Babadook* é a criatura com que tem sonhado. As suas alucinações tornam-se incontroláveis e torna-se mais imprevisível e violento. Amelia, verdadeiramente assustada com o comportamento do filho, vê-se forçada a medicá-lo. Mas, quando Amelia começa a vislumbrar uma presença sinistra à sua volta, percebe que aquilo de que Samuel a tenta alertar pode ser real.

Esta pode ser uma primeira leitura de *Babadook* (*The Babadook*, 2014) da realizadora australiana Jennifer Kent. Entretanto, o filme apresenta uma série de elementos estéticos escolhidos com tal precisão que se revelam como pistas para entendimentos alternativos sobre a narrativa e interpretações mais

aprofundadas sobre os reais temas abordados. Fotografia, cenários, objetos cênicos, figurinos e maquiagem, em articulação com o argumento, configuram uma diegese muito singular, um mundo muito particular e dissonante à realidade objetiva e o mundo reconhecível ao qual o espectador está habituado. Pôsteres de filmes antigos fixados na parede do quarto de Samuel, móveis *vintages* por toda a casa, a decoração geométrica como o piso xadrez da cozinha, o visual de cores limitadas que faz da obra parecer ser um filme colorido em preto e branco e as cenas de filmes que remontam o Expressionismo Alemão, assistidas por Amelia no televisor durante as noites insones, suscitam referências e conexões que merecem serem exploradas. Assim, pode-se dar início à investigação das táticas utilizadas que direciona a análise a este anterior momento histórico cinematográfico e constatar semelhanças estratégicas para a promoção do horror psicológico.

Os conceitos sobre interações textuais se revelam eficazes para o entendimento das opções estéticas na elaboração do filme em alinhamento às mesmas estratégias usadas pelos artistas expressionistas do passado. A ideia da atualização textual trazida à tona por Humberto Eco, através de dialogismo ou, em uma outra perspectiva, de intertextualidade, aproxima-se da noção de interação textual defendida por Bakhtin: “trata-se de um texto sobre outro; ou algum fragmento de um texto primeiro que aparece em um novo texto, re combinado e rearticulado em relação ao anterior, que se constitui em um intertexto completamente novo e original” (BAKHTIN, 1997, p. 98). Ainda que a complementação contemple uma série de percursos interpretativos que o espectador tem de atualizar, mesmo porque um filme pode ser visto em muitas direções, é a própria obra quem fornece as instruções que devem ser seguidas. A noção de que as obras são feitas a partir de outras obras – leituras, releituras, desleituras – e de que um texto só existe em meio a outros textos, *Babadook* passa a ser visto como o “local onde várias linguagens se articulam, se interpenetram e colidem, composto por uma série de fragmentos, códigos e linguagens provenientes de outros” (ECO, 2000, p.71). O Expressionismo relido, reescrito e reinterpretado, abre-se ao diálogo e atualiza-se, transformando o filme num território plural e multifacetado. Depende, então, do espectador identificar tais intertextos que o filme confia para compreender as possíveis leituras da narrativa.

[...] dissemos que o texto postula a cooperação do leitor como condição própria de atualização. Podemos dizer melhor que o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos momentos outros – como aliás, em qualquer estratégia (ECO, 1986, p. 39).

Para isso, é preciso que o espectador tenha algum mínimo conhecimento desses outros textos para reconhecê-los, assim como se torna fundamental uma reflexão, uma revisita a este específico momento cinematográfico, o Expressionismo Alemão, a fim de atingir uma análise mais efetiva da obra.

EXPRESSIONISMO ALEMÃO E SEUS LEGADOS

Extensão do movimento expressionista mais amplo que compreendia as artes plásticas, o teatro, a literatura, entre outras manifestações artísticas, o Expressionismo alemão foi um movimento cinematográfico vanguardista desenvolvido durante a década de 1920. Evitando a verossimilhança na representação da realidade externa, teve como um dos seus principais atributos a estética altamente estilizada para representar a realidade interior do artista a favor de promover uma experiência subjetiva. A abstração visual do expressionismo, a exploração das formas demarcadas pela utilização rígida da luz e das sombras e a composição gráfica distorcida tornou-se uma maneira de expressar ideias de trauma, destruição e isolamento, sentimentos que prevaleciam na Alemanha do pós-guerra. Mantendo seu fascínio pelos aspectos mais macabros e apavorantes da psicologia pessoal, o expressionismo alemão estava associado principalmente aos gêneros mais fantásticos do horror e da ficção científica. As perspectivas distorcidas dos visuais expressionistas se adaptavam a visões sobrenaturais de um passado ou de um futuro imaginado, em vez de retratar questões sociais contemporâneas. O assunto foi escolhido para se adequar ao estilo estético e, por isso, lidou com temas mais obscuros e perturbadores, como loucura, sexualidade e violência. Se a montagem soviética é definida pela sua abordagem inovadora relativa à edição dos filmes, o principal modo pelo qual o expressionismo alemão cria significado é o da *mise-en-scène*. Se no cinema clássico de Hollywood, os atores eram o principal meio de expressão com cenários e demais acessórios apenas de importância secundária, no Expressionismo Alemão, a composição gráfica das cenas foi primordial. Como apontaria Lotte Eisner:

Esse método, que consiste em enfatizar e salientar, muitas vezes com exagero, o relevo e os contornos de um objeto ou detalhes de um cenário, se tornará uma característica do filme alemão. [...] Chegarão mesmo a recortar os contornos e as próprias superfícies para torna-los irracionais, exagerando as cavidades das sombras e dos jatos de luz; por outro lado, acentuarão alguns contornos, moldando as formas por meio de uma faixa luminosa para criar, assim, uma plástica artificial (EISNER, 1985, p. 67).

Muitas vezes, incorporando superfícies estilizadas, ângulos inclinados e formas geométricas abstratas com a construção de conjuntos artificiais que se sobressaem e ressaltam, acentuavam a turbulência interna perturbada das personagens principais. Os atores espelhavam as formas tortuosas das árvores, as casas eram muitas vezes pontiagudas ou retorcidas, a iluminação acentuada na delimitação do claro-escuro era aplicada para criar um contraste dramático entre a luz e a sombra, sugerindo a presença dos aspectos mais sombrios da natureza humana. A qualidade cenográfica plana, arrojada e teatral com suas composições gráficas altamente estilizadas, deu ao movimento uma estética visual marcante que o tornou imediatamente reconhecível e subsequentemente, muitas vezes emulado.

O Expressionismo Alemão foi extremamente influente entre os cineastas

internacionais que olhavam para a Alemanha, cuja indústria cinematográfica em termos de sofisticação técnica e artística se mostrava superior à de Hollywood. Alfred Hitchcock trabalhou na Alemanha na década de 1920 como assistente de direção em uma coprodução alemã-britânica e começou a incorporar o design expressionista em seu próprio trabalho, principalmente no que seria seu próximo filme, *O inquilino* (*The lodger: A story of the london Fog*, 1927) e ao longo de sua carreira, particularmente em *Quando Fala o Coração* (*Spellbound*, 1945), bem como os visuais distorcidos e fragmentados do sofrimento psicológico de Scottie em *Um corpo que cai* (*Vertigo*, 1958). Foi no gênero de horror que o expressionismo alemão encontrou seu ponto de apoio mais antigo e duradouro, se estendeu ao longo da história do gênero, particularmente com o uso expressivo da iluminação e interiores claustrofóbicos para apavorar o público. Seu legado pode ser visto claramente em trabalhos de realizadores mais atuais como Tim Burton em suas paisagens urbanas de uma Gotham City sombria e estilizada em *Batman* (1989) ou no uso da simetria e justaposição em *Edward mãos de tesoura* (*Edward scissorhands*, 1990). Nesse contexto de heranças e influências, surge o horror contemporâneo *Babadook* em que a casa sombria e o livro infantil com desenhos perturbadores trazem a mesma atmosfera do medo e do pesadelo, utilizando das mesmas estratégias cênicas em relações dialógicas com a vanguarda expressionista alemã.

HORROR ALEGÓRICO DO DESMORONAR DA SANIDADE

Babadook lida com o terror sendo construído de forma sutil. O filme inicia informando o espectador que tudo decorre de um grande trauma, o acidente de carro e a decorrente morte do marido de Amelia, pai de Samuel. O evento é retratado, porém, não de forma clara, mas através de um jogo de luzes, som e movimento. Entende-se que a tensão cresce devido à intensificação do tormento psíquico da protagonista e sua origem parte da tragédia até chegar ao auge, o horror da sua situação vai sendo cuidadosamente lapidado e se percebe que acontece no gradual desmoronar da sua sanidade. Em paralelo à ruína mental de Amelia, Samuel sente uma ameaça iminente e exterioriza suas aflições se preparando para confrontar um monstro que está sempre por vir e literalmente constrói seus próprios mecanismos de autodefesa, como a catapulta presa às costas preparada pelo menino para, como ele mesmo diz, “matar o monstro quando ele chegar”. Amelia, por sua vez, rasteja para baixo da cama com o filho a fim de garantir que não há nenhum monstro com o qual possa se preocupar. A cena, repetida outras tantas vezes ao longo do filme tem suas raízes na aparente tarefa de qualquer pai ou mãe de acalmar os medos de seus filhos, mas também atua como uma das muitas metáforas do filme para dramatizar o conceito do “o que está por baixo”. E existe toda uma variedade de medos que estão por baixo dessa mãe de ar tranquilo e amável: a incapacidade de lidar com o trauma e o luto após a morte trágica

do marido e a incapacidade de amar um filho, que sintetiza sua prisão particular, são tão somente dois de tantos outros que se correlacionam e se derivam. A doença gerada pela supressão do medo e da dor ganha proporções de monstro e ameaça a diferenciação do que é real e o que é alucinação. É nesse contexto de incerteza em que o terror realmente acontece.

A repressão do sentimento cresce devido ao não enfrentamento dos conflitos internos. O monstro, para Amelia, cada vez mais é concreto, físico. A protagonista tem dificuldades para dormir e aparenta um estado crescente de transe, assim como a personagem do sonâmbulo de *O gabinete do dr. Caligari* (*Das cabinet des dr. Caligari*, 1920), marco inaugural do Expressionismo no cinema dirigido por Robert Wiene. Insone, assiste à tv à noite e tem visões do monstro em trechos de filmes antigos mudos das décadas de 1910 e 1920, inclusive, cenas de obras clássicas do movimento como *O golem, como ele veio ao mundo* (*Der golem, wie er in die welt kam*, 1920) de Carl Boese e Paul Wegener. Numa dessas noites, Amelia está deitada na cama e é atacada pela entidade que entra por sua boca e a possui inteiramente: é o total descontrole psíquico dominando a personagem, em representação simbólica a uma espécie de possessão demoníaca. É essa loucura que torna *Babadook* uma ameaça real e que estabelece a intertextualidade às obras da vanguarda alemã no que tange ao horror psicológico.

Marynski aponta que “o artista expressionista dispõe de meios que lhe permitem representar intensamente a complexidade psíquica: ligando-a a uma complexidade ótica, pode restituir a um objeto sua vida interna, a expressão de sua alma” (MARYNSKI, 1984, p.217). Cánepa vai ainda mais ao centro da questão ao afirmar que os monstros satisfazem desejos reprimidos de onipotência e de liberdade instintiva, frequentemente colocados em pauta pela arte expressionista.

[...] as clássicas histórias de monstros guardam semelhanças com as dos filmes alemães, pois a alteração física e psicológica dos indivíduos no contexto da narrativa pode ser vista como consequência de um procedimento de deformação expressiva (CÁNEPA, 2006, p. 76).

Kent elabora *Babadook* tratando tais conflitos internos com uma fotografia de tons escuros, uma paleta restrita de cores, cenários expressivos com linhas perspectivas bem marcadas. Faz das cenas composições de sombras projetadas, planos com eixos inclinados, uma mise-en-scène que combina elementos *vinages* e atores rigorosamente posicionados e emoldurados, que produz uma diegese particular e desarticulada com o natural, bem como com a maioria dos filmes atuais do gênero.

Sinto-me muito inspirada pelos primeiros filmes de terror mudos. Visualmente, eram lindos e cativantes, chegando em muitos casos a um nível poético. Este é o nosso ponto de partida visual para O Senhor *Babadook*: Inspiramo-nos nestes arrojados mundos visuais e encontramos a nossa abordagem distinta e moderna. Estes filmes foram fortemente influenciados pelo Expressionismo Alemão, virando tudo do avesso- exteriorizando emoções, refletindo-as no trabalho de design e de câmera. Este estilo cria uma linguagem visual perfeita para o terror psicológico (ALAMBIQUE FILMES, 2014, p. 4).

A construção narrativa desse eu interior conturbado, da exploração da intensidade das emoções reprimidas, exprimido por alegorias visuais. Amparado com estratégias, estruturas e funções, semelhantes em relações intertextuais com o expressionismo alemão, que soube bem tratar esse mundo interior em estado caótico, o filme tece uma narrativa de horror sustentada pela elaboração da atmosfera psicológica turbulenta resultante da supressão de emoções negativas que estão “por baixo”. Como em *O gabinete do dr Caligari*, a criação desta atmosfera de pesadelo jamais teria sido possível, contudo, sem o suporte decisivo de uma bem resolvida concepção estética. Em *Caligari*, a cenografia expressionista conseguiu representar um mundo “interior”, uma construção mental que nega a realidade objetiva. A visão de “perspectivas falseadas e imprevisíveis, de formas distorcidas, e a consciente intenção de evitar linhas verticais e horizontais, despertam no espectador os sentimentos de insegurança, inquietação e desconforto” (CÁNEPA, 2006, p. 67). O cinema expressionista alemão, em sua estetização radical dos paradigmas espirituais do expressionismo, atingiu um grau máximo de abstração do universo real, de desconstrução da realidade sensorial e dos dados objetivos da consciência. Cardinal assinala que a vertente moderna chamada de Expressionismo deve ser vista como “(...) esse princípio de alinhamento da criatividade com os impulsos emocionais e instintivos do ser humano” (CARDINAL, 1988, p. 34). Desse modo, a entidade ameaçadora da história e que dá título ao filme é a materialização do sofrimento pela ótica subjetiva de Amélia se manifestando externamente como uma doença somatizada pela interiorização da dor.

Jennifer Kent retoma uma das características mais importantes do expressionismo: a abstração, que nasce da inquietação do sujeito que ao aterrorizar-se com fenômenos do mundo físico, acaba por reformulá-los em sua mente, atribuindo-lhes outro visual e contexto. A escolha de atores com semblantes singulares e rostos pálidos pelo atenuado uso de maquiagem e a iluminação dura lateralmente apontada compõem a intensificação das expressões faciais, figurinos pasteis, listrados, geométricos, retrôs, como a fantasia de mágico de Samuel e cenários com restrita paleta de cores escuras, iluminados pontualmente ou de forma a criar sombras graficamente bem delineadas resgatam escolhas estéticas marcantes do movimento. O livro *pop-up* simula de forma miniaturizada como objeto cênico as próprias estruturas dos cenários expressionistas de tabuados recortados, disformes e montados com aspectos teatrais. Quando ganham destaque no enquadramento e maiores proporções na tela pelos planos detalhes revela seus referenciais, o trabalho dialógico intertextual da concepção artística tendo como fonte a estética dos expressionistas alemães. O artifício acaba por alcançar o objetivo almejado, que é o de causar o estranhamento, representando através destas imagens, um mundo distorcido e assustador, fruto também da mesma psicose que corrompe realidade objetiva já que estas formas distorcidas expressam o caos interior. Cánepa explica a cenografia como a evocação de uma fisionomia de um mundo tortuoso e imprevisível.

[...] Esse cenário provoca sentimentos de inquietação e desconforto adequados à história que estava sendo contada. A isso se somavam a interpretação dos atores – repleta de exageros e de movimentos de grande impacto visual e uma narrativa que envolvia personagens lidando com sentimentos destrutivos e de revolta. Tratava-se, afinal, de uma obra que realizava a proposta expressionista de traduzir visualmente conflitos emocionais (CÁNEPA, 2006, p. 67).

Completamente tomada e após ser amarrada pelo filho, despeja toda sua raiva em Samuel que responde com amor. É pelo amor e a aceitação do filho que Amelia aparentemente se liberta ao enfrentar o monstro, fazendo-a exorcizar os sentimentos negativos e reprovações de todos ao seu redor, reviver a morte do marido e, finalmente expulsar o monstro que foge porão abaixo. A cena final é a última metáfora do enfrentamento, reconhecendo e encarando os próprios demônios como uma maneira de dar sentido à alegoria, que se deve reconhecer e lidar com as emoções que estão reprimidas. É esse ato de entrar no porão, como um reino do subconsciente, e encarar e até mesmo aceitar que a memória permanece viva, alimentando-a de uma maneira que demonstra sua aceitação de algo que nunca morre pois é vivo ao fazer parte da própria vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CÁNEPA, Laura. Expressionismo alemão. in: Mascarello, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2008.

CARDINAL, Roger. **O expressionismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EISNER, Lotte. **A tela demoníaca: As influências de Max Reinhardt e do Expressionismo**, São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARZYNSKI, Georg. **Die methode des expressionismus: studien zu seiner psychologie**. Berlin: Klinkhardt & Biermann, 1984.

ALAMBIQUE FILMES. **O Senhor Babadook**. Disponível em: <http://alambique.pt/uploads/dossiers/dossier_imprensa_the_babadook1.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2018.

FORMAÇÃO E EVASÃO DE ALUNOS DO CURSO TÉCNICO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ALMIRANTE SOARES DUTRA - ETEASD NO MERCADO DE TRABALHO EM PERNAMBUCO

Denise Melo

Docente de Libras da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Especialista em Linguística Aplicada pela Educação pela Universidade Cândido Mendes (2014). Proficiente no Ensino da Libras e em Tradução e Interpretação da Libras (PROLIBRAS- MEC 2009/2013)

Darlene Lira

Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Especialista em Estudos Surdos na Faculdade Santa Helena, FASH (2010). Ex-coordenadora do Curso Técnico de Tradução e Interpretação de Libras na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra - ETEASD.

INTRODUÇÃO

A comunidade surda brasileira vem numa crescente conquista de direitos ao longo das últimas duas décadas. Uma das suas principais conquistas foi à lei 10.346 de 24 de abril de 2002, conhecida popularmente como a "lei de Libras" que reconhece a Língua Brasileira de Sinais = Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade Surda brasileira. Esses surdos necessitam de um profissional para que a comunicação ocorra nos diversos ambientes (QUADROS,2004). Tendo como base esse cenário, para que a atuação do

Tradutor/Intérprete de Libras (TILS) aconteça de forma efetiva, se faz necessário que esse indivíduo tenha uma formação para exercer essa função.

No Estado de Pernambuco, em Recife, iremos destacar o curso Técnico de Tradução e Interpretação de Libras implantado na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra - ETEASD, que atualmente é a única escola Técnica que oferece tal formação à nível estadual. No estado, o CAS (Centro de Apoio ao surdo), também oferta o curso de Intérprete de Libras, porém, com uma carga horária menor, sendo assim, um menor tempo de duração.

Quanto ao ETEASD, que teve uma iniciativa pioneira no Brasil desde abril de 2006 e permanece em funcionamento até a data atual, o curso de tradutor/intérprete de Libras, possui cerca de 1.440 (mil quatrocentos e quarenta) horas e duração de dois anos. Destacamos seu pioneirismo, pois, antes de existir o curso de formação acadêmica de Bacharelado em Letras-Libras no ano de 2008, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com 19 polos, esse incluindo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), esse curso ao qual estamos tratando, ocorria no estado, capacitando profissionais para atender esse público que já atuava como profissionais,

mas, não tinha a certificação para tal, pois os mesmos, começaram seus trabalhos no âmbito religioso e posteriormente educacional (QUADROS,2004).

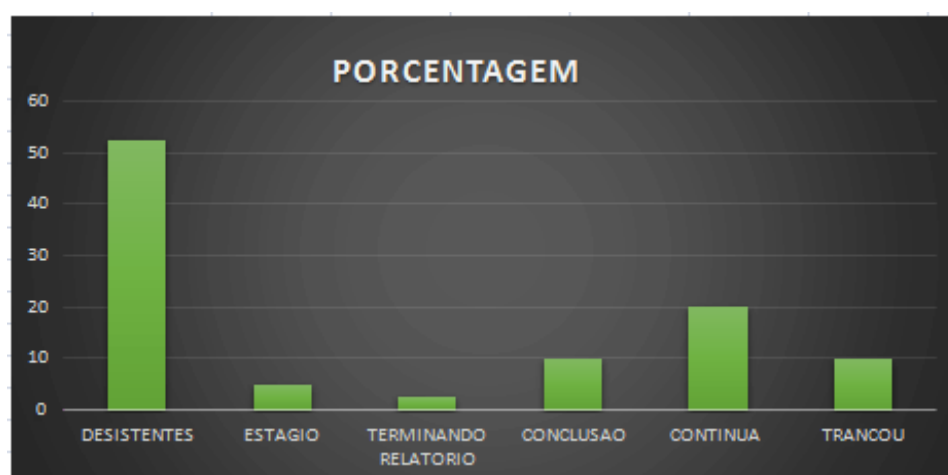
OBJETIVOS

O objetivo do nosso trabalho envolve analisar a turma P, que iniciou-se no ano de 2013.2 tendo seu termino no mês de dezembro de 2015. Examinar quantos desses alunos formados, atualmente estão trabalhando efetivamente como intérpretes de Libras. Bem como, analisar a causa da evasão dos mesmos.

MÉTODOS

A pesquisa constitui-se com uma análise quantitativa e qualitativa, utilizando questionários semiestruturados aplicados aos ex-alunos e analisando os dados fornecido pela instituição que ministra o curso. Com os resultados, refletiremos sobre as causas da evasão dessa categoria de profissionais caso haja, e o papel curso Técnico de Tradutores/ Intérpretes da ETEASD dentro desta perspectiva.

RESULTADOS E CONCLUSÕES



Fonte: Gráfico realizado por um graduando do curso de Matemática da UFPE a partir dos dados que foram encontrados nos questionários.

O gráfico acima, a partir dos questionários respondidos, nos direcionou a chegar na seguinte conclusão ao qual havíamos questionado antes. A evasão ocorre por dois motivos principais: O primeiro deles dar-se o fato dos discentes acharem que o curso tinha como foco ensinar apenas a prática (o uso da língua), muitos desses discentes, não imaginava que o curso iria compor-se de conceitos teóricos sobre a língua. Os alunos ao fazerem suas inscrições, imaginaram que era um curso básico de libras

com a carga de 60 horas, como ocorre em alguns lugares do estado como exemplo, o Centro de Apoio ao Surdo (CAS). E mesmo o curso tendo a nomenclatura no ato de inscrição: Curso **TÉCNICO** de Tradução/Interpretação de Libras, o objetivo era/é ser técnico, algo que os discentes não estavam acostumados de presenciar no estado.

O segundo motivo da desistência dos mesmos, acarreta à falta de professores no quadro de discentes da Instituição. É digno de nota que, a primeira turma desse curso (2006), possuía um número de professores no quadro bastante significativo, mas, com a criação do curso superior semipresencial da licenciatura em Letras-Libras no estado com parceria com a UFSC, como citado anteriormente, esse quadro diminuiu e muitos desses professores migraram para o ensino superior. Assim, a turma em destaque desse trabalho, não obtiveram uma demanda suficiente de profissionais, desestimulando os alunos, fazendo-os com que eles desistissem do curso. Esses fatores principais foram determinantes para a não permanência dos alunos.

Nosso trabalho concluí que o estado de Pernambuco mesmo conquistado algo tão relevante para a comunidade surda com foco na formação de Tradutores/ Intérprete de Libras (TILS) à nível técnico, percebemos uma necessidade de reformulação. Reformulação estrutural, com a contratação de novos profissionais para atuar como docentes do curso, uma explicação mais clara por parte da Instituição sobre o objetivo do curso, bem como, os próprios discentes um olhar diferenciado (olhar o curso como uma formação profissional, não apenas como um cursinho básico) que se propõem a ingressar nesse curso. Desse modo, formando mais profissionais para atuar nas diversas áreas de conhecimento ao qual os sujeitos surdos ingressarem.

REFERÊNCIAS

Almeida, Anderson. Curso técnico de formação de Intérpretes/Tradutores de libras (TILS) da Escola Almirante Soares Dutra - Recife - PE: Uma iniciativa pioneira na formação de técnicos TILS. In: Congresso Nacional de Pesquisa de Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa -TILSP,2, 2010. Anais... Santa Catarina- SC. Disponível: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010.html>. Acessado em 24/10/2016.

QUADROS, Ronice. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

____Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acesso em 19 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. Projeto político Pedagógico do curso de letras-libras, Lantec, 2006

AS ARPILLERAS E A REFLEXÃO SOBRE OS SUJEITOS EM NARRATIVAS POÉTICO-VISUAIS

Jossier Sales Boleão

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI)
Goiânia - Goiás

Émile Cardoso Andrade

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI)
Goiânia - Goiás

RESUMO: O presente trabalho discute - a partir dos estudos culturais, da cultura visual e dos estudos de literatura comparada - enquanto campos do saber, narrativas visuais que têm sido incorporadas por grupos de mulheres, denominadas *arpilleras* e que por meio da organização de uma sucessão de episódios criam visualidades capazes de seduzir, provocar rejeição e incorporar um cosmos imagético sugerindo e gerando *links* com nossos repertórios individuais. Este trabalho analisa algumas destas visualidades produzidas fazendo a sua relação com elementos amparados pelos estudos comparados e hibridismo, além de demonstrar o processo de elaboração de *arpilleras* com um grupo de mulheres camponesas de Goiás. A produção feita pelas mulheres goianas tem algumas particularidades, pois no desenvolvimento da

narrativa, foram utilizados poemas de Conceição Evaristo e Cora Coralina. Nesse percurso, podemos considerar que as imagens narradas nas obras evocam repertórios individuais, que podem desembocar em elementos da narrativa? Espera-se contribuir na ampliação do debate sobre a convergência que há entre as narrativas textuais e visuais. A variedade de contextos e materiais utilizados para a confecção de uma *arpillera* demonstra assim como outras expressões de arte, o caráter individual e ao se conectarem com outras peças, desencadeiam em uma narrativa coletiva, que diz respeito de vivências comunitárias. Propõe-se ainda fazer reflexão sobre a apropriação e ressignificação das narrativas em novas formas estruturais.

PALAVRAS-CHAVE: Arpilleras. Narrativas visuais. Literatura. Artes híbridas.

ABSTRACT: The present work discusses - from the cultural studies, the visual culture and the studies of comparative literature - as fields of knowledge, visual narratives that have been incorporated by groups of women, called *arpilleras* and that through the organization of a succession of episodes create visuals capable of seducing, provoking rejection and incorporating an imagined cosmos by suggesting and generating links to our individual repertoires. In this sense, this work analyzes some of these visualities produced making

their relationship with elements supported by comparative studies and hybridism, in addition to demonstrating the process of elaborating *arpilleras* with a group of peasant women from Goiás. The production made by the Goian women has some peculiarities, because in the development of the narrative, poems of Conceição Evaristo and Cora Coralina were used. In this way, can we consider that the images narrated in the works evoke individual repertoires, which can lead to elements of the narrative? It is hoped to contribute to broadening the debate on the convergence between textual and visual narratives. The variety of contexts and materials used to make a sackcloth demonstrates how other expressions of art, the individual character and the connection with other pieces, trigger in a collective narrative that concerns community experiences. It is also proposed to reflect on the appropriation and re-signification of narratives in new structural forms.

KEYWORDS: Arpilleras. Visual narratives. Literature. Hybrid arts.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é traçar algumas reflexões sobre as *arpilleras*, levando em consideração os estudos culturais e literatura, tendo em vista que essas narrativas visuais têm sido utilizadas por mulheres em diversos países da América Latina, como por exemplo, Chile, Peru, Equador e no Brasil, como ferramentas de denúncia e enfrentamento a diversas violações de caráter individual e coletivo.

Essa proposta foi desenvolvida a partir do entrelaçamento das narrativas (visual e textual), de forma dialética, que faz parte de uma pesquisa de mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade. Dessa forma, o trabalho desenvolvido perpassou por trabalhar com mulheres camponesas em dois municípios goianos: Vianópolis e Catalão. Ao longo do trabalho, as mulheres camponesas puderam imprimir na confecção da *arpillera* traços que dizem respeito da história do próprio grupo e estes traços são se fundem com as histórias de vida destas camponesas, tendo como fio condutor poemas de Conceição Evaristo (2017) e Cora Coralina (2006).

A partir das reflexões realizadas, o se que evidencia é a necessidade de aproximar elementos poéticos para a formação e o conhecimento de mundo, ampliando horizontes do fazer artístico e do viver, perpassando pelos aspectos da hibridação, enquanto processo de interseção e transações (Canclini, 2011).

Logo, o *corpus* deste trabalho são imagens de *arpilleras* produzidas no contexto desta pesquisa, quanto de outras produzidas em contextos diferenciados, por mulheres em situação de enfrentamento. Portanto, é realizada uma das leituras possíveis, levando em consideração o intercâmbio entre a cultura visual, estudos da literatura e outras teorias de estudos culturais.

2 | AS ARPILLERAS ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE DENÚNCIA E ENFRENTAMENTO

A *arpillera* é uma técnica têxtil chilena que possui raízes numa antiga tradição popular iniciada por um grupo de bordadeiras de Isla Negra, localizada no litoral central chileno. As *arpilleras* originais eram montadas em suporte de aniagem, pano rústico proveniente de sacos de farinha ou batatas, geralmente fabricados em cânhamo ou linho grosso. Toda a costura é feita à mão, utilizando agulhas e fios. Às vezes, são adicionados fios de lã à mão e com crochê para realçar os contornos das figuras.

Normalmente o tamanho destas obras era determinado pela dimensão do saco. Uma vez consumido o seu conteúdo, ele era lavado e cortado em seis partes, possibilitando que o mesmo número de pessoas bordasse a sua própria história, a de sua família e de sua comunidade. A tela de fundo se chama *arpillera*, dando o nome a essa expressão artística popular (BACIC, 2012).

Como forma de registrar a vida cotidiana das comunidades e de afirmar sua identidade, as oficinas de *arpilleras* não somente representaram a expressão dessa realidade como também se transformaram em fonte de sobrevivência em tempos adversos. Muitas *arpilleras* fazem referência aos valores consolidados da comunidade e aos problemas políticos e sociais que um determinado grupo enfrenta. Tornaram-se uma forma de comunicar ao mundo exterior, no Chile e fora dele, o que estava acontecendo, e ao mesmo tempo, uma forma de atividade cooperativa e fonte de renda.

A conhecida folclorista Violeta Parra ajudou a difundir este trabalho artesanal, e expôs uma série de *arpilleras* no Pavilhão Marsan, do Museu de Artes Decorativas do Louvre, em 1964. As *arpilleras* chegaram ao Brasil em 2013, por meio da exposição *Arpilleras da resistência política chilena*, que ficou em cartaz no Memorial da Resistência, em São Paulo, de julho a outubro daquele ano. A pesquisadora chilena Roberta Bacic, curadora da mostra, percorreu vários países da Europa, Ásia, América e África divulgando o trabalho das arpilleristas.

Em todo o processo de elaboração há um momento de encantamento que se dá à reflexão introspectiva de cada sujeito e, ao pensar sobre si, projeta esse encanto para uma prospecção de empoderamento e transformação.

As *arpilleras* se tornaram mais que uma atividade lúdica realizada nas comunidades, também extrapolou as linhas atribuídas a uma atividade doméstica desempenhada por mulheres, no interior das necessidades de suas famílias. As *arpilleras* ganharam um caráter político enquanto ato desempenhado coletivamente, as peças desempenham importante papel socializador e de partilha do cotidiano, até a construção de redes de solidariedade. O fio condutor é o processo da constituição identitária a partir das narrativas.

As representações visuais constituem práticas subjetivas e culturais, que são, por meio das *arpilleras*, transformadas em visualidades. Assim, as visualidades

ganham sentido ao transitarem e emergirem em repertórios individuais que vão sendo adicionados referências e evocando contextos (Martins, 2009).

Nesse sentido, as representações visuais, aqui destacadas, são moldadas e elaboradas a partir de ligações entre o subjetivo individual e coletivo. Ou seja, são acionados mecanismos de reflexão e consciência que no processo criativo de construção de uma *arpillera*, transforma-se em visualidade.

Saraiva (2015) afirma que a cultura é, antes de mais nada, a interação na qual homens e mulheres se relacionam como sujeitos sociais, a partir disto, toda cultura é uma cultura de contextos. Nesse sentido, os movimentos cotidianos em que vai sendo construída a cultura estão intrinsecamente pertencentes na relação com e no território. Dessa forma, as *arpilleras* são tempo de experiência (re)escritas visualmente.

3 | INDIVIDUAL E COLETIVO, TEXTUAL E VISUAL

Partimos do pressuposto de que as *arpilleras* são narrativas: sejam visuais, textuais ou como se mostra recorrente na experiência estética, tratam-se da junção entre o visual e o textual convergindo em uma poética narrativa.

Assim, a cultura visual aborda visualidades transgressoras, não apenas as que estão no cânone, assim como acontece com a literatura. Guimarães (2015), destaca a arte das minorias e estética do povo ou cultura visual do povo, que mesmo possuindo alta qualidade estética não é considerada como arte pela classe dominante, nem mesmo os criadores se denominam artistas.

Nessa perspectiva transgressora é que se dá a construção de narrativas das *arpilleras*, dispendo de espaço para revisitar criticamente momentos de suas experiências, narrando representações e trajetórias. Ao narrar por meio de imagens e visualidades os indivíduos reorganizam suas experiências.

No processo de criação, as mulheres fazem de forma individual e também coletiva. Cada peça narra uma história a partir de um problema enfrentado pela comunidade, como podemos ver na figura 01.



Na figura 01, a narrativa visual se dá pelos elementos contextuais representados por meio de uma barragem construída, o que acarreta a expulsão das pessoas de seus lugares, na água corre símbolos que representam a ganância do capital, juntamente com nomes de grandes empresas responsáveis. Em outro plano (o direito), é possível perceber a cena de marcha, utilizada por manifestantes e integrantes de movimentos sociais como instrumento de denúncia e a sigla MAB, que significa Movimento dos Atingidos e Atingidas por Barragens. Outros personagens como policial, homem engravatado representam o que, para as comunidades de atingidos, é a materialização do poder, do domínio e da exploração.

As *arpilleras* demonstram o que CERTEAU (1998, p. 41) afirma como “modos de proceder da criatividade da vida cotidiana”. Ele afirma serem esses modos populares, mesmo “miúdos” que jogam com os mecanismos de disciplina (aqui se entende por dominação) e não se conforma com estes mecanismos a ponto de alterá-los. Com isso, há um caminho sendo trilhado para o rompimento da “marginalidade de uma maioria”, pois de acordo com o autor, não estamos falando nesse tempo de marginalidade de pequenos grupos e sim de “marginalidade de massa” e essa maioria ainda é silenciosa (ou os dominantes insistem em silenciá-la!).

Tanto a literatura quanto as artes em geral, que congregam nos cânones tendem a disciplinar os sujeitos. Por isso, é necessário tratar as palavras e as imagens, para construir uma “reflexão descentrada e multicêntrica” (MARTINS, 2009, p.34).

A experiência visual apresentada torna-se o cosmos imagético que nos envolve e ao mesmo tempo nos assedia, sugerindo e gerando conexões com nossos repertórios individuais. A partir dessa experiência, as narrativas

Têm potencial para provocar fissuras semânticas nos modos de organizar e interpretar discursos/textos/signos e imagens, rompendo os limites das “linguagens” e desestabilizando convenções, ao mesticizar figurações da voz, do corpo, da vida ou da morte (MARTINS, 2009, p. 33).

É a partir dos repertórios e da experiência visual que acontecem as sinapses entre o conhecimento subjetivo e objetivo, configurados por referências culturais que influenciam os modos e as práticas de ver os sujeitos. Dessa forma, a construção dessas narrativas poéticas por meio da visualidade e da textualidade que as *arpilleras* resultam em um processo híbrido, uma nova estrutura, a partir principalmente da bricolagem, ou seja, do “faça você mesmo”, como podemos perceber na figura 02.



Figura 02: Detalhe de arpillera “MCP 10 anos”. Fonte: Arquivo do autor

Tendo em vista que narrar é contar algo sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo, é que presenciamos esse processo dinâmico realizado nas arpilleras, sendo mais que uma técnica instantânea de ludicidade, mas cada peça é uma história, uma narrativa, uma trama que a partir das formas abrangem uma constelação visual do ver, ser visto e de se mostrar.

A conexão entre o visual e o textual (exemplo da figura 02) desestabiliza e desafia os limites convencionais da literatura e geram ruídos em relação à classificação dos sistemas, proporcionando a diferentes sujeitos contar aspectos de sua trajetória (figura 03) e projetar rupturas (Martins, 2009).



Figura 03: Arpillera produzida retratando a luta das mulheres por casa e alimentação saudável. Fonte: Arquivo do autor.

Essas experiências e trajetórias têm a ver diretamente com o que afirma Silva (2000) ao esclarecer que as identidades não são fixas e ao mesmo tempo são marcadas pela diferença, logo a diferença pela exclusão. Os centros estão deslocados e por isso, nas crises globais e um dos centros destacados com estes deslocamentos é o de classe social. Assim, se não há mais uma única força totalizante que molde as relações sociais, é possível afirmar que os sujeitos que se encontram nesses centros múltiplos têm proporcionado embates para que haja também a dinamização de direitos, que o

compreendido historicamente como natural tenha efeitos democráticos.

Hall (2014) aborda de forma sintética as identidades e os sujeitos, do Iluminismo à pós-modernidade ou “modernidade tardia”:

I) o *sujeito do Iluminismo* era pensado como totalmente centrado e unificado, dotado de razão, consciência e ação. O centro principal era a identidade de uma pessoa, ou seja, individualista e essencialmente masculina.

II) o *sujeito da Modernidade*: a partir do século XIX, desenvolve-se em uma concepção interativa da identidade e do eu, baseada na complexidade do mundo moderno. O núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas, que realizam a mediação dos valores, sentidos e símbolos do mundo. O centro interior do sujeito se modifica no diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o pessoal e o público e o sujeito se projeta nessas identidades culturais. A identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais.

III) Já o *sujeito da Pós-modernidade*: a partir da segunda metade do século XX, passa a ser pensado como fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas.

Então, se há novos lugares em que novas identidades podem emergir e dos quais novos sujeitos podem se expressar, as narrativas visuais aqui apresentadas, demonstram que há um campo de tensão e disputa. De acordo com GREGOLIN (2008, p. 88), “Vivemos a ‘modernidade líquida’, nossas identidades devem ser cambiantes pois a inflexibilidade (em todos os aspectos da vida) é condenada”.

Ao mesmo tempo se há esse descentramento do sujeito cartesiano, há evidentes conflitos marcando posições e determinações de identidades, principalmente por aquelas historicamente fixadas como dominadoras nas sociedades. Um dos aspectos positivos para o câmbio entre identidades está, justamente, em questionar padrões solidificados e perpetuados, ao ponto de acreditarem ser naturais, mas que no âmago de sua construção há um violento processo de dominação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: REAFIRMANDO EXISTÊNCIAS

As arpilleras enquanto narrativas, não apenas textuais ou visuais, mas antes, poéticas, híbridas e integradas, elas criam uma nova estética dentro da cultura visual do povo. No processo de bricolagem para a feitura de uma arpillera há um percurso trans/formador com os sujeitos envolvidos (Boleão & Cardoso, 2018).

A variedade de contextos e materiais utilizados para a confecção de uma arpillera demonstra assim como outras expressões de arte, o caráter individual e ao se conectarem com outras peças, desencadeiam em uma narrativa coletiva, que diz respeito de vivências comunitárias.

Assim, como afirma MARTINS (2009, p. 38), as “Narrativas visuais são uma

forma de compreensão da experiência, um processo performativo de fazer ou contar uma história, ou seja, a narração de uma série de eventos visuais ou imagens em sequência”. Esse processo se dá através de um ato político e transgressor.

Um dos grandes problemas da sociedade moderna é serem, conforme afirma Chauí (2008), sociedades e não comunidades. Pois, o que podemos analisar a partir das arpilleras é a presença da vida em comunidade, ou seja, sua diferença está em não haver divisão interna e prevalecer a ideia de bem comum, a mediação não se dá por instituições. A principal constituição das sociedades modernas é a fragmentação dos sujeitos. São separados um dos outros por meio de objetivos e interesses.

Outro aspecto transgressor possível de verificar nestas obras, é o rompimento e ao mesmo tempo a junção dos conceitos que se tem de “cultura popular” e “cultura letrada”, pois elas ultrapassam os limites das convenções impostas. Não se trata de validar enquanto cultura letrada, hegemônica, dominante ou popular, mas de estéticas que surgem nas veias da cultura visual do povo, para bordar questões invisibilizadas.

Santos (1993) contribui para a discussão das subjetividades no contexto da modernidade, em que há no paradigma da modernidade um projeto sociocultural fecundo de contradições e de novas aspirações, fazendo com que a trajetória social não seja linear.

Há nesse contexto, conforme o autor, duas tensões: subjetividade individual e subjetividade coletiva, sendo dada prioridade à individual; tensão entre subjetividade contextual e subjetividade abstrata, com prioridade para a abstrata. Esses resultados se dão pela prática do mercado que almeja construir um super sujeito, ou seja, uma criação artificial, podendo ser facilmente manipulável, pelas estruturas reguladoras de poder.

Muitas das definições e arbitrariedades da modernidade têm provocado cisões e revisão radical, sobretudo porque há novos olhares sobre os objetos, entretanto isso não ocorreria se o objeto não fosse se transformando. Esse processo pode acarretar em grandes transformações para o futuro, sem que haja a continuidade do apagamento das diferenças e dos direitos dos sujeitos coletivos e individuais.

Apesar de um grupo em Vianópolis escolher produzir arpillera a partir do poema Oração do milho, de Cora Coralina em fusão com o poema Abacateiro, de Conceição Evaristo são inseridos elementos que perpassam pelo próprio histórico do grupo em resultado da luta por moradia camponesa.

O mesmo entrelaçamento é possível perceber na figura 03, em que as mulheres optaram por retratar a imagem captada das duas escritoras, fundindo com a trajetória da organização social da qual fazem parte. Nesta narrativa, podemos perceber uma arpillera com a história pela luta para conquistar moradia camponesa, a representação do coletivo de mulheres que fazem panificados para comercializar e a defesa da natureza.

As mulheres arpilleras vão bordando suas tramas e estabelecendo relações, enquanto sujeitos, sobre as coisas, sobre as ações dos outros e sobre si. Esse é

um produto que carrega infinitos conflitos e acontecimentos discursivos, sociais e culturais. Conforme afirma Gregolin (2008), a análise destas obras busca para além das intenções, as posições dos sujeitos frente a um arcabouço em que se encontram estes sujeitos.

A partir da proposição de construir as arpilleras com as mulheres camponesas de Vianópolis e Catalão, no estado de Goiás, é possível perceber que mesmo em contexto diferenciado de produção – ao comparar com outros países latino-americanos – a motivação perpassa por elementos mais ou menos comuns.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

ANDRADE, Émile Cardoso. BOLEÃO, Jossier Sales. As narrativas das arpilleras e a reflexão sobre os sujeitos. In: **Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade**. REVELLI, v.10, p. 339-353 n.2. Junho/2018.

BACIC, Roberta. **Arpilleras da resistência chilena**. Brasília: Biblioteca Nacional, 2012.

BARBOSA, Ana. Mae. **A cultura visual antes da cultura visual**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

BITTENCOURT, A. M. **O papel das imagens nos processos de comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. 2007. 117 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3 ed. São Paulo: USP, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Identidade: objeto ainda não identificado? In: **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 6, n.1, p. 81-97, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **Programa de Pós-graduação em arte**, v. 8, nº 1, UnB. Janeiro/junho de 2009.

POZENATO, José Clemente. **Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural**. Caxias do Sul: EducS, 2003.

RAMA, Ángel. Os processos de transculturação na narrativa latino-americana. In: AGUIAR, Flávio;

VASCONCELOS, Sandra Guardini T. (Org.). **Ángel Rama: literatura e cultura na América Latina**. São Paulo: USP, 2001.

RAMA, Ángel. **Transculturación narrativa em América Latina**. 2 ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Andariego, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

IMAGEM E CONSUMO: A TRANSFORMAÇÃO DO(NO) CORPO E A PROBLEMÁTICA DO REFERENTE

Guilherme Carrozza

Pouso Alegre – Minas Gerais

RESUMO. A partir de um gesto de transformação do corpo, compreendemos os processos discursivos que ligam o sujeito a um estar no mundo que faz emergir o indivíduo como mercadoria a ser consumida. Articulando conceitos como Materialidade do Sujeito, Sociedade do Espetáculo e Sociedade de Consumo, propusemos um estudo sobre a boneca Barbie, chegando a uma via de compreensão sobre a relação dos indivíduos com seus próprios corpos, transformados fisicamente para se parecerem com um boneco. Abrem-se pontos de deriva na compreensão do corpo do sujeito que se transforma já que produz um deslocamento do referente.

PALAVRAS-CHAVE: Consumo, Sujeito, Corpo, Imagem, Imaginário

IMAGE AND CONSUMPTION: THE TRANSFORMATION OF THE (IN) BODY AND THE PROBLEM OF THE REFERENT

ABSTRACT. By the analysis of a gesture of transformation of the body, we intend to understand the discursive processes that bind the subject to a world that makes the individual

emerge as a commodity to be consumed. By articulating concepts such as Materiality of the Subject, Society of the Spectacle and the Society of Consumption, a study is proposed about the doll Barbie, with the intention to make an approach on the view of the individuals with their own bodies, transforming them physically to look like a doll. In our point of view, that kind of transformation produces a displacement of the referent.

KEYWORDS: Consumption, Subject, Body, Image, Imaginary

1 | INTRODUÇÃO

Muito se fala atualmente sobre sociedade de consumo e cultura do consumo, termos que apresentam questões que não se esgotam. Longe de tentar estabelecer as relações entre o consumo exacerbado e as diferenças sociais que aí se estabelecem, promovido e incentivado pelo sistema capitalista, os meios de comunicação e a cultura de massa, nossa proposta é refletir sobre como a questão do consumo incide sobre o sujeito, considerado em sua materialidade corporal, tal como a entendemos na Análise de Discurso praticada no Brasil por Eni Orlandi e seus seguidores.

Partimos de um gesto específico de transformação do corpo, qual seja aquele em

que os sujeitos tentam se aproximar fisicamente de símbolos do consumo, como a boneca Barbie e seu parceiro Ken, para a partir daí compreender os processos discursivos que ligam o sujeito a um modo de estar no mundo que se faz emergir a questão do indivíduo enquanto mercadoria a ser consumida, principalmente no que se refere à sua imagem.

Diante disso, conjugamos algumas noções a partir de uma revisão bibliográfica para que tenhamos os subsídios necessários à análise que propomos. Tais noções são: o corpo como materialidade do sujeito (Orlandi), o consumo e a sociedade de consumo (Baudrillard), a imagem e a sociedade do espetáculo (Debord).

2 | CORPO E SUJEITO

Pela Análise de Discurso, quando falamos em corpo, estamos considerando-o, sobretudo, em sua dimensão simbólica, na medida em que o pensamos como materialidade do sujeito. Dizemos, com isso, que o corpo do sujeito é afetado pelas conjunturas sócio históricas nas quais está inserido, “corpo atado ao corpo social” (ORLANDI, 2012). Nesse sentido, ao considerarmos os momentos históricos que estabelecem formas sujeitos históricas, é preciso pensarmos nas diferenças que aí se colocam também com relação ao corpo. Se pensamos, por exemplo, que na Idade Média o sujeito se constituía em uma forma Sujeito Histórica Religioso (HAROCHE, 1992; PÊCHEUX, 1997 [1987]), é fácil compreender como aí se dava a separação entre corpo e alma e como o primeiro se ligava ao mundo terreno e o segundo ao mundo da salvação. Nesse sentido, era o corpo que levava à danação humana e a redenção se dava pelo seu flagelo. Ao corpo era dado, simultaneamente, o papel de responsável pelo sofrimento e o caminho da salvação do sujeito, pois através de sua purificação – pelo sofrimento – se libertava a alma. Ao passarmos, a partir do século XVI, para uma forma Sujeito Histórica Jurídica, na qual o sujeito se constitui a partir das relações de trocas mercantis, o corpo passa a ser força de trabalho produtivo, ferramenta para que o homem possa produzir e, assim, fazer parte de um sistema que privilegia, acima de tudo, a produção e circulação de mercadorias.

Nesse momento, também o corpo adquire seu estatuto mercantil, inseparável do sujeito, para que possa, ele mesmo, se oferecer como força de trabalho em troca do salário. Esse corpo produtivo precisa, sobretudo, servir aos propósitos capitalistas, de onde não se admitiria qualquer tipo de incoerência que viria “danificar” ou “prejudicar” sua função produtiva. É nesse sentido que se coloca a necessidade do corpo em perfeito estado, saudável, que possa desempenhar suas funções de maneira satisfatória.

Mas, como tomamos o corpo revestido de sentidos, na sua materialidade, é preciso considerarmos seu movimento na história. É preciso, como diz Orlandi (2012) considerá-lo atado ao corpo social, às conjunturas sócio históricas nas quais se encontra, onde estão em jogo o político e a ideologia. Alia-se a isso o fato de que,

individualmente e fisiologicamente, também o próprio corpo vive em constante mutação durante sua existência. Sant’anna (2006), salienta que, com relação ao corpo, “ao longo dos anos, mudam suas formas, seu peso, seu funcionamento, seus ritmos. Talvez, por isso mesmo, não seja certo que todos os seres humanos estejam completamente habituados com os seus corpos e satisfeitos com seu desenvolvimento.” (idem, p. 4). O que de fato nos chama atenção como questão é que, se o corpo muda não só numa relação de individualidade - ele consigo mesmo -, mas também numa relação com o social - ele com a sociedade -, em que medida podemos pensar no modo como esse processo contínuo afeta a percepção do indivíduo com relação a seu corpo e como, num gesto de interpretação, essa percepção se materializa, de retorno, no próprio corpo do indivíduo?

Esse questionamento nos surgiu quando nos propusemos a observar imagens de sujeitos que transformaram seus corpos, principalmente através de intervenções cirúrgicas, em busca de uma (suposta) melhoria em sua aparência (imaginariamente), o que afeta sobremaneira a relação do sujeito com seu próprio corpo, inscrito num meio social. Indo além em nossos estudos, deparamo-nos com alguns exemplares de fatos que, considerados discursivamente, parecem expor de forma mais explícita a relação do sujeito com objetos símbolos de consumo, como é o caso daqueles que se modificam para ficarem parecidos, por exemplo, com a boneca Barbie. A partir daí, pareceu-nos produtivo produzir um estudo sobre a referida boneca, para que pudéssemos, ao tomar esses sujeitos como foco, avançar em nossas análises.

3 | O MODELO BARBIE

A boneca Barbie, lançada em 1959 nos Estados Unidos, é hoje reconhecida como a boneca mais famosa do mundo e ícone de beleza e perfeição. Desde um bom tempo, devido à sua rápida popularidade, passou a ser um dos principais desejos de consumo de meninas adolescentes e, até mesmo, de muitos adultos colecionadores.

A ideia da criação da boneca surgiu de um casal, na década de 1950, Ruth e Elliot Handler que, ao observarem sua filha Barbara brincando com suas bonecas, perceberam que não se fabricava esse tipo de brinquedo com feições adultas nos Estados Unidos naquela época. Foi então que surgiu a ideia de fazer uma boneca representando um adulto. Ao viajar para a Europa, Ruth Handler havia tomado conhecimento da boneca *Bild Lilli*, versão para o mercado da personagem *Lilli*, voltada para o público adulto e muito famosa nos quadrinhos do jornal alemão *Bild*, apresentado na Figura 1.

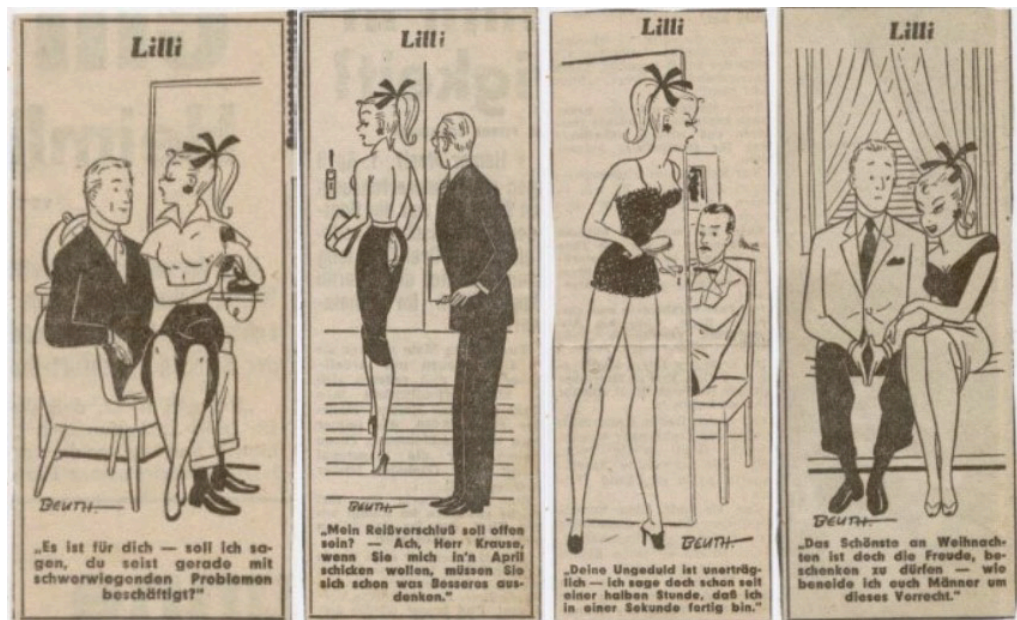


Figura 1 – Tiras originais da personagem *Lilli*, do jornal alemão *Bild*

Tendo inspiração na boneca alemã, o casal Handler, juntamente com o designer Jack Ryan, redesenharam suas linhas criando a Barbie, que recebeu esse nome em homenagem à filha do casal, Barbara.

Logo em seu lançamento e nos meses que se seguiram, a boneca foi um grande sucesso de vendas. Tanto que, em 1961, foi lançada a versão masculina da Barbie, o boneco Ken, que recebeu esse nome em homenagem ao também filho do casal, Kenneth. Ken ficaria conhecido como o “namorado” da Barbie. A partir daí, a cada ano, a boneca recebeu novas versões, acompanhando as tendências de moda (cabelos, aparências, roupas). Além disso, com a intenção de eliminar rumores de que a boneca era um símbolo sexual, algo que foi ganhando vulto a partir de seu lançamento, em 1963 foi lançada nos Estados Unidos, a boneca Midge – Vick no Brasil – e em 1964, uma outra “irmã” da Barbie chegou, a boneca Skipper. Em 1968 foi a vez da sua versão negra, chamada Christie e, anos depois, chegou Teresa, sua versão latina.

Vale ressaltar que na tira do jornal, lançada em 1952, a personagem *Lilli*, criada pelo ilustrador Reinhard Beuthien, era apresentada em situações pornográficas nas histórias. Via de regra, ela perseguia homens ricos em busca de dinheiro e sucesso. Não há como desconsiderar essa questão, já que estamos falando da precursora da boneca Barbie.

Não é de se estranhar, então, que tais rumores que ligavam a boneca a um símbolo sexual começassem a surgir. Longe de querer encontrar uma razão única para isso, atentamos apenas para o fato de que ela foi inspirada em uma personagem conhecida como “pornográfica” e, como se pode observar na Figura 2, sua primeira versão em muito se assemelha à *Lilli* original.



Figura 2 – Comparação entre a boneca *Lilli* (à esquerda), a precursora alemã, e a primeira versão de Barbie americana, lançada em 1959 (à direita)

Mantendo-se atuante no mercado de brinquedos, no início dos anos 2000, a marca Barbie entrou para o ramo do entretenimento, através da produção, veiculação e comercialização de desenhos animados e filmes que traziam a boneca como personagem principal, vendidos em DVD's e transmitidos em canais de televisão.

Ao completar 50 anos, porém, a boneca passou por uma crise nas vendas e no seu posicionamento, principalmente, em função da entrada no mercado de concorrentes que traziam tendências mais atuais ligadas às garotas pré-adolescentes. Além de uma ação judicial milionária contra a concorrente, acusando-a de roubar sua ideia, uma estratégia de reposicionamento fez com que a fabricante da Barbie, a Mattel, recuperasse seu mercado, através da utilização de redes sociais e do licenciamento da marca, o que possibilitou que a boneca fosse fabricada em diferentes versões, com inúmeras combinações de cor de pele, olhos, cabelos e roupas. Hoje a boneca Barbie é comercializada em mais de 150 países. Dados recentes afirmam que são vendidas mais de 172 mil Barbies por dia no mundo, só para se ter uma ideia da dimensão de seu mercado.

Além disso, a boneca tornou-se *cult* entre colecionadores pelo mundo afora, o que lhe atribui um estatuto outro, valorando o objeto. Há versões da boneca que já atingiram valores próximos a 100 mil dólares.

Vale também salientar que o momento de lançamento da Barbie, final da década de 1950 e início dos anos 1960, representa a retomada do *American Way of Life*, expressão cunhada nos anos 1920 nos Estados Unidos para designar o modo de vida americano que tinha como base a crença no direito à vida, à liberdade e à felicidade, como direitos alienáveis dos americanos. Em sua retomada, no período da Guerra Fria, serviu também para marcar a diferença entre os modos de existência dos Estados Unidos e a União Soviética, colocando o estilo americano baseado no otimismo, na livre iniciativa e na possibilidade de ascensão social de qualquer indivíduo. O *American*

Way of Life dos anos 50 é individualista, dinâmico e pragmático, diria William Herberg em sua obra *Protestant, Catholic, Jew: an Essay in American religious sociology* (1960). Podemos dizer, inclusive, que em certa medida, o estilo americano realiza com excelência o sujeito de direito, tal como o concebemos na Análise de Discurso, como aquele livre e responsável, submetido às Leis do Estado e resultando num sujeito pragmático. Esse sujeito, como já vimos dizendo, tem no consumo e nas relações de troca, seu ponto nodal.

Neste clima de grande euforia e otimismo, o consumo era como que naturalizado em sociedade. É o momento também de grandes avanços tecnológicos, tanto nas tecnologias que auxiliam o indivíduo em seus afazeres cotidianos, quanto também nas que facilitam a comunicação e, conseqüentemente, o consumo. Compreensível que, diante de todo esse cenário e com o sucesso de vendas que obteve, a Barbie tenha se tornado um ícone americano de consumo, como hoje são a Coca Cola e o McDonalds, por exemplo.

Todo esse histórico em torno da marca Barbie e, mais especificamente, da boneca, parece nos mostrar um caminho de compreensão para o fato de, ainda hoje, ser referenciada como padrão de beleza. Não é difícil ouvirmos alguém se referir a uma mulher com medidas consideradas proporcionais e aparência considerada bela, como uma Barbie.

Retomaremos, mais adiante, a questão da boneca Barbie como ícone de consumo, quando tentaremos explicitar sua relação com um certo tipo de referencialidade acerca da aparência humana, o que está diretamente relacionado à questão da imagem.

4 | SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E SOCIEDADE DE CONSUMO

Em 1967, o francês Guy Debord apresenta sua “Sociedade do Espetáculo”, chamando atenção para o estatuto que a imagem pode adquirir numa sociedade que se pauta na cultura do espetáculo, onde as relações sociais são mediadas pela imagem. Pouco tempo depois, em 1970, Jean Baudrillard, outro francês, vem nos falar da “Sociedade de Consumo”, salientando que é a esfera do consumo que, em certa medida, comanda a produção e, mais fortemente, que “a ‘verdade’ do objeto contemporâneo já não consiste em servir para alguma coisa, mas em significar; deixou de ser manipulado como instrumento, sendo utilizado como signo”. (BAUDRILLARD 1995, p.151).

Para Frederico (2010), a aproximação do pensamento de Debord e Baudrillard não se dá por acaso. Contemporâneos, ambos se conheciam participam, naquele momento, de um movimento de releituras na França, principalmente no que se refere ao Marxismo, à Psicanálise e às teorias da linguagem e significação, considerando-se que, em questões de linguagem, o que reinava era o estruturalismo.

A proposta dos dois autores, cada um a seu modo, colocava-os em posição de crítica, tanto ao estruturalismo quanto à sociedade capitalista. Debord chamava atenção

para o momento em que a mercadoria atinge “a ocupação total da vida cotidiana” (idem), expondo seu caráter fetichista e propondo pensar as imagens como uma forma de relação na qual os indivíduos se posicionam como expectadores, ocasionando uma cisão entre o mundo real e a imagem, propiciada fortemente pelos meios de comunicação. Uma crítica do modo como a aparência estava alienada da realidade. Já Baudrillard (idem) atenta para o fato de que no mundo atual, estamos totalmente rodeados por objetos, não por homens. O ser humano, criador de seus utensílios, se sente dominado por eles. Mas para o sociólogo, nesse mundo dos objetos, não é o valor de uso que conta, mas o que o objeto, enquanto signo, representa em seu consumo.

Nesse sentido é que podemos pensar num ponto comum entre o pensamento dos dois autores, do ponto de vista discursivo. O que Debord chama de imagem não corresponde, necessariamente, à imagem física de uma coisa, mas antes, ao processo que liga a imagem, seja ela psíquica ou física, a um referente. Da mesma forma, Baudrillard, ao considerar o objeto enquanto signo, parece também colocar em questão o processo pelo qual o objeto adquire um significado no sistema geral dos signos do consumo. É, em certa medida, a retomada do segredo da mercadoria, tal como colocada por Marx, marcada pela diferença de que, aqui, o objeto não é mais sua função de utilidade instrumental, mas sim um signo. De fato, devemos considerar que há objetos/marcas que parecem existir independente de seus usos, valorados por um movimento do mercado que não se expõe, mas que deixa suas consequências. Há um jogo aí, entre o político, o ideológico e a história que afeta o modo como esses objetos/marcas significam e, nesse sentido, transmutam-se em signos. O que nos parece ocorrer nesses casos, em certa medida, é um descolamento do referente, de tal forma que produz um efeito de “autonomia” do signo. Ora, já sabemos que o efeito do simbólico, perpassado pela ideologia, sobre o homem é que vem mediar sua relação com o mundo. Esse efeito, que é o imaginário, tem sua eficácia nos gestos de interpretação, no modo como o sujeito vive sua realidade. Rodeado de significantes, o sujeito não escapa à interpretação (ORLANDI, 2001). E ao interpretar, inscreve na história o sentido produzido. Portanto, nem sujeito, nem signo são autônomos, uma vez que é preciso que a história intervenha para que o sentido se produza (idem). De qualquer forma, interessa-nos pensar e dirigir nosso olhar para esse efeito de “descolamento” do referente, que se dá justamente em razão de um movimento de mercado, como produto da relação entre sujeito e consumo. Queremos dizer com isso que esse movimento produz um jogo referencial capaz de suprimir do objeto seu valor de uso, instrumental, sem deixar, entretanto, de atribuir-lhe outro valor para além das características físicas e que também afetam o sujeito em outras instâncias que não aquelas diretamente relacionadas a seu uso.

É aqui que, em retorno a Debord, pensamos nas imagens e representações a partir das relações sociais fetichistas, uma vez que esse efeito explicitado acima só pode ser pensado nessa forma de relação social onde as imagens e representações

substituem o diretamente vivido.

Baudrillard também se detém, em certo momento, a pensar o corpo na relação com o consumo. E o faz considerando-o como “o mais belo objeto de consumo” (idem, p. 136). Para o autor, o corpo é a “panóplia do consumo, o mais belo, precioso e resplandecente de todos os objetos” que, a partir de sua redescoberta, sob o signo da libertação física e sexual, sua omnipresença, a obsessão pela juventude e beleza, tornou-se “objeto de salvação”, no sentido de que é através dele que o sujeito pode conseguir atingir a felicidade e realização plena. Diz Baudrillard (idem, p. 136 e 137)

... Na sociedade capitalista, o estatuto geral da propriedade privada aplica-se igualmente ao corpo, à prática social e à representação mental que dele se tem. [...] as estruturas actuais de produção/consumo induzem no sujeito uma dupla prática, conexas com a representação desunida (mas profundamente solidária) do seu próprio corpo: o corpo como CAPITAL e como FEITIÇO (ou objecto de consumo).

Baudrillard considera - e nesse ponto estamos de pleno acordo - que o corpo capitalista necessariamente precisa valer aos propósitos do mercado e, para tanto, é preciso que nele se invista para que possa frutificar. Não há, dessa forma, uma reapropriação do corpo, nas palavras do autor, segundo uma autonomia do sujeito, mas sim “*de acordo com o princípio normativo do prazer e da rendibilidade hedonista, segundo a coacção de instrumentalidade directamente indexada pelo código e pelas normas da sociedade de produção e de consumo dirigido.*” (BAUDRILLARD, 1995, p. 139). Nesse sentido, um gesto de transformação no corpo, por exemplo, a despeito de se mostrar como uma “vontade” do sujeito, é aqui entendido como algo que vem por um processo no qual o corpo é determinado pelo consumo, na medida em que, para ser útil e servir aos propósitos capitalistas, ele precisa “ser de certa maneira e não de outra”. Ainda segundo Baudrillard (idem)

Recuperado como instrumento de fruição e expoente de prestígio, o corpo torna-se então objecto de um *trabalho de investimento* (solicitude, obsessão) que, sob o manto de libertação com que se deseja cobri-lo, representa um trabalho ainda mais profundamente alienado que a exploração do corpo na força de trabalho. (grifo do autor)

Indo além, ao tratar da beleza, Baudrillard (idem, p.140) afirma que este fator passou a ser um imperativo para a mulher, ao que acrescentamos que, nos dias atuais, afeta também grande parte do público masculino. Para o autor, na observação que faz dos meios de comunicação, há sempre uma relação entre o belo, o êxito profissional, a felicidade pessoal, o que faz com que todos esses fatores adquiram o mesmo estatuto de fim desejado, cada um a seu nível – corpo, status social, conforto psicológico. E conclui que “a verdade é que a beleza constitui um imperativo absoluto pelo simples facto de ser uma forma do capital” (idem, p.140).

5 | QUEM SE TRANSFORMA SE TRANSFORMA EM QUE(M)?

Tomamos, então, o corpo como objeto de consumo, considerando que há um jogo de referencialidade produzido pelo modo como as imagens se dispõem ao sujeito. Nessa perspectiva, debruçamo-nos sobre alguns fatos de transformação corporal, nos quais os sujeitos buscam se assemelhar a bonecos, passando para isso, por intervenções cirúrgicas e outros processos que auxiliam na modificação da aparência.

Em outro trabalho (Carrozza e Lambert, 2015) em que analisávamos um episódio do programa *Extreme Makeover*, um *reality show* americano em que pessoas de má aparência se submetem a transformações radicais em seus corpos, chegamos a afirmar que parece haver, quando se trata de realizar uma mudança física na aparência, uma referencialidade ilocalizável, ao modo de “todo mundo sabe que” é assim que se fica bonito. Um pré-construído que se dá na relação do sujeito com o corpo, pensado socialmente. Talvez esse já seja um efeito que vem, também, no esteio do que Chiaretti (2016) aponta sobre o espaço inaugurado na virtualidade, pelas novas tecnologias, que produz sentidos sobre o homem “que o qualificaria como não localizável, sem fronteiras”. Ou seja, esse homem que está em lugar nenhum, mas em toda parte, ao mesmo tempo. Nesse sentido, quando reunimos imagens de vários participantes já transformados, percebemos que havia uma certa semelhança no modo como suas fisionomias resultaram após as transformações. É, ao que parece, um processo de homogeneização, bem ao estilo de “padrão de beleza”, tanto para o feminino, quanto para o masculino.

Neste caso em análise, porém, o efeito é outro. Aqui a referência está bem definida e, mais que isso, é uma referência estática, inanimada, posto que é um objeto: a boneca Barbie. O caso mais conhecido no mundo dentro desse fenômeno, é o da modelo ucraniana Valeria Lukyanova, conhecida como a Barbie Humana. A modelo, que na rede social Facebook tem mais de 1 milhão e duzentos mil fãs, passou por inúmeras cirurgias para, gradativamente, ir se transformando na versão humana da boneca (figura 3)

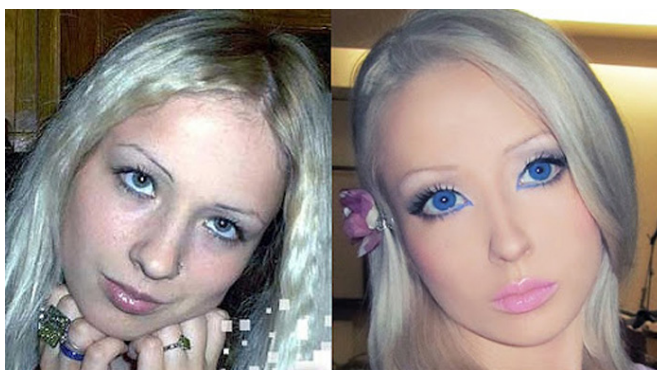


Figura 3 – a modelo Valeria Lukyanova antes e depois das cirurgias plásticas

Vale salientar que, antes das transformações, Valeria Lukyanova já era considerada

uma mulher bonita, tanto que já atuava como modelo profissional. Parecer-se com a Barbie foi, no entanto, um caminho de diferenciação no mercado, na medida em que isso poderia funcionar como uma marca da garota, como de fato o fez. Lógica do mercado funcionando no sujeito.

No Brasil, há também representantes dessa categoria de modelos, que se transformam para se parecerem com bonecos, como é o caso de Andressa Damiani (Figura 4) e o modelo Celso Santebañes (figura 5), falecido em 2015.



Figura 4 – Andressa Damiani



Figura 5 – Celso Santebañes

Andressa possui um canal no Youtube onde posta vídeos de como se caracterizar como boneca e conta suas experiências em aparições públicas e televisão. Celso, o Ken Humano, atuava como modelo e também participou de vários programas em televisão, justamente por ter sua aparência modificada para se parecer com o boneco. Numa das participações no programa Encontro, com Fátima Bernardes, na Rede Globo de Televisão, num episódio em que o tema central era justamente as transformações corporais e cirurgias plásticas, o modelo chegou a afirmar que “queria ficar próximo da aparência do boneco, mas ao mesmo tempo, de uma pessoa normal”. Segundo seu

relato, seu médico havia lhe dito que “forçar o limite o deixaria com aspecto artificial”.

Creio que aqui chegamos a um estado interessante de fato discursivo, que vem expor pela língua o jogo que se estabelece, nessas condições, entre o natural e o artificial. Ora, os atributos naturais são aqueles que, geneticamente, o sujeito recebe e que, pelas suas experiências de vida (alimentação, atividades físicas, doenças etc.) conformam sua aparência, sem que haja qualquer tipo de intervenção deliberada no sentido de uma transformação. Já o artificial é aquilo, no senso comum, que se contrapõe ao natural, no sentido de que é produzido pelo homem com intenção de “imitar” a natureza. Está dado o nó, se considerarmos o enunciado em modelo em questão: qual o referente a que ele se dirige, quando diz que poderia ficar com aspecto artificial? A imagem do boneco – que não nos esqueçamos, se baseia numa imagem humana – ou a imagem do rapaz que quer parecer com um boneco que “imita”, na aparência, um rapaz? Não estamos aqui, de forma alguma, propondo uma crítica ao modo de pensar do sujeito modelo. O que procuramos é expor a contradição que se coloca quando o corpo é submetido à lógica do consumo de forma explícita a ponto de, ele também, perseguir a imagem de um objeto de consumo. O que é natural e o que é artificial nesse jogo de sentidos em que se perde a referencialidade mesmo estando ela estática?

Isso nos faz lembrar, em certa medida, de alguns mitos bastante difundidos entre aqueles que se ocupam dos estudos das traduções informáticas – *Machine Translators* – que procuram expor a fragilidade dos programas de tradução por máquinas no que diz respeito a coerência dos resultados, justamente porque é uma operação de outra ordem, que não a tradução humana não aritmética e, por isso mesmo, aquela primeira seria incapaz de interpretação. Um desses mitos apresenta a história de uma tradução por máquina em que a partir da expressão em língua inglesa “*The spirit is willing, but de flesh is weak*”, - que, em uma tradução livre seria “o espírito é forte, mas a carne é fraca” - ao se traduzir para o russo e, novamente, a partir desse resultado, traduzir para o inglês, a máquina devolveu “*the vodka is good but the meat is rotten*” – que em tradução livre pode-se entender como “a vodca é boa, mas a carne está podre”.

O que estamos propondo é refletir sobre os processos pelos quais se passa de uma ordem a outra, e como isso afeta a relação do sujeito com seus gestos de interpretação, na medida em que, nesse processo, há uma transferência de referencialidade para o sujeito, deixando em suspenso sua própria relação com o simbólico.

Como no exemplo que citamos, há uma passagem da ordem da língua, na história, para a ordem do digital. Nessa operação, a máquina não daria conta daquilo que, pela história, incide sobre a língua e sobre a interpretação. No recorte que analisamos, pensamos haver uma passagem da ordem do real para uma outra ordem, do simbólico, na medida em que o sujeito estreita sua relação com objetos de consumo a tal ponto que se vê neles. Nesse sentido, o que incide sobre o sujeito é um modo de percepção atravessado por uma lógica de mercado, no seu viés de consumo, que afeta sua

relação com o corpo e com seus referenciais. Uma questão que não se esgota, porque “sujeito e sentido são movimento na história” (Orlandi, 2012).

REFERÊNCIAS

A ORIGEM da Barbie. 2012. Disponível em: <<http://origemdascosas.com/a-origem-da-barbie/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo.** Trad. port. Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 2007

CARROZZA, Guilherme; LAMBERT, Fabio Henrique Oliveira. O sujeito capitalista e o corpo transformado. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p.1053-1063, set / dez 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1037/618>>. Acesso em: 30 out. 2017.

CHARTIER, Marcella. **A (sensual) história da Barbie.** 2011. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/a-sensual-historia-da-barbie/>>. Acesso em: 19 dez. 2017

CHIARETI, P. Discurso, subjetividade e novas tecnologias. In: **RUA** [online]. nº. 22. Volume 2, p. 33 - 44 – – ISSN 1413-2109 – Junho/2016. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Trad. bras. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREDERICO, Celso. Debord: do espetáculo ao simulacro. In: **MATRIZES.** Ano 4 – Nº 1 jul./dez. 2010 - São Paulo - Brasil –p. 179-191

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer.** Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo, Hucitec, 1992. 224p.

HERBERG, Will. **Protestant-Catholic-Jew: An Essay in American Religious Sociology.** New York: Anchor Books, 1960.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

----- **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos.** Campinas: Pontes, 2001

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 3 ed. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1997. 317 p.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem. **Corpo e História.** Campinas: Autores Associados, 2006, p. 3-24.

ILUMINAÇÃO CÊNICA: PRINCÍPIOS PRÁTICOS DA ILUMINAÇÃO TEATRAL

Vanderlei Antonio Bachega Junior
Maringá - Paraná.

RESUMO: O estudo apresentado trata-se de uma reflexão sobre os modos de aprendizagem da iluminação cênica no contexto da formação de acadêmicos de Teatro, para isso discorre-se sobre uma oficina intitulada “Iluminação Cênica: Princípios Práticos da Iluminação Teatral”, ministrada para os acadêmicos do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.

PALAVRAS-CHAVE: teatro – ensino - iluminação

SCENIC LIGHTING: PRATICAL PRINCIPLES OF LIGHTING IN THEATER

ABSTRACT: The present study deals with reflection on the ways of learning of scenic lighting in the context of the formation of Theater academics, for this is a workshop entitled “Scenic Lighting: Practical Principles of Theater Lighting”, given to the course’s students of the Performing Arts of the State University of Maringá.

KEYWORDS: theater - teaching - lighting

O PONTO DE PARTIDA

Ao realizar uma reflexão sobre a formação de artistas da cena (atores, diretores, professores de teatro e todas as outras habilitações reconhecidas no universo teatral), tendo como principal fonte de análise as relações desses artistas com as linguagens de compõem uma Encenação, é notável que grande parte desse grupo sofre de uma carência no que tange sobre a vivência com uma dessas linguagens especificamente - a Iluminação Cênica.

A falta de contato e vivência com a Iluminação acarreta uma baixa exploração da mesma no contexto da formação acadêmica e da produção artística. Ponderar sobre a Iluminação neste caso, é tratar a luz como elemento ativo dentro de um espetáculo. Simões (2008), nos apresenta a ideia de que a iluminação é mais que um elemento de visibilidade dentro do espetáculo, é um elemento que nos permite alterar a forma de ver.

A Iluminação, atualmente, é ministrada, em formato de disciplina, em grande parte dos cursos de graduação em Artes Cênicas no Brasil, o que corresponde a um avanço na perspectiva do ensino, pois há alguns anos, a Iluminação era apenas um conteúdo que integrava a ementa das disciplinas de Cenografia nos primeiros cursos de graduação do país. Entretanto, devido

a diversos motivos, como falta de infraestrutura, equipamento adequado e cargas horárias muito baixas e insuficientes, nem todas as disciplinas permitem explorar o conhecimento prático acerca da Iluminação com a sua devida profundidade. Em virtude disso, estudantes, durante a graduação, e egressos, já na atuação profissional, recorrem a oficinas de iluminação com o objetivo de alcançar a vivência necessária para adquirir um domínio básico da linguagem.

Ronaldo Costa (2010), relata que grande parte das oficinas disponíveis a artistas são de cunho tecnicista e não exploram fatores consideráveis no processo de formação. Gerando, assim, o despreparo de muitos iluminadores enquanto educadores e artistas. Complementa ainda indicando quais são os frequentes caminhos utilizados por artistas que buscam uma formação mais completa. Sendo o primeiro relacionado à presença de um instrutor, através de oficinas com iluminadores que atuam no mercado de trabalho, ou por meio do acompanhamento individual com técnicos da área. O segundo está ligado ao autodidatismo, ou seja, artistas que buscam conhecimento de forma empírica e com informações disponíveis em livros e na internet.

Na prática diária da profissão, seja qual for a sua habilitação, os artistas precisam carregar consigo conhecimentos teóricos e práticos sobre os equipamentos disponíveis no mercado, as variáveis de posicionamento de luz e seus efeitos, as diferentes estéticas e possibilidades de criação e, ainda, dominar minimamente a relação entre o campo das ideias e a realidade prática e também a comunicação com outros profissionais envolvidos no processo de iluminação. Entretanto, esses conhecimentos só são adquiridos e intensificados por meio da vivência com o elemento.

Motta (2009), faz apontamentos sobre a atividade prática de profissionais das artes visuais no teatro (cenógrafos e figurinistas, mas que se aplicam ao universo da iluminação),

O ofício do figurinista e do cenógrafo envolve uma gama de conhecimentos (históricos, teóricos, artísticos, técnicos, culturais), mas é somente na prática artística que a razão de ser destes conhecimentos é posta à prova. (MOTTA, 2009, p.105)

A avaliação de todo o compósito de conhecimentos necessário para a execução dessa prática artística se dá no momento de execução em um espetáculo. Valendo para qualquer contexto, desde um professor que estabelece uma apresentação com os seus alunos em uma Escola, até mesmo o diretor, que trabalha na produção de um espetáculo profissional.

Diante das constatações sobre o ensino de Iluminação Cênica levantados neste estudo e das condições das licenciaturas em Teatro, surge a necessidade de uma ação prática com intuito de contribuir com a formação dos alunos do curso de graduação em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá. Ainda enquanto acadêmico e estagiário remunerado da mesma universidade, propus a execução de uma oficina de Iluminação Cênica voltada para os alunos da graduação. A oficina proposta aos alunos da licenciatura plena em Teatro, visou complementar a disciplina

de Iluminação da graduação com atividades prioritariamente práticas, fundamentada nos conhecimentos sobre o espaço cênico e da luz como uma linguagem cênica. Dentre os assuntos abordados estavam os equipamentos e as estruturas de rede elétrica e arquitetural, somados a práticas de cunho artístico e criativo.

A EXPERIÊNCIA COMO AÇÃO

Na oficina, buscou-se ampliar os conhecimentos dos participantes e proporcionar um espaço de vivência e aprendizado a partir do jogo teatral, utilizando as cenas improvisadas que eram criadas pelos participantes como objeto de estudo para a montagem e execução da luz.

O Jogo Teatral é entendido como uma prática metodológica do teatro, que, pela perspectiva de Viola Spolin, consiste na resolução de problemas, com base em situações e regras propostos nos jogos sistematizados e pré-estabelecidos. O Jogo Teatral tem como estrutura aquele educando que joga e o que observa (ROSSETO, 2012). A presença do espectador, nesse caso, é também uma forma de aprendizado em teatro. Por isso, o jogo teatral no contexto dessa oficina foi de extrema importância, pois a observação em Iluminação Cênica também é uma forma de aprendizagem.

Foram percorridos dois caminhos distintos: o primeiro, criar a partir de concepções de luz já definidas; o segundo, criar primeiramente a cena e, na sequência, os desenhos de luz personalizados para cada situação.

O jogo teatral por si só já é um elemento palpável e muito utilizado no Teatro, dessa forma, houve uma proximidade entre as atividades desenvolvidas na oficina com a realidade dos participantes, considerando que todos eram acadêmicos de Artes Cênicas da UEM.

O processo de execução da luz dentro do espetáculo teatral se dá em três etapas: a concepção de luz, a montagem técnica e a operação da mesa de luz durante a cena. Através dessa divisão as atividades aconteceram em grupos, permitindo assim que cada participante pudesse transitar e experimentar os três processos com a mesma intensidade.

Os participantes puderam acessar diretamente todos os equipamentos disponíveis na Oficina de Teatro da UEM. Além de conhecer cada um dos equipamentos, a rede elétrica e a estrutura do edifício teatral, vivenciaram, em cada encontro, ações pertinentes a função de iluminador, tais como o subir na escada com cada refletor, a manutenção dos equipamentos, além de precauções e cuidados com os equipamentos e com a segurança pessoal, já que se trata de uma atividade que lida com a rede elétrica de alta tensão.

As atividades (tudo o que ocorria a cada encontro) guiavam a roda de conversa avaliativa que era realizada ao final (*feedbacks*), com intuito de ouvir os participantes, permitindo que compartilhassem com os colegas as suas percepções, além disso,

sugeriam e mostravam soluções para as problemáticas que aconteciam durante os encontros. Por meio de textos sobre a iluminação cênica foi discutido como o ser humano se apropria da tecnologia disponível em seu tempo para buscar suprir as necessidades que apresenta. As reflexões dos próprios participantes, guiada pela orientação dos ministrantes, demonstravam uma preocupação com todos os outros elementos e profissionais relacionados ao espetáculo teatral, sejam como docentes, diretores, atores, figurinistas, cenógrafos etc.

O curso de extensão teve como principal premissa proporcionar o contato que trouxe a reflexão da luz enquanto linguagem dentro do espetáculo. Uma trajetória que revela a importância de que a teoria e a prática caminhem juntas. Trata-se da evidencição e da necessidade de que as duas formas de conhecimento, prático e teórico, precisam caminhar juntas para que resultados positivos sejam alcançados com frequência.

PENSAMENTOS SOBRE A AÇÃO

Consideramos que o objetivo da oficina tenha sido alcançado com sucesso, pois foi capaz de proporcionar vivência aos seus participantes, instigando os futuros profissionais de teatro a visualizarem e se apropriarem da luz como uma linguagem dentro de seus trabalhos, nas mais diversas funções do teatro.

Araújo (2005) acredita que na formação do profissional de teatro é necessário que haja uma reincorporação possibilidades no ensino de teatro, incorporando novas técnicas, vivências e incluindo todos os elementos do fazer teatral conectando-os ao ensino de teatro. A visão apresentada pelo autor inspira as atividades realizadas na oficina, de forma que buscamos explorar e relacionar todos os conceitos abordados na oficina com a verdadeira realidade dos acadêmicos em formação.

Ainda para o autor, as oficinas não são momentos de aprendizado que em que o aluno aprenderá sobre todos os aspectos do teatro nem que será capaz de se especializar em uma determinada área do teatro. As oficinas devem ter o intuito de proporcionar um olhar abrangente a todos os aspectos do teatro ou ainda, permitir que se aprofunde em determinado conteúdo. A oficina de Iluminação Cênica procurou proporcionar uma nova visão sobre a iluminação, não teve o intuito de formar novos iluminadores com grandes capacidades. Procuramos ao longo de seu planejamento semear o fato de que a luz requer estudo teórico-prático e um grande cuidado. A luz foi tratada como elemento que participa do processo criativo do teatro, que complementa e dialoga com o ator, o texto, as ações corporais e as atmosferas criadas em cada cena.

Durante todo o processo de execução da oficina foi perceptível o desenvolvimento dos acadêmicos, desde os primeiros encontros instigados a perguntar, questionar e experienciar. Observamos que desde o primeiro contato com os equipamentos existia

um grande separador entre os acadêmicos e o conhecimento sobre a iluminação. Os participantes tinham medo de segurar equipamentos, pois costumavam ser privados do acesso a toda aquela maquinaria e a utilizaram a iluminação teatral. É uma relação de oportunidade, que foi desmitificada. Próximos a finalização da oficina, os participantes eram capazes de dar manutenção em cada equipamento e ainda eram capazes de explicar o funcionamento e de diferença de cada um deles para outros colegas.

Ultrapassado a ideia de conhecimentos técnicos muitos medos foram superados, por exemplo, ao subir as escadas para acessar as varas de luz, alguns participantes deixaram de lado seu medo de altura. Uma participante relata que subiu na escada por refletir que provavelmente não teria outra oportunidade se não na oficina.

Os participantes relataram ao final de cada encontro suas percepções, indicando, por exemplo, que não visualizavam a possibilidade de se criar cenas a partir da iluminação. Foram capazes de reconhecer a importância do domínio dos termos para uma boa execução da linguagem, entendendo o que é um mapa de luz, o que é a afinação de um refletor e nome de cada equipamento.

No último encontro da oficina, os participantes foram convidados a levar para a oficina objetos do cotidiano que emitem luz de alguma forma. Luzinhas de natal, lanternas, velas, luminárias, fósforos, isqueiros e aparelhos celulares. Em duplas foram capazes de criar novas cenas com esses objetos, que não propriamente utilizados para a iluminação teatral. Nessa atividade, pudemos observar que muitos conceitos foram absorvidos pelos participantes, as ideias de posicionamento de luz, efeitos de cor, luz e sombra trabalhando em conjunto e principalmente, a luz em cena como elemento cênico, que tem uma linguagem própria e significação para o espectador.

Além de contribuir com os licenciandos em Teatro da universidade, a oficina de Iluminação abriu caminhos para repensar essa figura de licenciado. Nas graduação, corremos continuamente o risco de compreender o professor de teatro como aquele que apenas replica metodologias de ensino, menosprezando sua prática e possibilidades artísticas. Motta (2009), lembra que, os conhecimentos com essas linguagens cênicas não tomam a mesma proporção ao comparar o artística da cena com o docente. O arte-educador está sempre em constante contato com as especificidades da cena, deve ser apto a responder questionamentos e integrar na sua ação docente os conhecimentos mais básicos e aplicáveis naquele contexto.

Sendo assim, pensar em formação em Iluminação Cênica no contexto da licenciatura, deve ir além da instrumentalização ou da base para a produção artística. Essa e as outras linguagens cênicas precisam ser abordadas de forma que sejam fornecidos subsídios aos formandos, para futuramente estarem aptos a aplicar essas outras formas de existência da linguagem teatral em qualquer contexto.

APONTAMENTOS

No decorrer das observações da realidade dos acadêmicos de Artes Cênicas da UEM surge a ideia de criar um espaço que permita a vivência, instigando os participantes a enxergarem a luz como linguagem. Por meio da relação entre a teoria e a prática buscamos nessa oficina elencar os principais conceitos que podem permitir que os artistas em formação possam abrir seus horizontes e se apropriar da luz em seus mais diversos trabalhos. A relação de apropriação foi efetiva devida ao interesse a participação dos acadêmicos que se dispuseram a participação. No processo e na finalização observamos uma grande evolução de cada participante. Foi visível que houve um entendimento da história da iluminação como linguagem cênica no teatro. O incentivo a criação e a exploração permitem dizer que tudo o que foi apresentado repercutiu na vida profissional de todos os envolvidos.

A oficina intitulada “Iluminação Cênica: Princípios Práticos da Iluminação Teatral” permitiu estabelecer uma nova forma de pensar o ensino das artes, mais especificamente o ensino do teatro. Na ação docente desenvolvida, novos olhares sobre as formas de aprender e ensinar a linguagem teatral foram lançados. Entretanto, não apenas com intuito de promover reflexões e sim, promover ações. O conhecimento empírico teve contato e foi potencializado com o embasamento teórico, no contexto de formação de futuros docentes. A oficina é entendida agora, com um olhar distanciado, como uma semente que germina uma árvore que ramifica novos pensamentos para a Pedagogia do Teatro e o ensino em qualquer contexto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **A Cena Ensina**: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. 2005. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: < http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/Pesquisa/A_Cena_Ensina__ARAUJO_S%E1vio.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CAMARGO, Roberto Gill. **Função estética da luz**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COSTA, Ronaldo. **A Oficina de Iluminação e a Construção de Espetáculo**: anotações para uma proposta pedagógica. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2010.

MOTTA, Gilson. Cenografia e Indumentária na Arte-Educação. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 103-112.

ROSSETO, Robson. **Jogos e Improvisação teatral** / Robson Rosseto. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

SIMÕES, Cibele Forjaz. À Luz da Linguagem: A iluminação cênica: de instrumento da visibilidade à ‘Scriptura do visível’ (Primeiro recorte: do Fogo à Revolução Teatral). 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Cênicas, Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: < http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAnica/Pesquisa/a_luz_da_linguagem_a_iluminacao_cenica_de_instrumento_da_visibilidade_a_scriptura_do_visivel_do_

INFERÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM OLHAR SOBRE AS PROPAGANDAS DOS CAMELÔS NUMA CIDADE DO SERTÃO DA BAHIA

Adão Fernandes Lopes

Docente da Educação Básica nas redes estadual e municipal de ensino, em Saúde - BA.

Denise Dias de Carvalho Sousa

Orientadora e docente no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e na Educação Básica, em Jacobina - BA.

RESUMO: Este artigo é um recorte da pesquisa *Dialogando com os camelôs no Beco do Paraguai, em Jacobina - Bahia: propaganda, inferências e construção de sentidos*, apresentado à disciplina Psicolinguística e o ensino de Língua Portuguesa, no curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – Jacobina - BA. O objetivo deste estudo foi perceber como os camelôs se comportavam diante das estratégias de leitura, especificamente, a inferência, mediante as propagandas por eles (não)elaboradas e analisar a construção de sentidos destinada a elas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada na perspectiva da Etnopesquisa. Utilizamos a entrevista semiestruturada, aplicação de questionário aberto, a observação participante e a gravação de áudio. A opção em trabalhar com a estratégia de leitura inferencial possibilitou materializar as

formas de propagandas dos camelôs, visto que estas são relevantes para a vida profissional. Trouxe como resultados a percepção de uma leitura analítica por parte dos camelôs, em que se percebe um distanciamento das abordagens meramente linguísticas para uma abordagem social, centrada nos pressupostos da Psicolinguística.

PALAVRAS-CHAVE: Camelôs. Construção de sentidos. Inferências.

ABSTRACT: This article is a cut of the research *Dialoging with the camelos in the Alley of Paraguay, in Jacobina - Bahia: propaganda, inferences and construction of senses*, presented to the discipline Psicolinguística and the teaching of Portuguese Language, in the course of Specialization in Teaching Methodology of Portuguese Language, at the State University of Bahia (UNEB), Campus IV - Jacobina - BA. The objective of this study was to understand how camelos behaved in the face of reading strategies, specifically, inference, by means of advertisements (not) elaborated and analyze the construction of meanings destined to them. It is a qualitative research, based on the perspective of Ethnopesquisa. We used the semi-structured interview, application of an open questionnaire, participant observation and audio recording. The option to work with the inferential reading strategy made it possible to

materialize the forms of advertising of the camelos, since these are relevant for the professional life. It brought as a result the perception of an analytical reading on the part of the camelos, in which one perceives a distancing from the purely linguistic approaches to a social approach, centered on the presuppositions of Psycholinguistics. **KEYWORDS:** Camelôs. Construction of senses. Inferences.

1 | O ITINERÁRIO DA PESQUISA E SUAS INTERSEÇÕES

Sabemos que, atualmente, a concepção de leitura, na maioria das escolas públicas do país e da Bahia, é a de que ela deva ser ensinada na escola, entretanto, mediante nossas experiências como educadores/as, observamos que a leitura não tem ocupado a sua real função, uma vez que os envolvidos neste processo não têm levado em conta aspectos cognitivos e nem sempre estabelecem vínculo entre texto, autor e leitor. Não atentam, também, para a leitura como compreensão, memória, inferência e pensamento, conforme propõem os estudos da Psicolinguística, sem falar no número grande de analfabetos funcionais, isto é, a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar, minimamente, as letras, geralmente, frases, sentenças, textos curtos e números, não desenvolvem a habilidade de interpretação de textos e de efetivação das operações matemáticas, seja pelo reflexo do ambiente onde vivem, pela má (in) formação docente ou pela falta de incentivo e/ou ausência de perspectiva e objetivos bem definidos no momento de aplicar as estratégias de leituras.

Como sabemos, o fenômeno da globalização abriu as portas aos mercados por toda a parte, porém, o mesmo não ocorreu em relação a uma parcela considerável de pessoas, as quais não desfrutam dos bens e serviços os quais têm direito, uma vez que estas se encontram cada vez mais marginalizadas. Edson Gomes (2018), na música, intitulada *Camelô*, traz uma analogia às identidades silenciadas, propondo reflexões sobre a vida das pessoas, cujo foco concentra-se nas vozes marginalizadas, invisibilizadas ou silenciadas pelos processos de mobilidade histórico-geográfica e econômico-social, seja como consequência direta de tal processo, seja como resultado indireto das dinâmicas a ele relacionadas. Vejamos os versos desta canção:

Sou camelô, sou de mercado informal
Com minha guia sou, profissional
sou bom rapaz, só não tenho tradição
em contra partida sou, de boa família.
olha doutor, podemos rever a situação
pare a polícia, ela não é a solução, não.
não sou ninguém, nem tenho pra quem apelar
só tenho o meu bem que também não é ninguém
quando a polícia cai em cima de mim

até parece que sou fera
quando a polícia cai em cima de mim
até parece que sou fera
até parece, até parece...

Diante da letra panfletária do cantor baiano Edson Gomes, percebemos que o comércio popular costuma ser percebido de maneira negativa dentro do contexto urbano. Entretanto, nem sempre essa ótica se mostra como sendo verdadeira, visto que o comércio popular pode suprir lacunas existentes, seja em relação à gama diversificada de produtos a serem oferecidos, seja em razão da oferta de mercadorias ocorrerem a preços mais acessíveis a determinadas camadas da população.

Desconsiderar esses aspectos é olhar de maneira absoluta e estigmatizante para um comércio que, a despeito de qualquer crítica, vem se mantendo e atendendo à demanda da população, em especial, nas cidades cuja afluência de determinados produtos ainda se mostra ausente ou insuficiente para suprir as necessidades dos cidadãos. Duas vertentes nessa visão sobre a atividade de camelô devem ser salientadas, ao observar os papéis exercidos por esses sujeitos no desenvolvimento local. Uma vertente é a integração de um grupo de pessoas, muitas vezes constituído de excluídos ou marginalizados, aos processos econômicos.

Assim, a oportunidade de obter renda através da economia informal tem sido uma das únicas possibilidades a uma gama de indivíduos, a qual tem contribuído para o aumento nas condições de vida desta parcela da população. Uma outra vertente, mais vinculada à atuação deste grupo, é de inserir uma gama de produtos no mercado local. Produtos esses que, muitas vezes, não são ofertados no mercado formal local. Tendo em vista que a possibilidade de consumo de uma população é um dos fatores de manutenção deste grupo em uma localidade, exercer esse papel de oferta de produtos é algo importante.

Tudo indica que o termo camelô nasceu nas ruas da França, no século XII, segundo o etimologista Dionísio da Silva, da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Registrado pela primeira vez, no século XVII, o termo significa “vender quinquilharias ou proceder sem polidez”. Dois séculos depois, a palavra camelote foi usada com o sentido de “mercadoria grosseira, de acabamento insuficiente”. Da França, o vocábulo cruzou o oceano Atlântico e aportou no Brasil, no início do século XX, onde manteve o sentido depreciativo.

Mesmo sendo uma profissão vista por muitos, de forma marginalizada, é notório que os camelôs no dia a dia usam estratégias para facilitarem o entendimento e a leitura dos manuais que usam ou que precisam apresentar aos clientes, bem como entender sobre o funcionamento dos produtos, compras e vendas. Isto justifica o nosso interesse por esta temática, uma vez que os camelôs fazem a leitura, de forma descontraída, mas, ao mesmo tempo, dinâmica, atendendo aos seus objetivos imediatos. Em geral, mesmo tendo dificuldade no âmbito da leitura, pelas limitações

de contato com a escola, demonstram alfabetismo funcional, visto que dominam as atividades comerciais, as quais são de seus interesses.

Dessa forma, os *camelôs* possuem efetiva participação social na questão da leitura, seja com propagandas, seja com avisos, seja com textos injuntivos, percebemos que muito embora as pratiquem, mesmo não se dando conta dessa teoria, a leitura faz parte do seu cotidiano. Assim sendo, direcionamos o nosso olhar sobre estas práticas leitoras realizadas por eles no mercado informal, no centro da cidade de Jacobina - BA. Esta cidade está localizado na zona fisiográfica do norte baiano, na microrregião homogênea Piemonte da Chapada Diamantina (Circuito Chapada Norte), entre serras, desfiladeiros, e é caracterizado pela caatinga e vegetação típica da região.

Neste contexto, apoiamo-nos nos estudos da Psicolinguística e suas contribuições, tendo em vista se tratar de uma ciência interdisciplinar, a qual dialoga com o nosso objeto de pesquisa, pois o mercado informal e as propagandas encontradas nestes espaços envolvem diversas nuances, conhecimentos da realidade, múltiplos e possíveis sentidos e leituras, tendo muito a nos dizer e a ensinar acerca das propagandas e das práticas leitoras.

Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar como os camelôs se comportam diante das estratégias de leitura, especificamente, a inferência, mediante as propagandas (não)elaboradas por eles, analisando a construção de sentidos destinada a elas. Tomando a estratégia de leitura – inferência, como base, foi feita uma breve análise de como os camelôs realizam suas propagandas no comércio informal de Jacobina - BA e suas implicações no âmbito da leitura.

De acordo com Barbosa e Miotto (2007), o termo informal é utilizado para designar atividades econômicas que se caracterizam de forma geral por: unidades produtivas baseadas no descumprimento de normas e legislação concernentes a contratos, impostos, regulações e benefícios sociais; ocupações sem proteção social, garantias legais e estabilidade, sendo recorrente ainda o fato de serem atividades de baixa produtividade, sem estabilidade, baixos salários, quando não se realizam sem remuneração por ação de familiares e auto emprego.

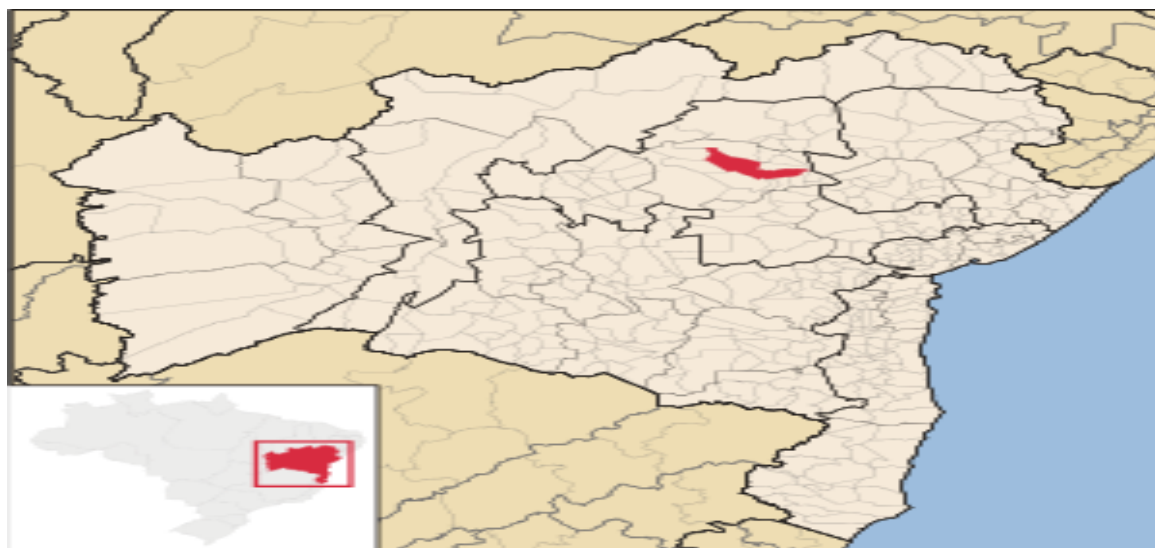


Figura 01 - Localização de Jacobina na Bahia.

Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacobina>. Acesso em: 10/03/2018.

Com base na investigação realizada no Beco do Paraguai, em Jacobina - BA, fizemos este recorte, dando ênfase à *propaganda*, diferentemente de *publicidade*. A saber, de acordo com Sandman (2007), as propagandas acontecem no comércio informal, sem regras fixas, sem pressupostos, sendo a todo momento reinventadas, acontecendo de diversas maneiras: seja com a venda de mercadorias fabricadas em “fundos de quintal” ou produzidas artesanalmente; mercadorias “refugadas” pela indústria ou através de mercadorias de contrabando. Neste tipo de “marketing”, a propaganda se dá de forma mais estreita, simples e direta, e permite o menor preço de venda do produto. Dessa forma, é legitimada pelas classes de menor renda, que conseguem ter poder de compra e passam a consumir mercadorias essenciais, as quais não teriam acesso no mercado formal.

Segundo Sandman (2007), no modo de compreender a questão, a propaganda faz uso das técnicas publicitárias com fins político-ideológicos (e vice-versa). Ela pode reforçar uma opinião/atitude ou solicitar uma tomada de posição, por vezes conflituosa. Por sua vez, a publicidade não visa causar nenhum tipo de conflito em seu público, mas apenas o faz acreditar que este mesmo público é autônomo em suas decisões.

Esse mercado informal se instala na região central da cidade de Jacobina, em meados da década de 1990, oferecendo produtos de valores mais acessíveis, fazendo uma analogia aos produtos vindos do Paraguai. Nesta época, ainda se misturavam os ambulantes e os camelôs, com a prerrogativa de que os últimos possuíam ponto fixo em várias calçadas da cidade. Em 1995 é que se instalam as primeiras bancas de produtos importados na região, de pessoas que procuravam ali uma nova perspectiva e planos de vida. Alguns dos camelôs que surgiram na mesma época eram provenientes de outras regiões do estado da Bahia, muitos trabalhavam como ambulantes e resolveram se instalar na cidade. Com essas primeiras manifestações é que algumas pessoas já residentes na cidade resolveram também se inserir neste

mercado, por conta do desemprego e de um número significativo de pessoas que buscavam melhores condições de vida.

2 | O PERCURSO TEÓRICO/METODOLÓGICO

Os estudos sobre leitura vêm sendo dominantes na Psicolinguística e abrangem, frequentemente, compreensão, processamento e estratégias de leitura (KLEIMAN, 2008). A concepção de leitura é a de processamento cognitivo (GOODMAN, 1991), constituindo-se em procedimentos de natureza ascendente e/ou descendente. O primeiro, caracteriza-se por movimentos das partes para o todo, cujo leitor privilegia a observação das marcas linguísticas do texto. A escolha do processamento e das estratégias pelo leitor está associada aos seus conhecimentos prévios, ao seu estilo cognitivo, ao seu objetivo e à natureza do texto (KATO, 1999).

Assim, o professor/pesquisador é peça-chave para estimular no aprendiz o gosto pela leitura e também ajudar na redução do insucesso dos leitores. É ele quem “deve propiciar contextos os quais o leitor deve recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais” (KLEIMAN, 1993, p. 35).

Além do mais, o desenvolvimento do hábito de leitura ocorre nas séries iniciais e, caso não seja realizado um trabalho consistente de incentivo, aumenta-se, gradativamente, a dificuldade em entender textos com estrutura e vocabulário mais complexos e elaborados. Bamberger (1991, p. 66) corrobora com essa ideia ao afirmar que: “se a criança por volta do 5º ano de escola não for um leitor entusiasta e não tiver criado interesses especiais de leitura, são poucas as esperanças de que a situação venha a se modificar mais tarde”.

Durante o processo de investigação, lançamos mão das entrevistas semiestruturadas, com a utilização de um roteiro previamente elaborado, baseado nos processos interativos de leitura. É sabido que autores como Goodman (1970), Smith (1973, 1978) e Silva (2003), numa perspectiva da psicolinguística, abrem espaço para estudos dos processos interativos envolvidos na leitura, portanto, compreender melhor os processos subjacentes à leitura e à formação do leitor crítico, capaz de realizar inferências diante do que lê, percebendo a “intencionalidade” do que o texto aborda, tem sido um objetivo comum entre os pesquisadores da temática em questão.

Dessa forma, torna-se claro a diversificação dos tipos escritos, quando se aprende a ler e a escrever, os quais são utilizados como meios de aprendizagens e fazem com que os alunos alcancem os objetivos propostos pelo professor. É fundamental que todos os educadores estejam atentos à ideia de que conhecer a natureza do processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos são indispensáveis para uma aprendizagem efetiva dos seus educandos.

Assumindo-se a importância do processo inferencial, é importante observar que

outros fatores influenciam a formação de inferências. A Psicolinguística descreve alguns fatores, como o tipo de texto, o objetivo de leitura e os conhecimentos prévios. Em relação aos objetivos de leitura, Solé (1998) afirma que eles determinam como o leitor se situa perante um texto para que haja uma melhor compreensão. Segundo a autora, parece “haver um acordo geral de que os bons leitores leem textos diferentes de diferentes maneiras, sendo esse fato um indicador da competência leitora, ou seja, da capacidade de se utilizar distintas estratégias em distintas leituras” (SOLÉ, 1998, p. 93-101).

Ao utilizarmos estratégias de leitura na Etnopesquisa, aprendemos a fazer as articulações teóricas e metodológicas, para então nos autorizar a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista, entendendo que o dado não é apenas um dado, mas sim uma construção social que, durante o processo da pesquisa, constituiu-se, gradativamente, a partir do interesse dos sujeitos colaboradores e do pesquisador, buscando estabelecer um ambiente de negociações e acordos para o desenvolvimento do trabalho.

Macedo (2000) apresenta um esforço didático para ressaltar o caminho normalmente trilhado por esse tipo de análise: análise interpretativa dos conteúdos emergentes e interpretações conclusivas. De acordo com Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica/ Formação, a realidade é um todo integrado e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas. Por isso, ela é fractal, pois, dialeticamente, propicia a compreensão dos paradoxos e das ambivalências, possibilitando-nos ver “de dentro” e não como mero observador distanciado do objeto.

Assim, no itinerário da pesquisa, primeiramente, traçamos um roteiro/mapeamento do local e das atividades que seriam executadas no lócus. Elaboramos um cronograma, pois, através dele, nos guiamos para irmos à campo. Neste momento, também foram elaboradas as questões que seriam perguntadas aos sujeitos colaboradores. Falamos sobre os objetivos da pesquisa e apresentamos o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), conforme orientação e exigência do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Em seguida, fizemos as entrevistas acerca de como eles faziam as propagandas dos produtos que comercializavam. Para nossa surpresa, um dos entrevistados confirmou que o próprio nome *Beco do Paraguai* foi denominado e conhecido, popularmente, pelos moradores e visitantes na zona comercial, situada no centro da cidade de Jacobina, na Bahia, por ser um lugar em que se comercializam mercadorias por valores populares. Constitui-se numa grande metáfora da divulgação das mercadorias ali encontradas, que são, geralmente, de valores menores que as comercializadas no mercado formal, isto por que não são submetidas aos encargos tributários, logo, os valores, conseqüentemente, são de baixo poder aquisitivo.

Os tópicos usados no questionário aplicado propunham questões sobre: “Como eram realizadas as propagandas; métodos utilizados para divulgar as mercadorias; arrumação das barracas; compreensão acerca do que é propaganda”. Enfim,

compreender como as propagandas aconteciam naquele comércio informal que, segundo Costa (1987, p. 28), “essa forma de comércio atua, como tradutora entre repertórios e universos ideológicos distintos; ela traz, a partir da própria mercadoria veiculada, a informação ideológica do consumo dominante, inacessível a determinada fração da sociedade”.

Na coleta de dados, atuamos como observadores participantes, fazendo as entrevistas, aplicando os questionários, usando recursos técnicos, como gravação de áudio, anotações no diário de bordo e uso de fotografias, para perceber e analisar como a arrumação e a disposição das barracas contribuíam para/na realização das propagandas, bem como os recursos do celular com internet móvel para avisar aos clientes acerca das mercadorias.

Portanto, delineamos a pesquisa seguindo um enfoque descritivo/analítico, sem perder de vista a estratégia de leitura – inferência – na tentativa de construirmos um paralelo entre o que sabiam, liam e construíam sentidos, mediante os instrumentos de coleta de dados aplicados. Dialogamos com os camelôs, de acordo com a visão de Kleiman (1993), quando essa autora nos alerta que a escola não está vencendo o desafio de alfabetizar, funcionalmente, a parcela da população que consegue chegar a ela, visto que ostentam vários anos de escolarização e esta não está dando uma contribuição à solução do problema.

3 | A IMPORTÂNCIA DA INFERÊNCIA PARA COMPREENSÃO DE SENTIDOS

A inferência é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. No dia a dia, é possível, por exemplo, inferir a riqueza de uma pessoa pela observação do seu modo de vida, a gravidade de um acidente de trânsito pelo estado dos veículos envolvidos e o sabor de um alimento pelo seu aroma.

Segundo Cursino-Guimarães e Dell’Isola (2014), inferência é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. Para tanto, revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição, são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – chegando-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou.

Ainda, segundo Cursino-Guimaraes e Dell’Isola (2014), a concepção de que a inferência representa uma ligação entre duas ideias é assumida desde a Antiguidade. Esse termo vem do latim medieval *inferre* e designa o fato de duas proposições se interligarem, sendo que, nessa conexão, a antecedente implica a conseqüente. Inferir é uma atividade associativa que pressupõe uma ordem, uma seqüência entre as proposições.

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade

das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; e existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita (CURSINO-GUIMARAES & DELL'ISOLA, 2014)

Dessa forma, as ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para o preenchimento das lacunas textuais.

Conseqüentemente, considerando o que afirma Dell'Isola (2001), nem sempre a inferência gerada conduz a uma compreensão adequada, uma vez que são muitos os elementos envolvidos nessa complexa rede e variadas são as possibilidades cognitivas de se lidar com as informações, sendo importante, desde a alfabetização, a mediação do professor. Promover a antecipação ou predição de informações, acionar conhecimentos prévios e verificar hipóteses são algumas das estratégias que podem ser trabalhadas como os alunos para que eles tenham boa compreensão leitora.

Enfim, o ato de inferir é ir além daquilo que o texto apresenta. É interpretar de forma lógica e objetiva, buscando informações que complementam a leitura. Para se compreender um texto, é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas no texto. Inferências vão além de quando o leitor estabelece ligações entre as palavras e interpreta o texto. Ocorrem, também, quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. Diante disto, o próximo passo será o de apresentar os resultados e discussão sobre os dados e informações geradas no âmbito da pesquisa.

4 | ANALISANDO OS DADOS E CONSTRUINDO SENTIDOS

Ao andarmos pelo centro de Jacobina, percebemos a diversidade que se apresenta na atividade do camelô. São vendidas mercadorias de todos os tipos, desde o artesanato aos eletrônicos, havendo, também, produtos que suprem as necessidades momentâneas, como por exemplo, a presença de vendedores de guarda-chuvas em dias chuvosos etc. Há, também, uma grande diversidade de trabalhadores do comércio informal; pessoas jovens, idosas; homens, mulheres; brancos, negros; desempregados, aposentados, autônomos, entre tantas outras diferenças que podem surgir.

A propósito dos instrumentos de pesquisa supracitados, pautamos a

investigação, tendo como foco a(s) propaganda(s), a fim de relacionarmos as contribuições da Psicolinguística aos estudos cognitivos/interativos envolvidos na aprendizagem da leitura inferencial, a saber, sendo a geração de inferências um processo fundamental para a leitura. Quem não faz inferências não lê. Para se compreender um texto, é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele.

E, com base nas entrevistas, foram articulados aos diferentes aportes teóricos e a prática vivenciada pelos camelôs. Para efeito de análise e discussão, denominamos de camelô 1, 2 e 3 os sujeitos colaboradores/as desta pesquisa. Eles são vendedores/as que ocupam aquele espaço há mais de quinze anos, possuem o ensino fundamental completo. Optamos nas transcrições garantir as falas dos camelôs, não as ajustando à norma escrita culta da língua padrão.

Dos seis entrevistados, foi unânime a resposta que “[...] *a propaganda era/é importante para o comércio informal*”. [...] “*O período de vendas geralmente que dão mais lucros são durante épocas festivas*”. Pelos perfis, podemos perceber que eles entendem, razoavelmente, de economia; realizam cálculos mentais e acreditam que vendem mais quando fazem divulgação dos seus produtos através de mensagens via aparelho celular móvel.

[...] “*Hoje achamos aqui várias mercadorias que não achava antes*”. Depreendemos que, mesmo à margem da legalidade e da formalidade, o comércio de camelôs tem contribuído com a disseminação de uma série de produtos que, com maior ou menor importância, vem favorecendo um nível significativo de consumo, assim como o acesso de um número de pessoas a produtos que antes não eram acessíveis.

Segundo Madruga (2006), as inferências são o núcleo do processo de compreensão e de comunicação humana, servindo para unir a informação nova a um todo relacionado. Ou seja, por meio delas, o indivíduo consegue interligar o *input* recebido nas inúmeras situações de sua vida com a informação trazida pelo texto, gerando um novo conhecimento e, este, por sua vez, irá interferir novamente na aquisição de novas experiências, como em uma cadeia. Entendendo esse processo, é possível perceber por que leitores mais experientes conseguem fazer reflexões mais profundas em suas leituras, enquanto os menos experientes, muitas vezes, não conseguem compreender um texto em sua totalidade, pois a compreensão está intimamente relacionada com o acúmulo de experiências (na memória), que refletirão, diretamente, na capacidade de fazer inferências.

Por isso, para Madruga (2006), o conceito de inferência é visto como um processo de recuperação da informação na memória de longo prazo e como um processo de geração de novos conhecimentos, os quais irão, posteriormente, para a memória de longo prazo. Na fala do camelô 1, quando perguntado acerca dos instrumentos usados para fazerem as propagandas, este disse: “[...] *não fazemos propagandas*” ... Não obstante, observamos, com perplexidade, que tal afirmação não correspondia àquela respondida por esta camelô, pois, em um dado momento, quando chegou um cliente,

ela disse: “[...] *vai chegar outros dvds, é de boa qualidade...eu tenho seu telefone, eu ligo pra você*”. Então, a propaganda existe realmente, mas é realizada de maneira informal, imperceptível na interpretação da camelô.

Constatamos que, na visão da camelô, as propagandas são aquelas realizadas por rádios, tevê, carro de som, dentre outros meios de comunicação. Entretanto, o camelô 2 afirmou ser “[...] *o boca-a-boca o maior veículo de divulgação dos seus produtos no beco do Paraguai*”. Segundo Madruga (2006), as inferências são o núcleo do processo de compreensão e de comunicação humana, servindo para unir a informação nova a um todo relacionado. Nessa perspectiva, para a compreensão é preciso mais do que o texto em si.

Outra discussão interessante de Madruga (2006) diz respeito às teorias sobre a realização de inferências que, nas últimas décadas, geraram algum tipo de polêmica: a teoria minimalista e a teoria construtivista. Essas duas visões divergem acerca do momento em que se geram os diversos tipos de inferências. Segundo o autor, a primeira teoria centra-se na distinção entre inferências automáticas e estratégicas, estas últimas controladas pelos objetivos do leitor. As inferências automáticas estão disponíveis na coerência local (através das conexões do texto). A segunda teoria defende que, além das inferências apreendidas pelas conexões do texto, geram-se inferências globais a partir do modelo mental cujos leitores constroem quando compreendem um texto.

Nessa perspectiva, para a compreensão, é preciso mais do que o texto em si. De acordo com os aspectos discutidos até aqui, verifica-se que a inferência é importantíssima no processo de leitura e, como mencionado anteriormente, as interpretações de mundo possíveis estão diretamente ligadas ao que o leitor infere durante a leitura. No entanto, faz-se necessário evidenciar que a estratégia inferencial não ocorre sozinha, estando diretamente envolvida com a predição e com a quantidade de esquemas mentais disponíveis no leitor, sendo impossível separar essas noções.

Dessa forma, verifica-se que a inferência é importantíssima no processo de leitura e, como mencionado anteriormente, as interpretações de mundo possíveis estão diretamente ligadas ao que o leitor infere durante a leitura. Na visão do camelô 3, fazer propaganda é muito dispendioso e, por conta disso, deixa-nos um alerta sobre a crise pela qual o país está passando: “[...] *Não fazemos propagandas em rádio e tv por que é muito caro e dinheiro está muito difícil*”, e logo em seguida, diz: “[...] *ei leve três e pague um ... compramos com base no dólar, o real está difícil*”, demonstrando sua estratégia de venda e como dribla a falta de recurso para investimento em outros canais de comunicação.

Neste processo de venda, que atrai clientes de todas as camadas sociais, é possível perceber que leitores mais “experientes” conseguem fazer reflexões mais profundas em suas leituras, enquanto os “menos experientes”, muitas vezes, não conseguem compreender um texto em sua totalidade. Assim, vende mais quem aposta no poder de persuasão e tem uma visão de leitura mais ampliada do processo no qual está inserido, a fim de convencer os consumidores a comprarem suas mercadorias.

Dessa forma, o processo argumentativo requer habilidade verbal muito concisa, além da capacidade de lidar com as lógicas verbais, e a visão ampla do processo requer um conhecimento prévio de mundo. Vale lembrar também que é possível argumentar, falaciosamente, alcançando os objetivos estipulados. Na verdade, o que é argumentar? Argumentar está relacionado com as ideias, crenças, posturas diante da vida social. A linguagem verbal e escrita procura convencer o leitor através dos processos argumentativos. É sempre possível que o leitor, ao analisar os textos, aceite ou não os argumentos desenvolvidos pelo autor. A aceitação ou não leva o leitor a construir um sentido que passa a fazer parte de seu universo cultural. E para uma leitura mais alargada, exige-se um leitor mais atuante.

Assim, o sujeito leitor, nesse contexto, deixa de ser passivo, pois reconstrói a significação do texto a partir do reconhecimento de outros textos. Assim, podemos afirmar que ler não é uma atividade meramente subjetiva, pelo contrário, é uma situação dialógica entre textos, discursos e sujeitos, como confirma Lajolo (1988, p. 59),

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Segundo Campos (2009), as inferências decorrem desses processos inferenciais que constroem o sentido das proposições e suas relações que provêm de implicaturas, podendo ser convencionais, quando presas ao significado convencional das palavras e conversacionais, quando não dependem da significação usual, sendo determinadas por certos princípios básicos do ato comunicativo.

Nesse sentido, percebemos a relevância das experiências significativas na construção das inferências como fator que facilita a compreensão. Através dessa prática reflexiva, verificamos que as variáveis *idade* e *escolaridade* implicam diretamente a quantidade e a profundidade das inferências trazidas ao texto no momento da compreensão, podendo ser analisadas com maior facilidade no momento de fazer inferências durante a compreensão leitora.

5 | (IN)CONCLUSÕES FINAIS

Constatamos, mediante esta pesquisa, que os camelôs do Beco do Paraguai fazem parte de uma rede, uma cadeia produtiva, que vai além das fronteiras regionais, e que estes trabalhadores representam a conexão final entre alguns tipos de mercadorias e os consumidores. Após as mercadorias percorrerem um longo caminho e passarem por várias mãos, chegam às barracas, onde serão adquiridas por muitos consumidores. Apesar de, atualmente, muitas lojas venderem o mesmo tipo de mercadorias, são nas calçadas que elas ganham destaque, interrompendo os passos do consumidor, que por ali circula. E chegam às mãos de muitos deles, principalmente aqueles que não

teriam acesso a tais mercadorias nas lojas, por serem consumidores de baixa renda. A recente “guerra” dos camelôs e a luta que travam contra o poder público para garantir a subsistência são exemplos da cruel situação política e econômica do país. O que vemos é a fratura exposta de um Estado, que não consegue resolver os problemas sociais. Os camelôs ainda sobrevivem como vendedores ambulantes, correndo pelas esquinas, trazendo pequenos embrulhos de enghocas contrabandeadas ou mesmo de produtos nacionais que revendem para sobreviver com pequenos lucros.

É necessário que camelôs sejam orientados a procurar sindicatos e centrais para receber instruções, a fim de fundar o seu próprio sindicato. Assim se criariam lideranças capazes de um diálogo permanente com as autoridades públicas dos três poderes. Seria uma poderosa ferramenta para ajudar nas providências e dificuldades que, cotidianamente, surgem na vida comunitária. Realmente, o Código de Posturas restringe a presença de ambulantes nas ruas. Mas há um princípio muito maior do que as leis, que está cravado com toda evidência no art. 1º, II, e III, da Constituição brasileira: a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

O estudo mostrou que é necessária a busca constante de aprofundamentos acerca da leitura, para que se possa, efetivamente, “construir” leitores conscientes de seu papel na sociedade e da leitura como um meio de inclusão cidadã e de emancipação dos indivíduos. Pois, só quando a leitura faz sentido para o indivíduo é que se apreende os significados dos signos impressos em uma folha de papel, revista, livro ou nas telas de um computador. É, portanto, o sentido atribuído pelo leitor ao texto que irá constituir a significação para a vida deste. O certo é que o processo inferencial ocorre com grande dinamismo e conduz o leitor a organizar, constantemente, as informações para processar e compreender o que lê. Esse processo pode ser ensinado por meio de estratégias que conduzem à explicitação dos implícitos, ao preenchimento de lacunas com informações que emergem com base em pistas textuais associadas ao conhecimento de mundo que tais pistas requisitam e, além disso, à exclusão ou confirmação de hipóteses cuja pertinência depende de comprovação. A informação inferida não está no texto, mas só pode ser acessada por meio dele.

Outrossim, a quantidade de participantes desta pesquisa não possui um peso relativo capaz de generalizar seus resultados; no entanto, este trabalho objetivou apenas uma pequena amostragem do quanto os conhecimentos inferenciais que se adquirem no decorrer da comercialização dos produtos podem interferir na compreensão leitora e no processo de vida dos camelôs.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, Unesco, 1991.

BARBOSA, R. K.; MIOTO, B. O Desenvolvimento Local em Perspectiva: Explorando alguns ângulos do debate. **Anais...** VI Semana de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2007.

- COSTA, Elizabeth Goldfarb. **Anel, cordão, perfume barato**: uma leitura do espaço do comércio ambulante na cidade de São Paulo: Nova Stella/ EDUSP, 1989.
- CAMPOS, Jorge (Org.). **Inferências linguísticas nas interfaces** - CD-ROM [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- CURSINO-GUIMARAES, S.; DELL'ISOLA, R. **Repensando a inferência**. Belo Horizonte: PUC – MG, 2014.
- DELL'ISOLA, R. Lúcia Péret. **Leitura**: Inferência e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Saraiva, 2001.
- GOMES, Edson. **Camelô**. Disponível em: www.vagalume.com.br/edson-gomes/camelo.html. Acesso em: 28 jun. 2018.
- GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.
- KATO, Mary. **Aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2008.
- LAJOLO. Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 1988.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: UFBA, 2000.
- MADRUGA, Roberto. **Guia de implementação de marketing de relacionamento e CRM**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição Leitora e Inferência. In: CAMPOS, Jorge. **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 10-22, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.
- SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. A teoria dos fractais e etnopesquisa/formação de professores: uma articulação possível? **Revista da FAEBA**, Salvador, ano 9, n. 14, p. 99-104, jul./dez. 2000.
- SANDMAN, Antônio. **A linguagem da propaganda**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Um diálogo sobre o ensino e o aprendizado da leitura**. Jacobina: FACED/UFBA. Programa de Pós-Graduação. Linha de Filosofia da Linguagem, Práxis Pedagógica. Outubro, 2003.

INSTRUMENTOS PARA A AMPLIAÇÃO E ADEQUAÇÃO VOCABULAR NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TEXTUAL ORAL E ESCRITA

Fernanda Luzia de Almeida Miranda

Departamento de Ensino, IFMT - Campus Barra do Garças

Tuise Brito Rodrigues

Departamento de Ensino, IFMT - Campus Barra do Garças

RESUMO: Este artigo emergiu de um projeto de pesquisa que, considerando a necessidade de aperfeiçoamento da expressão oral e escrita de alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- IFMT, Campus Barra do Garças, visou identificar, analisar e aplicar instrumentos que lhes incitassem à ampliação e adequação de seu vocabulário aos diversos contextos de produção, propiciando reflexões sobre os motivos da escolha de determinadas palavras em dadas situações comunicativas. As atividades propostas no decorrer da pesquisa instigaram os alunos à descoberta de novas palavras a partir de leituras, produções textuais, exercícios e dinâmicas, valendo-se de instrumentos como a paráfrase, as palavras cruzadas, o estudo de caso, o debate, e os trabalhos individuais e de equipe, que os fizeram pensar sobre o uso adequado dos vocábulos em diferentes conjunturas. Ainda durante o projeto, além de encontros semanais com os bolsistas, foi realizado um minicurso na III Jornada Científica

do *Campus* Barra do Garças e efetuados outros três momentos com os alunos do EMI em Informática (2º ano, período letivo 2015; 3º, 2016), que tiveram como resultados válidas produções textuais e discussões sobre o uso e adequação do léxico da Língua Portuguesa em diversas situações de suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Instrumentos para a ampliação e a adequação do vocabulário. Contextos de produção. Situações comunicativas.

ABSTRACT: This paper was written from a research project that, considering the need to improve the oral and written expression of the students from the High School Integrated (HSI) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso - IFMT, Campus Barra do Garças, aimed to identify, analyze and apply tools that encouraged them to expand and adapt their vocabulary to the different contexts of production, providing reflections on the reasons for choosing certain words in harmony with the communicative situations. The proposed activities in the course of the research instigated students to discover new words from readings, textual productions, exercises and dynamics, using instruments such as paraphrase, crossword puzzles, case study, debate, individual and team work, that made them think about the appropriate use of

the words in different conjunctures. Also during the project, besides weekly meetings with the scholarship holders, a mini-course was held at the III Scientific Week of the Campus Barra do Garças, and three other moments were carried out with the high school students integrated in Computer Science (2nd grade, 2015 school year; 3rd grade, 2016 school year), which resulted in valid textual productions and discussions about the use and the adequacy of the Portuguese Language lexicon in different situations of their lives.

KEYWORDS: Tools for expanding and adapting vocabulary. Contexts of production. Communicative situations.

1 | INTRODUÇÃO

A limitação do léxico e a dificuldade de adequação vocabular no Ensino Médio constituem relevantes fatores de impacto na produção textual oral e escrita dos alunos. Isso ocorre, sobretudo, por lhes faltar estímulo para a aquisição de novas palavras nas relações sociais, principalmente nas que se dão no ambiente virtual. Embora seja preciso respeitar às peculiaridades da comunicação nos espaços de convívio de cada discente, é essencial que ele aprenda também a se expressar de maneira formal, visto que algumas situações assim lhe exigirão. Na escrita, por exemplo, certos termos colaboram para distinguir gêneros discursivos: produções científicas utilizam terminologias próprias; textos jornalísticos apropriam-se de léxicos característicos; assim como, na esfera jurídica, utilizam-se palavras e expressões específicas.

As aulas de Língua Portuguesa nem sempre estimulam o aluno à descoberta de novas unidades lexicais. Percebe-se, em muitos casos, um empenho docente por encorajá-lo a essa busca, mas não tem sido esse esforço suficiente para expandir o vocabulário do aluno, sequer para induzi-lo a desenvolver a habilidade de empregar os termos de maneira adequada às diversas situações discursivas. Nesse cenário, a extensa gama de conteúdos contidos na ementa curricular dos planos de curso, a quantidade de alunos por turma, dentre outros barreiras constituem impasses para o ensino escolar concretizar esse intento. Portanto, urge transpor as fronteiras da sala de aula, por meio de projetos, como o que alude esse artigo, pelos quais o estudante é movido a realizar leituras que gradativamente irão exigir consultas ao dicionário. Assim, começa a perceber que os sentidos das palavras precisam se amoldar aos contextos, haja vista a vivacidade e dinamicidade da língua.

No cotidiano escolar, identifica-se a imprescindibilidade de se estimular o enriquecimento do repertório lexical dos discentes e o desenvolvimento da habilidade de sua aplicação apropriada às condições de produção, inclusive na relação comunicativa entre alunos e instituição. A expansão de seu universo lexical, por exemplo, torna compreensível documentos institucionais que dizem respeito à sua trajetória acadêmica, como editais de seleção para ingresso nos cursos, referentes a oferta de bolsas e auxílios estudantis, normativas e manuais, o que lhes permite

o reconhecimento e o exercício de seus direitos e deveres nessa circunscrição. Ademais, instiga sua participação na gestão e nas práticas escolares, dando-lhes, assim, condições para sugerir, tirar dúvidas, tecer críticas a elas, dentre outras ações. Contudo o percurso para se atingir esses objetivos nem sempre é prazeroso, pois desconsidera, muitas vezes, os vínculos dos sentidos das palavras com as distintas realidades dos discentes.

Com o fundamento de ressaltar os vínculos dos vocábulos e das produções textuais com os diversos contextos de produção, foi proposto o projeto de pesquisa sob o título *Instrumentos para a ampliação e a adequação de vocabulário: contribuições para uma boa oralidade e escrita*. Teve como público-alvo, alguns estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática no período entre 2015 e 2016 e foi implementado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, Campus Barra do Garças.

Ao longo do projeto, atividades que envolviam leitura e produções textuais orais e escritas foram realizadas com fulcro na ampliação qualitativa do vocabulário dos alunos e no desenvolvimento da habilidade de manejá-lo em conformidade com os respectivos contextos discursivos. Para o atendimento de tais escopos, foram utilizados instrumentos lúdicos como jogos lexicais, palavras cruzadas, dinâmicas, individuais e de grupo, além de debates, estudo de caso e simulação de situações problemas.

Nas seções seguintes, apresentam-se as bases teóricas referentes ao assunto ora tratado, a metodologia utilizada e a discussão e análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos principais reveses da escola no ensino da Língua Portuguesa, conforme Oliveira (2006), consiste em levar o aluno a utilizar os vocábulos adequados a cada contexto de produção, isto é, a empregá-los com propriedade. Embora o mencionado autor, ao se dedicar à questão da impropriedade vocabular, tenha considerado as estratégias escolares para a ampliação do universo lexical dos discentes satisfatórias, a presente pesquisa além de abordar a adequação vocabular considerou também relevante trabalhar com instrumentos propiciadores da expansão do domínio lexical do discente, com vistas ao aperfeiçoamento de sua escrita e oralidade, principalmente se considerada a formação profissional na qual os participantes da pesquisa estavam vinculados: o curso de Informática, cuja área dispõe de terminologia própria. Isso pressupõe que esse público necessite “dominar” um repertório de termos e expressões inerentes à sua área de formação ao concluir o curso e o maneje de forma competente em seu exercício profissional, na produção de textos científicos, em sua comunicação com outros profissionais e em outras situações que exigirem essa habilidade.

Em razão do desenvolvimento da habilidade de empregar as palavras de acordo com os contextos discursivos, pode-se afirmar que os estudantes que assim o fizeram

apresentam um diferencial em relação aos outros, tanto no exercício de sua profissão, como no desempenho de atividades políticas, socioambientais, culturais, entre outras. De outro modo, os termos e expressões empregados de forma inapropriada além de suscitar dúvidas quanto à qualidade da formação de quem o faz, conduzem a incompreensões dos interlocutores em relação a mensagem que pretendeu comunicação no momento da enunciação.

Assim, quando as palavras adotadas em um texto não correspondem à situação comunicativa em que estão inscritas, fala-se em *impropriedade vocabular*, que Oliveira (2006) conceitua como o emprego de palavras cujo uso é inadequado em determinados contextos, pois provoca desvios no sentido do que se pretendeu dizer no texto escrito ou oral, tornando inviável sua compreensão. Trata-se de um problema que não aflige apenas os alunos participantes dessa pesquisa, mas à maioria das pessoas, que esporádica ou recorrentemente, utilizam palavras impróprias em suas manifestações discursivas. No âmbito interpessoal, por exemplo, termos e expressões impróprios geram, normalmente, consequências indesejadas, que podem ir de um mero dissabor até a implicações mais severas, em decorrência do desvirtuamento semântico dos textos em algumas conjecturas comunicativas.

Diante disso, a pesquisa abordou os sentidos dos vocábulos em suas relações com outros nas manifestações comunicativas dos estudantes do Ensino Médio Integrado, para além das abordagens meramente morfológicas sobre o assunto. Ademais, ao contrário do que ocorre em muitas práticas de ensino nas quais, segundo Antunes (2012, p. 21), “o processo de ampliação do léxico da língua é visto como uma questão morfológica que, parece, começa e se esgota no interior da gramática apenas, como se não tivesse também a função de intervir na arquitetura do texto, na armação de sua estrutura”, esta pesquisa analisou as palavras em seus vínculos com elementos internos e externos da língua, no movimento dos sentidos ocorridos nas relações sociais de seus usuários.

Há de se considerar que os usuários de uma língua agem sobre sua estrutura acompanhando o ritmo constante de atualização do movimentos sociais e culturais. Desse modo, as unidades lexicais passam a assumir sentidos conforme seus contextos de produção, sendo que “(...) a realidade é interpretada cognitivamente e armazenada na memória do indivíduo registrando ali todo o sistema lexical. Como a realidade é constantemente revista pelo indivíduo, ele opera permanentemente sobre o material linguístico que tem armazenado.” (GIL, 2005, p.172). Isto é, o enunciador/autor, a cada escolha lexical, reinterpreta os conhecimentos partilhados na sociedade. Por isso, antes da aplicação de cada atividade os pesquisadores explicaram aos alunos que cada escolha feita por eles na sua expressão oral e escrita era provida de historicidade, se definia em uma dada cultura e influenciada por elementos da exterioridade linguística. Isso porque, como ponderam Cezário e Votre (2008, p.158), “a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas.”

Com base nos autores citados, pode-se dizer que as escolhas dos vocábulos na constituição dos textos não são feitas de modo aleatório, tampouco objetivo. Ao contrário, como pondera Koch (2005), as escolhas lexicais do sujeito devem ser coerentes com seus desígnios e interesses comunicativos; trata-se de um processo estratégico. Nesse diapasão, é crucial que os discentes observem as possibilidades de substituições das palavras, atentando-se, nesse processo, para a equivalência de significação entre a palavra substituta e a substituída e para o que pretende comunicar. Por isso o projeto abarcou a proposta de instigar a expansão repertório vocabular dos alunos, com a intenção de que percebam quais elementos lexicais podem se inserir em determinados contextos. Buscou-se, assim, retirar as palavras da condição dicionária, inserindo-as no plano da dinamicidade da língua.

Não se pode negar que o dicionário seja um recurso de fundamental relevância para o enriquecimento do vocabulário dos alunos e para o seu manejo nas práticas comunicativas. Sobre a utilização desse recurso, Irandé (2012, p.144, grifo original) argumenta:

O que se pretende é propor uma ampliação significativa das finalidades de uso do dicionário nas aulas de português, o que ultrapassa até mesmo a identificação do sentido de uma palavra, uma vez que somente o contexto de uso é o que vai definir, entre os sentidos possíveis, aquele que de fato ou deve ser atualizado.

Vale ressaltar que o sistema lexical é registrado ordenadamente pela memória e a existência de processos mnemônicos é comprovada pela experiência cotidiana. Esses processos são “estruturalmente ordenados, de tal forma que quando queremos lembrar um vocabulário, desencadeia-se um processo que nos fornece, normalmente em série, várias palavras que integram um mesmo subsistema léxico ou então, um determinado campo semântico.” (BIRDEMAN, 1981, p.144).

Contudo, esse processo mnemônico não se limita aos significados contidos no dicionário. É verdade que os textos estruturam-se a partir de uma ordenada relação entre palavras, no plano sintagmático, mas elas podem ser substituídas por outras, desde que tenham o mesmo valor semântico em contextos semelhantes. Por essa razão a ampliação do repertório lexical é importante, porque possibilita ao usuário da língua alterar termos de sua comunicação textual, bem como a fazer paráfrases de discursos de outros usuários, em razão de ter à sua disposição uma gama de opções vocabulares para cada circunstância comunicativa.

De acordo com Koch e Elias (2014), o contexto “é indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual. (...) O contexto engloba não só o cotexto [contexto linguístico], como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”.

Nessa perspectiva, pode-se entender que as unidades lexicais devem ser organizadas de maneira tal que constituam estruturas coesas, que podem ser compreendidas nas situações comunicativas em que se inscrevem. Isso porque o

contexto é essencial para que se estabeleça coerência. Na dicção de Koch e Elias (2014), o contexto se compõe não apenas pela superfície textual, isto é, pelos elementos internos da materialidade linguística, mas pela sua relação com a exterioridade da língua.

Por certo, os sentidos das palavras não são imutáveis. É possível que elas assumam outros significados, conforme seu uso reiterado sob outras conotações em dadas conjunturas comunicativas, o que se deve ao caráter dinâmico da língua. Assim ocorre, por exemplo, quando alguns termos utilizados por grupos específicos são incorporados às práticas discursivas cotidianas de outros, passando a ser empregados além dos limites dos campos lexicais restritos em que foram engendrados.

Nesse diapasão, Melo Neto (1994) faz alusão ao necessário e pertinente liame entre as palavras de um texto, compondo uma estrutura sintagmática harmônica. O autor (1994, p.350-351) em um trecho do poema *Rio sem discursos*, serve-se de uma linguagem figurada para advertir sobre a limitação semântica da palavra quando considerada alheia às práticas discursivas.

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água paralítica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

É notória a importância das consultas ao dicionário para a ampliação do vocabulário dos estudantes. Contudo, à luz de Melo Neto (1994), deve-se alertar que, para que flua o seu “discurso rio”, cada palavra selecionada não pode ser considerada “estanque no poço dela mesma”, “muda”, mas em sua comunicação com as outras.

Portanto, a coerência é pressuposto para a construção de bons textos, obtida a partir da coesão - harmônica interligação dos elementos e mecanismos linguísticos da superfície textual veiculadores de sentido.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa ora sistematizada teve cunho qualitativo. É válido lembrar que a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, em outras palavras, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p.22). Porém, não excluiu o subsídio da abordagem quantitativa.

Em relação às etapas da pesquisa, as autoras realizaram, primeiramente, alguns encontros com os alunos bolsistas para as leituras essenciais para a execução do projeto. Posteriormente, prepararam e aplicaram um pré-teste para a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos do 2º ano do EMI em Informática o que permitiu às

pesquisadoras a percepção da amplitude do vocabulário dos educandos participantes do projeto, bem como sua capacidade de utilização adequada das palavras aos contextos discursivos apresentados. Além disso, junto aos alunos bolsistas, as coordenadoras do projeto de pesquisa elaboraram e comandaram um minicurso, com alunos do EMI em Informática, na III Jornada Científica do IFMT –Campus Barra do Garças.

Após o minicurso, foram realizados três encontros em que ocorreram atividades de leitura, produções textuais (dentre as quais a paráfrase), debates, resolução de palavras cruzadas, estudo de caso, além de dinâmicas (de grupo e individuais) para levá-los a pensar palavras adequadas a cada contexto discursivo apresentado. Ao final do 3º encontro aplicou-se um teste, com questões análogas ao pré-teste, estruturado em 3 (três) partes: 1ª) atividade de paráfrase; 2ª) exercício de substituição lexical; e 3ª) resolução de palavras-cruzadas. Com as demais atividades, teste e pré-teste constituíram-se objeto de análise da presente pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para se empregar as palavras em suas produções textuais, os alunos foram orientados nas atividades do projeto que deveriam observar os respectivos contextos.

Seguindo essa esteira, nas discussões tecidas no período que compreendeu o projeto de pesquisa, a coerência textual foi observada pelos alunos na constituição de seus textos e discursos, vez que disso dependia o entendimento da mensagem para o público desejado. Para cumprirem tal intento, tiveram de expandir seu domínio léxico-semântico, visando a habilidade de compreender textos diversos, e a melhorar sua capacidade de comunicação em diversos contextos.

Merecem ser destacadas as atividades de leituras propostas, que abrangeram vários gêneros textuais, nas quais foram destacados termos inerentes a cada um deles, bem como os modos como se delineavam os argumentos para convencer o leitor.

A atividade da leitura favorece num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca da coisa, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003, p. 70)

No decorrer do projeto, atividades de produção oral e escrita com os dois bolsistas do projeto, ambos alunos, à época, do curso de Ensino Médio Integrado em Informática, que ensejou a elaboração do minicurso *Exploradores de palavras: em busca do tesouro escondido*, na III Jornada Científica do IFMT do Campus de Barra do Garças. Trabalhou-se a adequação do vocabulário por meio de textos de alguns gêneros discursivos, a utilização de charadas, palavras cruzadas, dentre outros. Além disso tivemos três encontros/oficinas com os alunos do EMI em Informática (2º ano, período letivo 2015; 3º, 2016), que tiveram como resultado válidas produções textuais e discussões sobre o uso e a adequação do léxico da Língua Portuguesa em diversas

situações de suas vidas. Assim, a pesquisa buscou auxiliar os alunos a ampliarem e adequarem o seu vocabulário ao contexto, para torná-los cada vez mais competentes em sua oralidade e escrita.

Ressalte-se que os resultados provenientes da aplicação do pré-teste, da realização do minicurso, dos encontros, e do teste final, não apontaram, de pronto, grandes mudanças no desempenho dos alunos, já que resultados mais expressivos demandam maior tempo para serem verificados. Todavia, foi útil para constatar os pontos de maior fragilidade quanto ao estudo do léxico, da coesão e da coerência, os quais serviriam de pressuposto para outras intervenções, visando uma gradual evolução dos discentes quanto à ampliação e adequação de seu vocabulário às diversas situações discursivas.

Em relação ao pré-teste aplicado foram identificadas algumas dificuldades desses alunos quanto à escrita nas condições discursivas dadas, principalmente nas que requeriam o uso da linguagem formal. Nas atividades desenvolvidas e no teste foram percebidas, em sua maioria, pequenas melhoras na produção, sendo que uma minoria apresentou um resultado aquém do verificado no início do processo. Contudo, trata-se de um desenvolvimento qualitativo e processual, para o qual é essencial a constância de atividades fomentadoras da competência comunicativa dos educandos com vistas à sua atuação eficiente nas diversas situações discursivas.

Dentre as atividades desenvolvidas também merecem destaque o exercício da paráfrase, que propiciou reflexões sobre as preferências lexicais e as possibilidades de substituição de vocábulos em cada contexto, e as que se dedicaram a oralidade, nas quais os estudantes foram estimulados à defesa de seus argumentos, utilizando-se de palavras coerentes com os textos e assuntos trabalhados.

Vale dizer que o uso dos instrumentos utilizados em cada etapa do projeto, considerou os conhecimentos prévios e interesses dos alunos que nele se envolveram. O auxílio desses recursos viabilizou a percepção do comportamento das palavras nas distintas circunstâncias comunicativas, estimulando o estudante a conhecer e a indagar os motivos para a escolha de certos termos em determinados enunciados, frases e/ou textos trabalhados e não outros.

Teste e pré-teste foram úteis para a percepção do nível escrito dos alunos, entretanto, vale ressaltar a dificuldade em mensurar os resultados obtidos, utilizando-os somente para subsidiar uma avaliação qualitativa. Alguns alunos inclusive compareceram apenas em um dos testes, mas estiveram presentes nas outras atividades. Portanto, tornou-se inviável uma comparação fidedigna desses instrumentos aplicados à turma em questão, além de não ser o principal objetivo da pesquisa a comparação dos dados em termos quantitativos, mas em instigar os discentes ao desenvolvimento de sua competência textual oral e escrita.

Por certo, as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa trouxeram os participantes à consciência do cabedal de alternativas para o enriquecimento de seu repertório linguístico, e ao mesmo tempo se deram conta do árduo, mas compensatório,

processo de fomentação desse acervo. Os discentes conheceram instrumentos voltados à melhoria de seu vocabulário, a fim de que fossem capazes de reconhecer palavras com significados análogos, contudo observando que algumas palavras, apesar de no dicionário constarem como sinônimas, não servem aos mesmos contextos.

O projeto obteve resultados positivos, haja vista a efetiva participação dos alunos nos debates, inclusive daqueles que comumente não se manifestavam nas aulas, que, sem medo de errar, manifestaram suas opiniões sobre os assuntos abordados, explorando vocábulos até então desconhecidos, trocando experiências com o grupo e fazendo tentativas de ampliação de seu domínio léxico-semântico.

Vale destacar que o erro foi tratado durante as atividades como um elemento a ser considerado no processo de construção de conhecimento, possibilitando, assim, que os alunos usassem sua criatividade sem reservas, sem medo de serem censurados, o que contribui para criar um cenário propício à aprendizagem. Como sopesa Aquino (1997, p.12):

A primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno. O que gostaria de demonstrar é que a constatação de um erro não nos indica, de imediato, que não houve aprendizagem, tampouco nos sugere inequivocamente fracasso, seja da aprendizagem, seja do ensino.

Com base no que diz o autor, os equívocos cometidos nas práticas foram destacados não como elementos pejorativos, mas como um ponto de partida para as tentativas de acerto. Em outros termos, o erro passou a ser visto pelos participantes como uma oportunidade para a construção de seus conhecimentos.

Em suma, ao longo da pesquisa foi possível perceber sutis diferenças quanto à expressão oral e escrita dos alunos, o que leva a entender que o aperfeiçoamento da habilidade comunicativa textual deve ser gradualmente considerada. A elevação do desempenho discursivo dos estudantes somente poderá ser observada com o tempo, sendo, para tanto, necessário o comprometimento e a perseverança dos alunos e de toda a comunidade escolar para o alcance desse intento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises dos resultados, tornou-se evidente a importância de projetos como este para incentivar o aluno à ampliação e adequação lexical a fim de se expresse eficientemente nos diferentes lugares e pense outros sentidos possíveis conforme as condições de produção de seus discursos.

Durante a pesquisa, os participantes foram estimulados a explorar o vasto universo lexical para encontrarem novas palavras para o enriquecimento de seu repertório vocabular, refletindo ainda sobre a aplicação dos termos adequados aos contextos de produção. Nesse cenário, foram realizadas algumas leituras de níveis de complexidade diversos, propostas no bojo da pesquisa, praticaram a escrita e a reescrita de textos,

além de exercitarem, durante as atividades propostas, a argumentação, o que lhes exigiu o manejo de seu repertório vocabular para a aplicação em dadas circunstâncias discursivas.

É relevante fazer referência ao ambiente acolhedor criado ao longo das atividades, nos quais os estudantes tiveram a liberdade de manifestar suas opiniões e argumentos, sem qualquer censura. Isso porque os erros foram reconhecidos como pontos de partida para experimentar novas hipóteses e não como um elemento depreciativo. Ao contrário, a motivação dos alunos era fundamental para o êxito do projeto, portanto, a elevação da autoestima dos participantes foi um elemento essencial para se considerassem capazes de produzirem bons textos, já que entenderam que seus erros não significavam o fracasso, mas um componente basilar de seu processo de aprendizagem.

Pelo exposto, entende-se que o trabalho com o léxico deve ser contínuo e extrapolar os limites disciplinares dos currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado. Considera-se fundamental a realização de outros encontros e oficinas de leitura, produção de textos orais e escritos, utilizando instrumentos diversificados, bem como textos de diferentes gêneros discursivos, a fim de que os discentes se tornem competentes no manejo de seu repertório lexical em cada contexto comunicativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola. 2003.

AQUINO, J. G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

GIL, B. D. A escolha lexical em letras de música: uma proposta de ensino do vocabulário. **Revista Linha D'Água**, Brasil, n. 18, p. 171-182, dez. 2005. ISSN 2236-4242. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37285/40005>. Acesso em: 20 Abr. 2015.

MELO NETO, J. C. de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.350-351.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 216 p, il.

OLIVEIRA, H. F. Ensino do léxico: o problema de adequação vocabular. **Revista Matranga**, Rio de Janeiro, v. 19, n.2, p. 49-68, jul.-dez. 2006. Disponível em: www.pgletras.uerj.br/matranga/matranga19/matranga19a03.pdf Acesso em: 19 abr. 2015.

PEREIRA, S. C. A importância dos campos léxicos no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Intertexto**, Uberaba, UFTM, v.1, n.1, p.186-208, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/72>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BIDERMAN, M. T. A Estrutura Mental do Léxico. In: **Teoria Lingüística**. Lingüística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981, p. 131-145.

SOUZA, D. V.; ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.12, n.2, p. 76-85, jul. - dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015

ITALIANO COMO HERANÇA EM PEDRINHAS PAULISTA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

Rosangela Maria Laurindo Fornasier

Universidade de São Paulo
Pedrinhas Paulista — SP

Tatiana Iegoroff de Mattos

Universidade de São Paulo
São Paulo — SP

Fernanda Landucci Ortale

Universidade de São Paulo
Campinas — SP

RESUMO: Iniciado no segundo semestre de 2016, na cidade de Pedrinhas Paulista, uma ex-colônia italiana localizada no interior paulista, o curso de Italiano como Herança conta com um material didático elaborado de forma a torná-lo sensível ao contexto em que é utilizado. Para isso, foram realizadas algumas entrevistas com membros da comunidade, principalmente seus fundadores que ainda encontram-se vivos, graças ao fato da imigração ter sido recente, ocorrida na década de 50. Também foram utilizados documentos, fotografias e cartas dessas famílias, além de músicas por eles apreciadas e diversos materiais encontrados na internet, que serviam para complementar e aprofundar as temáticas desenvolvidas em sala. Esse material foi elaborado pela professora do curso e suas colaboradoras, ambas membros da comunidade, e também contou com o apoio

de pesquisadores da Universidade de São Paulo. Como base teórica foram consultados textos de Vilson Leffa (2016) e Daniela Vieira (2012) e optou-se pela pedagogia do pós-método, de Kumaravadivelu (2006; 2012), como pilar de todo o curso. Para exemplificar melhor como funciona esse material, serão apresentadas algumas atividades da unidade sobre os dialetos. Também serão apresentadas algumas reflexões e sugestões acerca desse material, já utilizado em sala de aula. Com isso, espera-se que o público possa entrar em contato com pelo menos uma parte do projeto que vem sendo realizado na comunidade de Pedrinhas Paulista, cujo objetivo é resgatar as origens e, principalmente, a língua dos imigrantes, a fim de que este patrimônio cultural não se perca.

PALAVRAS-CHAVE: língua de herança; Pedrinhas Paulista; cultura; identidade; material didático.

ABSTRACT: Started in the second half of 2016, at Pedrinhas Paulista, an ex-Italian colony located in the countryside of São Paulo, the Italian as Heritage Language course uses a material designed to be sensitive to the context in which it is used. To make it possible, a couple interviews were conducted with some inhabitants of the city, mainly the founders who are still alive, thanks to it recent immigration, in the 50's decade. We also used documents, photographs

and letters from these families, as well as songs they enjoy and other materials found on internet, that were used to deepen the themes developed in the classroom. This material was designed by the teacher of the course and their collaborators, both citizens of the city, and also had the support of researches of the University of São Paulo. To the theoretical basis we consulted texts of Vilson Leffa (2016) e Daniela Vieira (2012) and the post-method pedagogy of Kumaravadivelu (2006, 2012) was chosen as the pillar of the whole course. To better illustrate how this material works, we will show some activities from the unit of dialects. We will also present some reflections and suggestions about this material, already used in the classroom. We expect that the public get in touch with at least part of the project that is going on in the community of Pedrinhas Paulista, which aim is to rescue the origins and, especially, the immigrants language, to avoid lose this cultural patrimony.

KEYWORDS: heritage language; Pedrinhas Paulista; culture; identity; didactic material.

1 | INTRODUÇÃO

Pedrinhas Paulista é uma ex-colônia italiana, situada no interior paulista, quase na divisa com o Estado do Paraná. A cidade está localizada na Alta Sorocabana, à margem do rio Paranapanema, a 550 km da cidade de São Paulo. Foi fundada em 1952, período pós-guerra em que a Itália encontrava-se arrasada. A cidade é fruto de um dos últimos movimentos subsidiados de imigração para o Brasil, sendo resultado de um acordo de paz entre os governos brasileiro e italiano.

Até 1980 Pedrinhas Paulista ainda era um núcleo colonial, sendo, então, elevada a Distrito. A emancipação político-administrativa foi alcançada somente em 1991. No último censo realizado no Brasil, em 2010, a cidade contava com 2936 habitantes, muitos deles descendentes de italianos. Também é possível encontrar, ainda hoje, alguns dos imigrantes italianos que fundaram a cidade.

Com o passar do tempo tem-se notado a perda da língua e da cultura italiana nessa ex-colônia. Quando os filhos dos imigrantes passaram a frequentar as escolas brasileiras, as professoras pediram aos pais que não conversassem em italiano com seus filhos, pois isto prejudicava o desempenho deles em sala de aula. Além disso, foi por volta desse período que começaram a ocorrer os primeiros casamentos entre italianos e brasileiros, reduzindo o número de famílias que conversavam em italiano dentro de casa.

De uns anos para cá começou a surgir uma preocupação com relação ao desaparecimento da língua e da cultura italiana em Pedrinhas Paulista, uma vez que isso poderia acarretar uma grande perda para o município em termos históricos, culturais e turísticos. Medidas como a implementação da língua italiana na rede municipal de ensino e a criação do curso de Italiano como Herança foram tomadas para tentar reverter a situação.

O curso de Italiano como Herança teve início em agosto de 2016, com cerca

de 30 alunos matriculados, e foi planejado para ter quatro módulos, com duração de um semestre cada. Os alunos do curso são, em sua maioria, membros da primeira geração nascida no Brasil - que era, inicialmente o público alvo do curso - alguns membros da segunda geração nascida no Brasil e dois membros da comunidade que não são descendentes de italiano, mas que consideram esta sua língua de herança (LH).

Os objetivos do curso são a revitalização da língua italiana em Pedrinhas Paulista, a efetivação das reflexões sobre a identidade ítalo-brasileira na comunidade e o incentivo às políticas linguísticas familiares de uso da língua ou do dialeto de herança. Para isso, espera-se que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa na língua.

Em sala de aula atuam uma professora e duas colaboradoras. Todas elas moram na cidade e as colaboradoras são, inclusive, membros da primeira geração nascida no Brasil. A professora, por outro lado, é casada com um membro dessa mesma geração.

Neste trabalho falaremos sobre o material didático utilizado no curso de Italiano como Herança e alguns exemplos práticos do que vem sendo desenvolvido em sala de aula. Também traremos algumas reflexões sobre os aspectos positivos e negativos do que foi observado até o momento, pensando no que pode ser mudado e quais são as dificuldades em se trabalhar com LH, um campo que ainda está em plena expansão pelo mundo.

2 | O MATERIAL DIDÁTICO

Para o ensino de italiano como LH, em Pedrinhas Paulista, optou-se pela elaboração de um material didático próprio tendo em vista o que estudiosos da área, como Ortale, Fornasier e Corrias (2017) evidenciam, como o fato de que não é adequado transpor características do ensino de uma língua estrangeira para um cenário de língua de herança, uma vez que o contexto de LH exige especificidades quanto aos materiais, ferramentas de avaliação e formação de professores.

Para quem mora em Pedrinhas Paulista o italiano não é exatamente uma língua estrangeira, pois muitos cresceram ouvindo seus pais e avós conversando entre si em tal idioma ou no dialeto de sua região de origem. Os que não são descendentes de italiano também ouvem essa língua pelas ruas e praças da cidade ou então nas tradicionais festas italianas que ocorrem ali. Para tornar o curso de Italiano como Herança interessante para esse público, portanto, era preciso que todo esse cenário fosse levado em consideração.

Em sala de aula, portanto, são utilizadas as histórias de vida dos membros da comunidade - sendo apresentados trechos das entrevistas em vídeo ou partes transcritas das mesmas -, cartas, poemas, crônicas, textos de memórias, notícias e vídeos da internet. Para a sistematização de conteúdos gramaticais, quando

necessário, são utilizadas videoaulas disponíveis na internet, que também podem ser consultadas pelos alunos em casa.

Quando o curso começou a ser ministrado, em agosto de 2016, apenas a primeira unidade didática estava pronta. Isso porque era preciso sentir o que os alunos estavam dispostos a compartilhar em sala de aula e quais eram os temas que lhes chamaria mais atenção. O tema central de cada unidade didática é, portanto, escolhido de acordo com os assuntos que vão surgindo em sala de aula.

As unidades elaboradas para compor o material didático do curso de Italiano como Herança seguem uma certa estrutura: começam com imagens, que servem para introduzir o tema; trazem um texto, seguido de atividades que são desenvolvidas oralmente ou de forma escrita e, quando é necessário, há as explicações gramaticais. Por fim, apresenta-se uma música, que também está relacionada ao tema da unidade.

O curso foi pensado para ter duração de quatro módulos semestrais. Em cada módulo há quatro unidades didáticas, estruturadas em tópicos de conteúdo relacionados à comunidade e não com base em uma progressão gramatical. Os temas trabalhados com a primeira turma do curso de Italiano como Herança foram:

- 1º módulo: imigração italiana no mundo; imigração italiana atual; culinária italiana; história da língua italiana e dos dialetos.
- 2º módulo: história e importância dos dialetos; Segunda Guerra Mundial; o pároco Ernesto Montagner; choque cultural.
- 3º módulo: música italiana; história da Companhia Brasileira de Colonização; a Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista; o jardim de infância fundado por D. Ernesto Montagner.
- 4º módulo: Asilo San Domenico Savio (escola de ensino infantil fundada por D. Ernesto Montagner); *i nonni: genitori con zucchero*; *cosa dobbiamo insegnare ai nostri bambini*; *per concludere* (uma unidade didática elaborada para lembrar os melhores momentos do curso e compreender o papel de todos dentro do projeto de revitalização da língua e da cultura italiana em Pedrinhas Paulista).

As apostilas não foram elaboradas por apenas uma pessoa. Estiveram envolvidos neste trabalho: a professora do curso e suas colaboradoras, um doutorando da Universidade de São Paulo, uma graduanda da Universidade de São Paulo e a professora-coordenadora do projeto, também da Universidade de São Paulo.

Para que o trabalho fosse coerente, cada um desses colaboradores procurou seguir a estrutura básica das unidades, apresentadas anteriormente. Também buscou-se obedecer as fases de desenvolvimento de materiais didáticos propostas por Vilson Leffa (2007), que são: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A etapa de *análise* consiste, basicamente, em conhecer os alunos, seus gostos e suas necessidades. Para isso, no ato da inscrição no curso de Italiano como Herança os alunos preencheram um formulário, em que deveriam explicitar se eram descendentes de italianos ou não, a região de origem da família, se possuíam algum conhecimento

da língua italiana e qual era a relação com o dialeto familiar.

O *desenvolvimento* é o momento em que são definidos os objetivos, a abordagem, o conteúdo, as atividades e os recursos que fazem parte do curso. Como mencionado, o objetivo do curso é a revitalização da língua e da cultura dos imigrantes que fundaram a cidade. Os conteúdos estavam sempre relacionados à história local e de cada um e as atividades buscavam desenvolver, principalmente, a competência oral, sem deixar de lado a leitura, a escuta e a escrita. Todos os alunos receberam uma cópia impressa de cada apostila, mas em sala de aula eram mais utilizados os recursos de projeção de imagens e o acesso à internet.

Com relação à abordagem, para que o objetivo do curso pudesse ser alcançado, optou-se pela abordagem baseada em conteúdo (LEFFA, 2007, p.26), em que se busca priorizar insumos autênticos nas atividades. Para compreender o que significa didatizar um material autêntico recorreremos à definição de didatização proposta por Vieira (2012):

didatização designa o complexo processo de exploração do texto autêntico por meio de técnicas didáticas que visam torná-lo acessível e compreensível aos alunos, fazendo com que este seja realmente um instrumento de ensino-aprendizagem da língua-alvo (VIEIRA, 2012, p. 68).

O material autêntico utilizado em sala de aula foi aquele disponibilizado pela comunidade, como cartas, relatos pessoais, poesias. Também foram utilizadas as entrevistas, gravadas em italiano, com os primeiros imigrantes. Estes elementos despertaram a atenção dos alunos e fizeram com que eles se interessassem pelo curso.

A fase de *implementação* pode variar conforme o maior ou menor grau de atuação de quem preparou o material na sua efetiva utilização. No caso do material utilizado em Pedrinhas Paulista, como mencionado, há vários colaboradores. No entanto, a maioria das unidades foi elaborada pela professora e suas duas colaboradoras e aquelas que partiram dos outros pesquisadores passaram pela análise delas.

Este material também está em constante *avaliação*, que é a última etapa proposta por Leffa (2007). A professora e suas colaboradoras avaliam aula a aula as atividades realizadas e discutem o que poderia ser modificado. Nos casos em que as unidades são produzidas por alguém que não estará presente na aplicação da mesma, podem ser aplicados questionários respondidos por alunos e professores para saber a opinião de todos os envolvidos na utilização do material.

As reflexões da professora e suas colaboradoras sobre o andamento das aulas e a eficácia do material didático foram constantes no decorrer do curso e essa é uma das características da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu (2001), que propõe um professor, além de estudioso de teorias, também criador de suas próprias teorias, com base em suas experiências em sala de aula, por meio de uma postura investigativa/reflexiva.

Ao discorrer sobre a Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu, Fornasier

reflete:

Em outras palavras, o professor, à medida que ganha conhecimento e experiência, vai tornando-se capaz de desenvolver a própria abordagem de ensino (FORNASIER, 2018, p.99).

Com base nas considerações feitas por Ortale (2016), a Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) constitui um sistema tridimensional, formado por três parâmetros: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade.

O primeiro parâmetro, e também o mais importante, refere-se à importância de o ensino de língua ser sensível ao contexto em que está inserido. Este parâmetro está presente no curso de LH, pois o material foi produzido levando-se em conta o cenário em que os alunos vivem e, por essa razão, nele está contida a história da fundação do município, cartas, fotografias, relatos, entrevistas dadas pelos colonos, entre outros.

O segundo parâmetro implica a relação dialógica entre teoria e prática, ou seja, a observação da prática pedagógica, por meio de uma postura investigativa/reflexiva do professor, lhe permitindo criar sua própria abordagem de ensino. A presença deste parâmetro concentra-se na fase de avaliação tanto do material quanto do desenvolvimento das aulas e progresso dos alunos, como já mencionado.

O terceiro e último parâmetro refere-se à necessidade de ações que possibilitem transformações sociais, sem deixar de lado as experiências trazidas pelos alunos e sua identidade. O parâmetro da possibilidade esteve presente em todo o curso, pois, além das aulas, foram feitas reuniões mensais com alunos e comunidade, de modo que a ideia de revitalização da língua e da cultura não estivesse limitada apenas à sala de aula. Além disso, houve um interesse maior do município em apoiar a iniciativa do projeto Italiano como Herança.

O material didático desenvolvido em Pedrinhas Paulista, portanto, é fruto de um trabalho embasado em importantes autores, além de pesquisas voltadas exclusivamente para esse contexto. Por esses motivos, os autores decidiram registrar esse material junto à Biblioteca Nacional, como forma de manter e reconhecer o trabalho desenvolvido. Para isso, no entanto, algumas alterações estão sendo feitas, principalmente com relação às imagens utilizadas, por conta dos direitos autorais destas, que muitas vezes foram retiradas da internet. Como solução, optamos por utilizar imagens feitas pelos colaboradores do próprio material.

3 I PARA COMPREENDER O MATERIAL NA PRÁTICA: EXEMPLOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O material elaborado para o curso de Língua de Herança em Pedrinhas Paulista, conforme informado nas seções anteriores, foi estruturado em unidades temáticas, com base no ensino por conteúdos (LEFA, 2007) e não através da estrutura linguística. Dentre os temas abordados no primeiro módulo do curso, um dos que mais chamou a

atenção dos alunos foi o dos dialetos. Por essa razão, tal tema foi ainda mais explorado no segundo módulo, como foi possível observar na apresentação dos conteúdos, na segunda seção deste trabalho. A primeira unidade do segundo módulo iniciou-se com os seguintes textos informativos sobre a origem e a importância dos dialetos:

La lingua del cuore

Di sicuro avete sentito parlare e magari parlate voi stessi un dialetto. Il fatto non è così eccezionale, se si pensa che l'Italia è la nazione europea più ricca di dialetti. Anzi, fino a pochi decenni fa, la maggior parte della popolazione italiana sapeva parlare solo il dialetto e non conosceva l'italiano; perfino l'italiano stesso, all'inizio, non era che uno dei tanti dialetti parlati in Italia.

Quando sono nati i dialetti e perché si chiamano così?

La storia dei dialetti italiani è, per molti versi, la storia stessa dell'italiano. Infatti, l'italiano deriva dal latino, così come dal latino discendono i dialetti che si parlano in Italia. Inizialmente tutte le lingue derivate dal latino venivano chiamate lingue volgari o semplicemente volgari. La parola volgare vuol dire appunto parlato dal volgo (dal latino vulgus), cioè dal popolo, che ormai non conosceva più il latino. Così il siciliano, il bolognese, il piemontese, il veneziano, il lombardo, che oggi chiamiamo dialetti, all'inizio erano lingue volgari.

Il toscano all'inizio era solo uno dei tanti volgari. L'italiano si chiama così, infatti, solo dal 16° secolo; e con il termine italiano si indica il volgare toscano riconosciuto ormai come lingua di tutta la nazione. Il termine dialetto nasce in questo periodo per distinguere tutti i volgari parlati nelle varie parti del paese dal toscano divenuto nel frattempo l'italiano.

Che differenza c'è tra una lingua e un dialetto?

Nemmeno gli studiosi trovano una risposta unica e condivisa sulle differenze tra una lingua e un dialetto. A ogni modo, si può dire che il dialetto potrebbe essere definito come una lingua utilizzata da un gruppo ristretto di persone, in un luogo specifico e che non ha usi ufficiali: si dice che una lingua ha usi ufficiali se è utilizzata nella scuola e nell'amministrazione, per esempio negli uffici pubblici e nei tribunali.

Un patrimonio rivalutato

I dialetti sono un patrimonio culturale di straordinario valore. E tuttavia durante i secoli hanno spesso avuto una reputazione negativa, poiché considerati lingue inferiori che impedivano l'apprendimento dell'italiano. Oggi è difficile crederci, ma al momento dell'unificazione (17 marzo 1861) solo 2 o 3 italiani su 100 parlavano l'italiano, il resto della popolazione parlava solo dialetto. Inoltre i dialetti erano lingue molto distanti dall'italiano, quasi come lo sono attualmente l'italiano e lo spagnolo. Era necessario dunque che tutti conoscessero la lingua nazionale.

Tuttavia, molti pensarono di insegnare l'italiano senza tenere conto che il dialetto era la lingua materna, cioè la prima lingua: la lingua parlata prima di andare a scuola e fuori della scuola. Il dialetto era proibito a scuola, dove si doveva usare solo l'italiano, anche se per molti era una vera e propria lingua straniera. Fu un errore, che non consentì a molti né di imparare l'italiano né di acquisire un titolo di studio. Questo atteggiamento negativo durò per oltre un secolo, fino a pochi decenni fa, facendo nascere anche in molti quasi un senso di vergogna per il dialetto.

Dalla seconda metà del secolo scorso a oggi la situazione è radicalmente cambiata. Grazie a una notevole crescita economica e sociale, a un impegno più incisivo nell'istruzione e alla diffusione della radio e della televisione, oggi quasi tutti (oltre il 95% della popolazione) conoscono e usano l'italiano. Tuttavia questo non vuol dire che il dialetto è scomparso, poiché circa il 50% continua a usarlo. In altre parole circa trenta milioni di Italiani conoscono e usano sia l'italiano sia il dialetto: in relazione alle circostanze o a chi ci si rivolge molti scelgono se usare l'uno o l'altro. Anzi, perfino nella stessa frase spesso ci sono parole o espressioni sia italiane sia dialettali.

http://www.treccani.it/enciclopedia/dialetto_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/

Il dialetto fa parte del bagaglio culturale che ognuno di noi porta sulle spalle ed è l'inevitabile segno che ci fa dire che apparteniamo ad un certo luogo, ad un certo tempo e che ci identifica e ci colloca nel posto preciso della nostra storia personale. Amare il dialetto, usarlo nel nostro quotidiano, insegnarlo ai nostri figli, significa amare noi stessi, significa essere possessori di una grande eredità: l'eredità della nostra storia.

<http://fiscen.altervista.org/joomla/dialetto>

Rispondi alle seguenti domande:

1. Come sono nati i dialetti in Italia?

2. In quale situazione si usano i dialetti in Italia? E l'italiano?

3. Quando è successo l'unificazione della lingua italiana? Perché è stata necessaria?

Outro insumo linguístico utilizado nesta unidade foram os relatos de imigrantes italianos que moram em Pedrinhas Paulista. Eles contavam sobre os problemas que enfrentaram para se comunicar nos primeiros tempos da colônia, uma vez que havia

italianos de diversas regiões e muitos falavam apenas o dialeto, sabendo pouco ou nada da língua italiana. São histórias de vida como essa que, como mencionado, tornaram-se um valioso material para as aulas. Vejamos um trecho do depoimento utilizado no material, para melhor exemplificar o que foi apenas exposto:

“Per non aver problemi dentro, nella parte di lavoro, si parlava solo in italiano nella Compagnia di Immigrazione. I dialetti erano quasi messi da parte perché alle volte se tu prendeva il calabrese col veneto non si capiva niente. Quando ho cominciato a lavorare nella cooperativa, molti dei vecchi che venivano far la spesa non sapevano l’italiano, parlavano solo in dialetto. Col tempo se imparava. Se avessi dovuto il bisogno di andare all’ufficio della Compagnia, doveva parlare in italiano o doveva portare insieme un figlio che parlasse in italiano”. Guglielmo Mondin

Questo brano è di un’intervista data dal signor Guglielmo Mondin alla professoressa Fernanda Ortale su l’uso dei dialetti italiani a Pedrinhas Paulista.

Pensando a queste parole di Mondin ed alle informazioni date nel testo precedente, rispondi alle seguenti domande:

4. Quale sarebbe il motivo per cui alcune persone, specialmente i vecchi, non sanno parlare l’italiano e parlano soltanto i loro dialetti?

5. Quale sarebbe il motivo per cui i dialetti, ai nostri giorni, stanno per sparire tanto in Italia quanto a Pedrinhas Paulista?

6. Tu sai parlare il dialetto della tua famiglia? Chi lo sa ancora parlare a casa tua? Perché?

Era partir de atividades como essa que se iniciava uma discussão e muitas histórias sobre esse mesmo tema eram lembradas pelos alunos.

Além das histórias de vida tanto dos imigrantes quanto dos alunos, outros recursos didáticos foram utilizados, como vídeos do Youtube e textos de blogs que abordavam o tema dos dialetos na Itália e também o *talian* falado no Sul do Brasil:

- Il cerchio della vita - Il Re Leone - con i dialetti italiani (https://www.youtube.com/watch?v=i_fezwUuzZA);
- I dialetti: curiosità
- (<https://seicappelli.wordpress.com/2015/02/13/i-dialetti-curiosita/>);
- Le favole Disney al Sud
- (<https://www.youtube.com/watch?v=IVwNHWuTJLw>);
- Talian - oficial - língua nacional

- (https://www.youtube.com/watch?v=_HBpRG2PQ9o).

Os alunos do curso, em sua maioria, são filhos de imigrantes italianos e tiveram o dialeto da região da família como sua primeira língua. Conforme mencionado, quando começaram a frequentar a escola, tiveram de deixar a língua materna de lado e passaram a utilizar o português a maior parte do tempo, falando o dialeto somente em casa com os avós e os pais. Foi por essa razão que o tema dos dialetos chamou tanto a atenção deles: além de ser sua língua afetiva, os alunos se divertem ao usá-la, achando engraçado.

Em sala de aula também foram trabalhados provérbios e receitas típicas de cada região italiana, em dialeto, e ao final da unidade temática os alunos produziram cartazes publicitários com produtos típicos da cidade usando seu dialeto familiar, além de produzir um vídeo ensinando, também em dialeto, como fazer uma receita culinária característica de sua região de origem.

Essa unidade temática proporcionou aos alunos tomarem conhecimento da importância e da beleza que há na diversidade dos dialetos falados na Itália. Muitos tinham vergonha de falar o dialeto fora de casa e observou-se que a partir dessa unidade eles passaram a se arriscar mais em língua italiana.

4 | ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL

Como já mencionado, o curso teve início com apenas uma unidade temática pronta, pois era necessária a observação do grupo diante dessas primeiras atividades para aos poucos ir compondo o material e, a partir da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu (2001), fazer reflexões sobre as aulas e a participação dos alunos, os assuntos e atividades que mais interessavam a eles, de acordo com o parâmetro da praticidade.

Essa maleabilidade foi muito importante, por exemplo, para a gestão do tempo em sala de aula. Na maioria das unidades temáticas, eram dadas tarefas de casa que envolviam entrevistas a familiares ou amigos. A partilha dessa tarefa ocorria no início da aula seguinte, a qual deveria ser feita oralmente. Como o grupo no início contava com 31 alunos, fazer essa partilha foi um problema enfrentado. Embora as histórias trazidas pelos alunos fossem muito ricas e interessantes, muitos alunos se dispersavam por causa do tempo grande despendido em uma única atividade. Foi necessária uma mudança na exposição das tarefas e para solucionar o problema, decidiu-se fazer a partilha entre grupos menores e assim a atividade passou a ser realizada em tempo menor. Isso, porém, só foi possível, pois a professora, como já mencionado, trabalhava em conjunto com duas colaboradoras e cada uma cuidava de um grupo para garantir o cumprimento da atividade por todos.

Para saber melhor a opinião dos alunos sobre as atividades também foram utilizados questionários anônimos. Além disso, a professora e suas colaboradoras

sempre analisavam o material empregado e os resultados obtidos, refletindo sobre as mudanças e adaptações necessárias.

Outro problema enfrentado com alguns alunos foi o fato de não se priorizar o ensino da gramática e muitos, acostumados a essa forma de ensino, resistiram um pouco à proposta de ensino comunicativo e por conteúdos, uma vez que esperava-se deles uma grande participação oral em sala, e eles não sentiam-se seguros para falar italiano ou dialeto. A professora e as colaboradoras optaram por explicar que os erros fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua, que são importantes e que todos deveriam se arriscar a falar, mesmo conhecendo pouco da estrutura da língua que estavam estudando.

Por outro lado, o ensino da cultura foi muito apreciado pelos alunos: a culinária, com trocas de receitas; a música, desde as folclóricas até as atuais; o estudo da história do município e dos colonos, por meio das histórias de vida. Além do uso de músicas ao final das unidades temáticas, foi elaborada uma unidade totalmente voltada para este tema, assim como as receitas estiveram presentes não apenas na unidade dos dialetos, mas também nos encontros mensais que ocorriam com os alunos. No último módulo do curso, também foram utilizados filmes sobre os temas já estudados, o que teve grande aceitação por parte dos alunos, pois assim como a música, o cinema desperta a emoção deles.

O ensino da cultura em um curso de LH é fundamental, uma vez que ao falarmos uma língua estamos nos expressando por meio de uma cultura, tendo em vista o parâmetro da particularidade da Pedagogia Pós- Método, de Kumaravadivelu, que propõe um ensino de língua 2 sensível ao contexto em que está inserido. Neste ponto pode-se abordar a questão da identidade proposta por Bauman:

Tornarmo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Para os alunos de LH, a questão identitária e o sentimento de pertencimento estão sempre presentes e com o curso de LH esse sentimento cresceu, através do aprendizado da cultura e das histórias de vida dos colonos, ao relatarem a história da imigração e da formação do município. Aí consiste a diferença entre um curso de língua estrangeira e um curso de LH.

O sucesso do curso Italiano como Herança se deve, em grande parte, ao material sensível ao contexto de Pedrinhas Paulista, mas também às atividades extraclasse propostas, como os encontros mensais com a comunidade. O curso saiu das fronteiras de uma sala de aula e atingiu as famílias e a comunidade. Segundo relatos dos próprios alunos, atualmente o italiano está sendo mais usado dentro das famílias, tanto na forma oral quanto na escrita (através de grupos familiares no WhatsApp). As histórias de vida reacenderam nas famílias as lembranças de histórias familiares e da comunidade,

despertando em todos um saudosismo e fortalecendo o sentimento de italianidade, o que tem contribuído para uma maior valorização da língua e da cultura por parte da comunidade. Neste ponto notamos a presença do parâmetro da possibilidade da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu, pois ações propostas pelo curso trouxeram uma mudança no comportamento da comunidade, inclusive por parte do município, que hoje apoia não só o curso de LH, como também está oferecendo uma nova disciplina, por meio do projeto Riquezas da Nossa Terra, com aulas de cultura italiana para alunos do Ensino Fundamental I e também aulas de italiano para alunos da Escola Estadual, entre 14 e 18 anos. O curso para adolescentes contará com duas novas colaboradoras, alunas que fizeram parte do primeiro grupo de LH. O projeto Italiano como Herança está crescendo e ganhando incentivo.

5 | CONCLUSÃO

Da mesma maneira que Pedrinhas Paulista é uma cidade com suas peculiaridades, assim ocorre com o ensino de LH, que requer algumas práticas diferentes daquelas aplicadas no ensino de uma língua estrangeira.

O material didático a ser utilizado em sala de aula, por exemplo, demanda certo cuidado: enquanto aqueles empregados no ensino de línguas estrangeiras costumam ser genéricos, os de LH precisam ser sensíveis ao contexto em que são empregados, além de despertar nos alunos a vontade de compartilhar suas histórias e prosseguir os estudos. Por esse motivo que, no curso de Italiano como Herança, optou-se pela elaboração de um material didático próprio.

Uma ferramenta muito importante para a composição de tal material foram as entrevistas com histórias de vida dos primeiros habitantes da cidade. Os alunos se reconheciam em tais entrevistas e sentiam-se confortáveis para contar sua própria história e a história de suas famílias. Também haviam textos, poemas, cartas, imagens e músicas, que ajudavam a fomentar as discussões em sala de aula.

Além disso, através das aulas e do material didático utilizado como guia, vem ocorrendo em Pedrinhas Paulista um importante resgate da história local. As lições de casa incentivaram a troca de experiências entre os alunos e seus familiares e a participação cada vez mais ativa, por parte da comunidade, também é outro ponto a ser destacado com relação aos frutos do curso de Italiano como Herança, que atende, dessa maneira, ao parâmetro da possibilidade, proposto por Kumaravadivelu.

Existem poucos trabalhos sobre ensino de italiano como LH, por isso a necessidade de divulgar de forma mais detalhada o processo de elaboração de um material didático pensado para esse contexto. Também não poderíamos deixar de destacar algumas peculiaridades e dificuldades de se trabalhar com esse tipo de ensino, além de exemplificar o que apresentamos, primeiro, em teoria. Antes de tudo, porém, apresentamos a pouco conhecida cidade de Pedrinhas Paulista, além de

mencionar os primeiros passos do curso de Italiano como Herança, para que todo o trabalho estivesse contextualizado.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zigmunt Bauman**; tradução Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.

FORNASIER, R. M. L. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, p. 537-560, 2001.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: **LEFFA, V. J. (org.) Produção de materiais de ensino: Teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007, p. 15-41.

ORTALE, Fernanda Landucci. **A formação de uma professora de italiano como Língua de Herança: O Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria**. Tese (Livre-docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORTALE, F.L.; CORRIAS, V.; FORNASIER, R.M.L. Desafios no ensino da língua de herança: o italiano em Pedrinhas Paulista. **Revista Letras Raras**, Campina Grande: v.6, (n.2): 72-86, 2017.

VIEIRA, D. A. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

LITERATURA E REALIDADE EM ESCRITOS DE ANTONIO CANDIDO E PIER PAOLO PASOLINI

Ana Clara Vieira da Fonseca

Universidade de Brasília – UnB, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
Brasília – Distrito Federal.

RESUMO: *Literatura e Sociedade*, de Antonio Candido, traz ensaios nos quais o autor toma o cuidado de fugir do método tradicional de análise, limitado a localizar referências históricas na literatura em termos de assunto ou conteúdo, para realmente enxergar a realidade como constituinte estrutural da obra literária. Publicado em 1965, contém estudos sobre teoria e história literária e representa um aprofundamento em aspectos da produção do crítico que não estavam em foco anteriormente. *Empirismo hereje*, de Pier Paolo Pasolini, foi publicado em 1972 e reúne ensaios polêmicos, nos quais o autor defende que a intervenção na sociedade não se poderia restringir ao nível do testemunho literário; o autor transita por literatura, linguística e cinema, demonstrando consciência das grandes mutações do seu tempo e buscando compreender seus processos e contradições. O nosso objetivo é pensar como os autores lidam com a aproximação teórico/crítica entre literatura e realidade e como a concebem com base no momento do sistema literário de que participam. Elegemos

os artigos “Crítica e sociologia”, “A literatura e a vida social” e “O escritor e o público” – de *Literatura e sociedade* – e “Novas questões linguísticas”, “Que será natural?” e “Intervenção sobre o Discurso Indirecto Livre”, de *Empirismo hereje*, contrapondo trechos que se aproximam, comparando e assinalando semelhanças e divergências no tratamento da matéria. Ambos empenharam-se em pensar politicamente o seu meio e estiveram sempre vinculados ao seu tempo com grande sentimento de missão, o que nos ajuda a pensar a atualidade da relação entre a realidade e a linguagem literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Sociedade. Candido. Pasolini. Crítica literária.

ABSTRACT: *Literatura e Sociedade*, from Antonio Candido, presents essays in which the author reflects upon how the two areas that name the book interact with one another, being careful not to use the traditional method, which is limited to locating the historic references relating to the terms or subjects researched, aiming to truly grasp reality as a constituent part of the structure of the literary work. Published in 1965, the book contains studies on literary theory and history and represents a period of further development in the aspects of the literary production which, up to the moment, were not perceived as a focal point. *Empirismo hereje*, from Pier Paolo Pasolini, was published

for the first time in 1972 and compiles polemic essays, in which the author displays his vision that the need intervention in society could not be restricted to the level of literary witness. For this reason, the author approaches areas such as literature, linguistics and cinema, showing great consciousness in regard to the great mutations of his time as he aims to understand its processes and contradictions. The objective of this paper is to contemplate how the authors deal with the convergence theory/critics between literature and reality and how such relation is perceived in their writings considering the literary system's in which they are located. To that end, the works "Crítica e sociologia", "A literatura e a vida social" and "O escritor e o público" – part of *Literatura e sociedade* – and "Novas questões linguísticas", "Que será natural?" e "Intervenção sobre o Discurso Indirecto Livre", from *Empirismo hereje*, by contrasting passages that draw near one another, comparing and pointing out the similarities and divergences in their approach to the subject. Both have been committed critics in thinking politically in their context and been guided by a strong sense of purpose, hence their thoughts and inputs helps us to reflect upon our context and the relationship between reality and literary language.

KEYWORDS: Literature. Society. Candido. Pasolini. Literary Critics.

Propõe-se, neste trabalho, refletir a respeito dos livros *Literatura e Sociedade*, de Antonio Candido, e *Empirismo hereje*, de Pier Paolo Pasolini, de modo a visualizar de que maneira os autores lidam com a aproximação crítica e teórica entre literatura e realidade e como é possível visualizar tais questões nos textos em análise. Para tanto, a metodologia empregada consiste em pôr em contraste trechos selecionados, em busca de assinalar semelhanças e diferenças entre eles.

Antonio Candido, crítico e professor universitário, publicou diversos livros que têm como temática principal a possibilidade de se enxergar a sociedade como componente estrutural, ou seja, como parte formal das obras literárias. O autor, sociólogo por formação, dedicou-se intensamente ao estudo dessa manifestação artística e a pensar como a história poderia ser identificada ali. As ferramentas de análise provenientes de seus conhecimentos antropológicos permitem que manifestações culturais sejam estudadas de modo a pensar a literatura como chave para a avaliação social desenvolvida por Candido. É refletindo sobre a sistematicidade das ações humanas e a historicidade de todo o conhecimento que o crítico elege a literatura como tema central das suas reflexões acerca da história cultural brasileira. Importa destacar que Candido foi um intelectual que se dedicou a pensar politicamente o seu meio enquanto se consolida como um professor universitário, lecionando tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, e as suas intervenções partem deste lugar de fala: um crítico vinculado à sua instituição.

Pier Paolo Pasolini foi poeta, cineasta, diretor, romancista, ensaísta, pintor, professor e é considerado por muitos a voz crítica mais lúcida da Itália no *Novecento* – o último humanista verdadeiro que se dedicou a pensar os problemas

e as particularidades de uma sociedade tão contraditória quanto aquela italiana. O realismo, presença constante em seus textos, corresponde a uma temática por meio da qual o crítico tentava abordar a representação do real como aquilo que é capaz de ir além da fetichização capitalista e de proporcionar a autoconsciência do gênero humano. Ao contrário de Candido, Pasolini tem uma trajetória marcada por conflitos com instituições – ele se esforça para não se deixar domar por aquelas organizações que sempre o coagiram e perseguiram: a academia, o governo, a sociedade italiana. Apesar de ser necessário marcar tais diferenças entre os autores, existe em ambos o sentimento de missão com relação ao seu tempo, traço que é substancial para seus escritos.

Em *Literatura e sociedade*, Candido demonstra algumas conexões entre as áreas que dão título ao livro, porém toma o cuidado de não seguir pela via de raciocínio mais tradicional: aquela que aponta ocorrências de aspectos sociais em obras literárias e como isso se dá, mas sem conseguir demonstrar uma verdadeira interpenetração. O método escolhido pelo crítico segue outro caminho e busca enxergar de que modo a realidade social funciona como parte da estrutura literária propriamente dita. *Empirismo hereje*, segundo livro de ensaios publicado por Pasolini, corresponde a uma reunião de textos de linguagem mais polêmica nos quais é possível enxergar a visão crítica sensível do autor em artigos que versam sobre língua, literatura e cinema, além de propor conexões com a sociedade italiana e a realidade de maneira geral. Para tanto, foram eleitos alguns artigos que serão estudados mais de perto, a fim de visualizar tais características.

Literatura e sociedade se divide em duas partes. A primeira inicia-se com o artigo “Crítica e sociologia”, no qual Antonio Candido ressalta a importância de exagerar uma verdade para chamar a atenção sobre ela, intensificá-la. Retomando um pouco de história literária, é dito que, durante um determinado momento, o valor de uma obra estaria na sua capacidade de exprimir aspectos sociais. Depois, ocorre a passagem pelo estruturalismo, contexto em que a matéria de uma obra literária passou a ser considerada secundária e o mais importante eram as operações formais, de modo que a obra seria independente de condicionamentos externos. Candido, por sua vez, defende que nenhuma dessas visões dissociadas é a ideal, visto que texto e contexto precisam ser pensados de maneira dialética: “[...] o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, *interno*” (CANDIDO, 2000, p. 6).

No campo da crítica, é preciso estudar a intimidade das obras e buscar quais fatores externos são importantes para a construção interna da estrutura do texto; busca-se verificar se o fator social serve apenas como fornecedor de matéria – compondo o ambiente, os costumes, etc. – ou se atua no que determina o valor estético da literatura enquanto obra de arte. Assim, é possível enxergar fatores sociais como agentes da estrutura narrativa.

Para exemplificar, é retomado pelo autor o que é apresentado por Alencar no romance “Senhora”, no qual o elemento social não serve apenas como enquadramento histórico ou identificação de época, mas como fator da construção artística a “nível explicativo e não ilustrativo” (CANDIDO, 2000, p. 8). Assim, o externo passa a ser interno e a crítica deixa de ser sociológica para ser apenas crítica.

A literatura, para o crítico, depende de vários fatores sociais entrelaçados para se constituir enquanto fenômeno de civilização; contudo, é preciso determinar se esses fatores interferem diretamente na obra ou não. Cito Candido:

[...] é justamente esta concepção da obra como organismo que permite, no seu estudo, levar em conta e variar o jogo dos fatores que a condicionam e motivam; pois quando é interpretado como elemento de estrutura, cada fator se torna componente essencial do caso em foco, não podendo a sua legitimidade ser contestada nem glorificada *a priori* (CANDIDO, 2000, p. 16).

A língua e as linguagens utilizadas também são fatores que interferem decisivamente nas obras literárias. O raciocínio desenvolvido por Candido se aproxima daquele seguido por Pasolini em “Novas questões linguísticas”, integrante da primeira parte de *Empirismo hereje* (intitulada “Língua”), no qual explica que sua análise parte de um ponto de vista que tem como base a relação entre “os escritores e a *koinè* italiana” (PASOLINI, 1982, p. 23). Para tanto, o crítico explica a que corresponde a *koinè*: seria o italiano instrumental, não-literário, a língua falada. Apesar de não haver na Itália uma língua nacional, o burguês ou pequeno-burguês italiano é o indivíduo que, por se comunicar nas duas variantes, possibilitaria a visualização da possível unidade existente entre elas. Tal tese se justifica ao passo que o autor considera o italiano uma língua imperfeitamente nacional composta por um corpo histórico-nacional que não é completo, mas fragmentário. Assim, o italiano seria a língua representativa da luta da burguesia italiana – reflete os costumes, os hábitos, os privilégios e a luta dessa classe.

Pasolini defende que, ao interpretarmos a língua italiana como história da relação entre os escritores e a *koinè*, percebe-se a existência de três linhas: a) a linha do italiano médio, da literatura puramente acadêmica e escolástica; b) uma linha superior, de literatura hiperlinguística, próxima ao sublime; e c) uma linha inferior, composta por literaturas “naturalistas-veristas-dialectais” (PASOLINI, 1982, p. 24). Observa-se, assim, a língua funcionando como um fator de exclusão e segregação dentro da literatura. Para Pasolini, a grande maioria dos autores que se colocam na linha superior ao italiano médio têm uma correspondência com seus personagens, seus heróis e os ambientes em que vivem, uma aproximação que é tanto cultural quanto linguística; é essa afinidade espiritual que lhes permite o desenvolvimento do Discurso Indireto Livre. O crítico explica qual a consequência disso:

Empregam, portanto, a língua dos protagonistas: e é a um nível de igualdade, conforme já disse, que o intercâmbio linguístico de autores e personagens se verifica nos seus casos. Desta maneira, a língua das suas personagens torna-se uma língua escrita e, todas as contas feitas, literária, enquanto a língua do escritor

– que se identifica com a sua personagem – se torna simplesmente mais viva ou expressiva (PASOLINI, 1982, p. 27).

Contudo, Pasolini destaca que, caso a representação seja de um herói popular, a mimesis não ocorre genuinamente, visto que o escritor utilizaria um grau mais baixo de sua própria língua, sem conseguir reproduzir devidamente a fala daquele grupo social.

Desse modo, é clara a importância do papel do escritor para o desenvolvimento linguístico de uma sociedade. Por outro lado, Pasolini defende que a crise linguística do século XX, mais especificamente a que se dá nos anos 50, seria um indício do “fim do mandato do escritor” (PASOLINI, 1982, p. 28). As experiências literárias desse período justificam o surgimento das vanguardas antilinguísticas que tentam reduzir a centralidade linguística para zerar os valores a ela atrelados. A consequência disso é que a literatura passa por um momento de vazio, visto que os escritores se limitam a escrever sua própria história, de maneira isolada de outros elementos sociais; para que isso seja corrigido, o autor defende que é necessário reaproximar a literatura de duas outras áreas: a linguística e a sociologia – de maneira análoga à análise proposta por Candido, a qual veremos mais adiante.

De um ponto de vista sociolinguístico, Pasolini explica que a osmose da língua italiana deixa de ocorrer com o latim e passa a se dar em relação a uma língua científica. Um exemplo disso é a linguagem jornalística italiana, a qual assume características específicas ao longo do tempo, instrumentaliza-se para alcançar uma sociedade com um nível elevado de racionalidade e se torna pouco expressiva. A televisão, por sua vez, também possui uma língua própria, ao passo que exclui uma grande variedade de palavras e “consiste na sua selectividade sectária” (PASOLINI, 1982, p. 32). Como decorrência disso, o autor propõe que “os centros criadores, de elaboração e unificadores da linguagem, já não são as universidades, mas as administrações” (PASOLINI, 1982, p. 33).

Tal proposição corrobora sua tese de que o italiano médio está profundamente tecnicizado; é a passagem do italiano de língua literária para língua técnica. Desse modo, o conhecimento literário passa a estar vinculado a um conhecimento de características racionais e científicas.

Partindo para o artigo intitulado “A literatura e a vida social”, Antonio Candido explica que seu objetivo é “focalizar aspectos sociais que envolvem a vida artística e literária nos seus diferentes momentos” (CANDIDO, 2000, p. 17). Candido explica que houve momentos em que sociólogos, psicólogos e outros tentaram explicar fenômenos artísticos apenas com o conteúdo fornecido por suas disciplinas; a consequência foi levar tais orientações ao descrédito enquanto ferramentas de interpretação da arte. A solução para tal questão reside em se traçar e estabelecer campos, em ver as disciplinas auxiliares como realmente fontes de contribuição; é preciso buscar uma interpretação dialética, em que os campos de estudo se complementem de modo a pensar como a obra de arte influencia e é influenciada pelo meio. Um exemplo seria a

aproximação entre literatura, linguística e sociologia, também apresentada por Pasolini.

Candido questiona em que medida a arte é expressão da sociedade e em que medida é social, ou seja, está interessada nos problemas sociais. O crítico diz que a arte depende da ação de vários fatores do meio e que eles se exprimem na obra em diversos graus. Além disso, é capaz de influenciar a conduta do homem e sua concepção de mundo, reforçando valores sociais.

Sobre a posição do artista, Candido diz que este é um aspecto da estrutura da sociedade e que “os elementos individuais adquirem significado na medida que as pessoas correspondem a necessidades coletivas” (CANDIDO, 2000, p. 23). Isso influencia diretamente nos temas e nas formas das obras. A respeito da configuração da obra, o autor diz que os valores e ideologias estão mais relacionados ao conteúdo da obra, enquanto as modalidades de comunicação estão mais próximas da forma. Gêneros novos, como o jornalismo e o cinema, influenciaram muito e proporcionaram o surgimento, por exemplo, da crônica e do romance de folhetim.

Quanto ao público, o receptor da arte, Candido diz que as influências sociais são também muito marcadas, até no nível estrutural. A invenção da escrita, por exemplo, inicia um período em que predomina o público indireto, diferentemente do que ocorria quando os criadores estavam em contato direto com o produtor, devido à possibilidade de reprodução fiel e em massa. Assim, observa-se que os fatores sociais atuam concretamente na literatura.

A proximidade de áreas como o jornalismo e o cinema tiveram uma influência muito expressiva na literatura do século XX. Na última seção de *Empirismo hereje*, “Cinema”, Pasolini desenvolve reflexões sobre a arte cinematográfica e suas relações com a sociedade. Por meio do artigo “Que será natural?”, o leitor tem acesso à tese, já explicada em outros artigos da seção, de que o cinema identificar-se-ia muito com a realidade, ao ponto de sua Semiologia ser parte do estudo da “Semiologia Geral da Realidade” (PASOLINI, 1982, p. 197), pois podemos reconhecer em um filme a realidade tal como ela se nos expressa cotidianamente. Contudo, devido ao fato de o cinema se construir com base em planos-sequência, muitas vezes essa arte é acusada de não conseguir se desvencilhar do naturalismo.

Para esmiuçar o problema, Pasolini utiliza o exemplo de um filme americano o qual mostra um homem dormindo em planos-sequência que duram horas. Assim seria o cinema “insensatamente naturalista: sobretudo na medida em que tem também o tempo natural da realidade” (PASOLINI, 1982, p. 199). O crítico esclarece que a diferença entre a vida real e aquela reproduzida no cinema está no ritmo, no tempo, na duração de um plano. Em “O medo do naturalismo”, apêndice de “Que será natural?”, Pasolini questiona o motivo para tamanho medo e o que ele esconde: “Não esconderá, por acaso, o medo da realidade? E não são os intelectuais burgueses que aqui tem medo da realidade?” (PASOLINI, 1982, p. 204). Tal medo do real está presente também, é claro, na literatura.

A segunda parte de *Literatura e sociedade* é iniciada com o texto “O escritor e o

público”. Nesse artigo, Candido destaca a existência de uma tendência a considerar a obra literária como algo isolado, incondicionado, de existência em si e por si. Contudo, esclarece que há fatores internos e externos que a determinam, sendo estes últimos necessários do ponto de vista sociológico para que uma sondagem mais profunda das obras e dos criadores seja possível, além de facilitar a compreensão de correntes, períodos e outros fatores estéticos. Assim, o escritor não pode ser visto como indivíduo que exprime artisticamente uma originalidade, mas como alguém que desempenha um papel social e deve corresponder às expectativas do seu grupo profissional de leitores ou receptores. Cito: “A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2000, p. 68).

A obra de arte literária é influenciada por dois elementos: a posição social do escritor e a formação do público. O que justifica socialmente a atividade desenvolvida pelo escritor é o reconhecimento coletivo da sua atuação. Assim, é construída a seguinte relação: a obra é mediadora entre autor e público; o público é mediador entre autor e obra ao passo que o escritor só adquire consciência da obra quando ela é mostrada aos outros. A formação do público está diretamente relacionada à existência dos meios de comunicação, e a sua aceitação é sempre importante. Nesse sentido, toda a sociedade passa a se envolver no fazer literário: “A ascensão das massas trabalhadoras propiciou, de outro lado, não apenas maior envergadura coletiva à oratória, mas um sentimento de missão social nos romancistas, poetas e ensaístas, que não raro escrevem como quem fala para convencer ou comover” (CANDIDO, 2000, p. 80).

Candido propõe, em *Literatura e Sociedade*, a crítica literária dialética – corrente crítica em que o papel do indivíduo que faz parte de uma determinada sociedade é tão importante quanto o escritor. Nesse sentido, torna-se possível reconhecer que a realidade e a tradição têm um lugar importante no fazer literário.

Na segunda parte de *Empirismo hereje*, “Literatura”, encontramos o texto “Intervenção sobre o Discurso Indirecto Livre”, no qual Pasolini desenvolve melhor suas opiniões acerca e tal modalidade, já mencionada no artigo “Novas questões linguísticas”. O crítico se debruça sobre este tema por não ter encontrado, em livros de especialistas, as verdadeiras razões para que ocorra um processo estilístico que permite a fala por meio do locutor e a expressão de diversas intenções. Para tanto, Pasolini analisa as diversas ocorrências do Discurso Indireto Livre com tempos e formas verbais diferentes, como infinitivo, pretérito perfeito e imperfeito.

O uso do imperfeito, por exemplo, determinaria a existência de um escritor-narrador; contudo, há situações em que o autor se recusa a se expressar dessa maneira e realiza uma submersão em sua personagem, de modo que todo o desenrolar se dá por meio dela. Seja como for, é certo que o Discurso Indireto Livre, para Pasolini, corresponde a uma “consciência sociológica” (PASOLINI, 1982, p. 66) que é a sua característica primordial.

Entre os exemplos apresentados, encontramos Dante Alighieri. Para Pasolini, o Discurso Indireto Livre está muito presente nos escritos do poeta, que retira da sociedade seu material linguístico e o aplica ao reproduzir o falar de cada núcleo daquele extrato social. Cito: “A ‘consciência sociológica’ intervém do mesmo modo que em Ariosto: ou seja, em primeiro lugar, na relação revolucionária entre língua superior e língua falada, ou seja entre o latim da cultura teológica e o florentino da burguesia das comunas” (PASOLINI, 1982, p. 67).

Conforme teorizado em “Novas questões linguísticas”, Pasolini defende a existência de uma linha superior e uma linha inferior que partem do italiano médio. Esse seria o motivo pelo qual todas as análises anteriores a respeito do Discurso Indireto Livre fossem insuficientes, tendo em vista que levavam em conta apenas a linha média da língua. Tais estudos não consideravam, por exemplo, a importância da ironia nos textos escritos naquela modalidade – primordial para seu desenvolvimento. Tal ironia, para o autor, corresponde a:

[...] ironia no sentido específico corrente: ou seja a '*mimesis* caricatural' que consiste em arremedar o locutor. E que é assim uma posição extremamente original em relação a todas as outras posições tradicionais em que o autor costuma colocar-se ante suas personagens: uma correspondência de sentido amoroso, que se concretiza numa troca de fervores linguísticos [...] (PASOLINI, 1982, p. 69).

É interessante a posição do crítico, segundo a qual somente é possível para um escritor reviver o discurso de um personagem que tenha níveis de educação e cultura semelhantes aos seus, além de uma idade e de uma experiência histórica próximas. É por esse motivo que o monólogo interior é muitas vezes considerado uma continuidade do Discurso Indireto Livre, visto que as semelhanças são muitas. Contudo, é preciso destacar que o monólogo interior consiste em uma aplicação da língua do escritor a uma personagem e pode renunciar completamente ao naturalismo, firmando-se na língua poética por inteiro; no Discurso Indireto Livre, por outro lado, tem-se uma dose imprescindível de naturalismo e a poesia surge do contato entre duas línguas agudamente diferentes.

Para o escritor do século XX, rodeado de referências pop, comunicação de massa e neocapitalismo avançado, seria impossível reviver o discurso de alguém que viveu em uma época anterior, uma realidade histórica diferente. Pasolini diz não ter conhecimento de uma obra que seja capaz de reviver o discurso do operário “através da sua linguagem enquanto linguagem específica do operário” (PASOLINI, 1982, p. 80). As narrativas que se propuseram a fazê-lo escorregam ao representar o operário em sua vida familiar privada; o operário simpatizando com a condição de vida do autor; o operário em uma situação “tipicamente obreirista” (PASOLINI, 1982, p. 80), em outros momentos linguísticos. Assim, o verdadeiro problema, para Pasolini, é a potencial identificação que existe entre a linguagem da fábrica e a linguagem do operário – razão para a impossibilidade da *mimesis*.

No artigo intitulado “A vontade de ser poeta de Dante”, Pasolini se propõe a

pensar como Dante Alighieri emprega o Discurso Indireto Livre. Inicialmente, o crítico destaca que, ao falarmos de Dante, é necessário ter em mente o papel fundamental do poeta no que tange à descoberta das línguas que compõem o italiano e à presença imprescindível da consciência sociológica já aqui explicitada. Dante é capaz de, por meio de seu discurso direto, aplicar uma espécie de Discurso Indireto Livre ao passo que consegue empregar uma fala característica, tanto de personagens que pertencem à sua própria classe social, quanto de personagens que pertencem a outros extratos da sociedade – seria o “Discurso Indirecto Livre simbólico ou metafórico” (PASOLINI, 1982, p. 82). Além disso, Pasolini nota a ocorrência de dois tipos de registro em Dante: um é mais veloz e factual; o outro é lento, de ritmo atemporal, em um tempo “meta-histórico da poesia” (PASOLINI, 1982, p. 83).

Pasolini explica que o poema de Dante, por ser uma alegoria, possui duas naturezas de narração: figurativa e simbólica, de modo que se apresenta em diversas dicotomias: “o ‘ponto de vista teológico’ e o ‘ponto de vista da observação sociológica’; o ‘registro rápido’ e o ‘registro lento’; ‘realidade figurativa’ e ‘realidade alegórica’; ‘Dante narrador’ e ‘Dante protagonista’, ‘língua da prosa’ e ‘língua da poesia’” (PASOLINI, 1982, pp. 84 – 85). Nesse sentido, o autor questiona se haveria em Dante a vontade de ser poeta, para em seguida defender que há, em suas poesias, uma vontade inconsciente de fazer poesia; assim, seria mais prudente buscar em que pontos ideais estaria esse desejo de ser poeta na obra de Dante.

Diante disso, algumas hipóteses são levantadas: a vontade de ser poeta de Dante poderia estar no acento constante das inscrições de lápide da *Commedia*; nos seus momentos de pico da expressividade teológica, assim como no conteúdo meta-histórico (sentido linguístico); o horizonte linguístico se amplia com o ponto de vista transposto para o alto, mas os versos lentos e fixos demonstram experiência humana direta e não racionalizável.

A norma de regulação do desprendimento de Dante, deduz Pasolini, seria “[...] uma equidistância rigorosamente mantida entre autor e os infinitos aspectos particulares do seu mundo” (PASOLINI, 1982, p. 88). Ao manter-se equidistante de si próprio e dos próprios sentimentos, Dante autor emprega um Discurso Indireto Livre do Dante protagonista.

Recuperando a ressalva feita no início deste trabalho, segundo a qual o lugar de fala dos dois autores é muito distinto, o que se deve às suas relações com as instituições, são muitos os pontos de contato que podemos traçar entre o pensamento de Antonio Candido, decisivo para a formação de um país periférico e que precisa se reconhecer enquanto tal, e as reflexões de Pier Paolo Pasolini a respeito de arte, literatura e suas interpenetrações com a sociedade. A abordagem de Pasolini a respeito do Discurso Indireto Livre possibilita uma aproximação maior com Candido pois tal modalidade literária tem suas raízes na sociedade estruturada em classes e na tentativa de representar a fala de um indivíduo pertencente a outro extrato social; assim, conforme proposto por Candido, a matéria social se constitui em forma literária,

pura e simplesmente.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo hereje**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

MEMÓRIA E COGNIÇÃO: A DOENÇA DE ALZHEIMER RETRATADA NO FILME *ELLA E JOHN*

Bianca Cardoso Batista

Doutoranda em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Santa Cruz do Sul – RS.

Vagner Bozzetto

Mestrando em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Santa Cruz do Sul – RS.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as relações entre memória e aprendizagem, relacionando o tema à problemática do mal de Alzheimer, abordado no filme *Ella e John* (Leisure Seeker, 2018). Como metodologia, será empregada a revisão bibliográfica sobre a evolução da ciência cognitiva (Gardner, 1995; Sternberg, 2000), a memória, o envelhecimento (Baddeley, Anderson, e Eysenck, 2011; Izquierdo, 2014) e a doença de Alzheimer (Craik & Salthouse, 2008; Vono, 2009), assim como determinados aspectos da película. Na obra, um casal de aposentados septuagenários decide realizar uma última viagem de Boston até a casa de Ernest Hemingway, na Florida. O desafio consiste em realizar o passeio antes que o Alzheimer dele e o câncer dela inviabilize tal iniciativa. Um dos momentos-chave do filme para o estudo se dá quando John confessa para a esposa que não consegue concluir a

leitura de nenhum conto de Hemingway, pois se vê obrigado a voltar para páginas anteriores, repetidas vezes, para lembrar da história.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Doença de Alzheimer. Envelhecimento. Cinema.

ABSTRACT: The present work aims to reflect on the relations between memory and learning, relating the theme to the problem of Alzheimer's disease, addressed in the film *Leisure Seeker* (2018). As a methodology, the literature review on the evolution of cognitive science (Gardner, 1995; Sternberg, 2000), memory, aging (Baddeley, Anderson, and Eysenck, 2011; Izquierdo, 2014) and Alzheimer's disease (Craik & Salthouse, 2008; Vono, 2009), as well as certain aspects of the film. In the movie, a couple of septuagenarian retirees decide to make a last trip from Boston to the home of Ernest Hemingway, Florida. The challenge is to take the ride before his Alzheimer's and her cancer make this initiative unfeasible. One of the key moments in the film for the study comes when John confesses to his wife that he can't complete the reading of any of Hemingway's short stories, as he is forced to go back to previous pages repeatedly to remember the story.

KEYWORDS: Memory. Alzheimer's disease. Aging. Movie.

1 | INTRODUÇÃO

Ao mesmo tempo em que encanta, o tempo também é fonte de inevitável temor. Como lidar com a finitude diante de um universo aparentemente infinito e em constante expansão? Alguns aspectos da natureza foram compreendidos e dominados, mas essa força que tudo move adiante continua inerentemente autônoma e soberana. Existe, entretanto, uma forma modesta, mas eficiente de revisitar o ontem. A ferramenta capaz de amenizar essa condição arbitrária é a memória.

Como funcionam as engrenagens dessa ferramenta? Essa é uma questão que intriga a humanidade há milênios. Desde os filósofos gregos, a natureza do conhecimento e como este é representado na mente é fruto de investigação. Atualmente, essas questões envolvem intenso esforço multidisciplinar, sobretudo por parte da ciência cognitiva. Esse interesse pode ser observado também na intensa produção de obras cinematográficas que exploram algum tipo de envolvimento com a memória ou ainda com patologias e danos (causados natural ou acidentalmente) que afetam o funcionamento dela.

Divertida Mente (2015), *Para Sempre Alice* (2014), *Como se fosse a primeira vez* (2004), *Brilho Eterno de uma mente sem lembranças* (2004), *Amnésia* (2000) são apenas alguns exemplos de filmes, de diferentes gêneros, que apresentam a memória (ou problemas a ela relacionados) nos seus enredos centrais ou secundários. Neste cenário, percebe-se a importância de compreender o funcionamento da mente e da memória para a sociedade, de um modo geral.

Com o intuito de trazer esse tema para a área de pesquisa acadêmica, o presente artigo se propõe a realizar um levantamento bibliográfico sobre os avanços realizados pela ciência cognitiva no que tange aos estudos sobre memória, assim como as implicações dessas descobertas para as pesquisas sobre a doença de Alzheimer. De forma auxiliar, busca-se formar um panorama ilustrativo sobre o assunto a partir de momentos-chave da obra cinematográfica *Ella e John* (2018). A história se desenvolve a partir da perspectiva do casal de aposentados septuagenários Ella (Helen Mirren) e John (Donald Sutherland). Desafiando as circunstâncias (o câncer de Ella e o Alzheimer de John), os dois decidem realizar uma última viagem com o velho *motorhome* da família, saindo de Boston e tendo como destino a antiga casa de Ernest Hemingway, na Flórida. Durante o percurso, inúmeras situações evidenciam os dilemas e desafios que os portadores de Alzheimer e seus familiares se deparam em decorrência da evolução do quadro patológico.

2 | COMPLEXA E MISTERIOSA: A MEMÓRIA

A memória geralmente é concebida pelos pesquisadores da psicologia cognitiva através de conjecturas estruturais. São formuladas classificações de acordo com o tipo de problema de pesquisa em foco. O foco de interesse reside na tentativa de descobrir

como ocorre, a partir da atividade cerebral, a representação dos dados memorizados. Nesse sentido, a memória, segundo Izquierdo (2014, p.13) consiste na “aquisição, formação, conservação e evocação de informações”. Essa aquisição também é denominada aprendizado e a evocação é também chamada de recordação, lembrança ou recuperação. O ser humano lembra aquilo que armazenou, isto é, aquilo que foi aprendido. Por sua vez, Sternberg (2000, p. 204) define a memória como “o meio pelo qual você recorre às suas experiências passadas a fim de usar essas informações no presente; refere-se a um processo de mecanismos dinâmicos associados à retenção e recuperação da informação sobre a experiência passada”. Já Gleitman, Fridlund e Reisberg (2003) salientam que a memória não é uma entidade unificada. Assim, o termo *memória* refere-se a inúmeros processos distintos cuja principal função consiste em estabelecer uma ponte entre o passado e o presente. Uma vez que os processos são diversos, compreende-se que há, na verdade, *memórias*.

A mente humana é um universo fascinante, imbricado e complexo que abrange muito mais do que apenas a memória. Izquierdo (2004) explica que entre as principais funções mentais estão a percepção, o nível de alerta, as escolhas do que o indivíduo quer perceber, recordar ou aprender, as decisões relativas ao que ele quer ou não fazer e tudo que está envolvido aos conceitos de inteligência e consciência. Todas estas variáveis são fortemente influenciadas pela memória e vice-versa. Entretanto, reconhece que embora a mente seja descrita, em âmbito geral, mais facilmente do que em um comparativo a tempos passados, “a função mental em cada circunstância específica de nossas vidas continua sendo um mistério” (2004, p. 7).

Já nos estudos sobre a fisiologia cerebral, entende-se que as memórias são criadas através das células nervosas, os neurônios, que se armazenam em circuitos de neurônios e são evocadas pelos mesmos circuitos neuronais ou por outros. São moldadas de acordo com as emoções, o nível de consciência e os estados de ânimo do indivíduo. A facilidade de aprender ou lembrar algo é claramente perceptível quando o ser humano está disposto e animado; em contrapartida, o cansaço, a depressão ou níveis elevados de estresse tornam o aprendizado uma tarefa árdua. Nesses casos, quaisquer tarefas que exijam o menor nível de concentração como, por exemplo, lembrar o nome de uma pessoa ou de uma música se tornam um desafio.

Nesta perspectiva, antes de aprofundar os estudos sobre os diferentes tipos de memória, suas especificidades e características, é necessário conhecer a evolução de alguns estudos a ela dedicados ao longo dos anos. O tópico a seguir apresenta uma contextualização sobre as pesquisas envolvendo memória e os avanços nas pesquisas relacionadas à aquisição de conhecimento, de modo geral.

3 | A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA

A ciência cognitiva busca, através de um considerável empenho interdisciplinar, resolver os problemas da natureza da aprendizagem e dos processos mnemônicos.

Uma ampla gama de ciências estão integradas nas descobertas da cognição, tais como a filosofia, a inteligência artificial, a antropologia, a linguística, a neurociência e a psicologia. Isso pode ser identificado a seguir, através do conceito de Gardner (1995, p. 20) acerca do tema:

Defino a ciência cognitiva como um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente aquelas relativas à natureza do conhecimento, seus componentes, suas origens, seu desenvolvimento e seu emprego. Embora o termo ciência cognitiva seja às vezes ampliado, passando a incluir todas as formas de conhecimento – tanto animado como inanimado, tanto humano como não humano – aplico o termo sobretudo a esforços para explicar o conhecimento humano. Interessa-me saber se questões que intrigavam nossos ancestrais filosóficos podem ser definitivamente respondidas, ilustrativamente reformuladas, ou permanentemente abandonadas. Hoje a ciência cognitiva tem a chave para decidir.

Diante disso, na medida em que a psicologia se tornou uma disciplina científica com foco na mente e no comportamento humano, ela gradualmente se distanciou da filosofia e da medicina. Atualmente, embora as três áreas estejam essencialmente separadas, elas não são completamente distintas, já que muitas questões permeiam ambos os campos de estudo.

O *estruturalismo* é, geralmente, considerado como a primeira escola principal de pensamento em psicologia. Seu objetivo era compreender a estrutura, isto é, a configuração de elementos da mente e suas percepções, levando em consideração a constituição destas (STERNBERG, 2000). Uma alternativa ao *estruturalismo* foi o *funcionalismo*, cuja proposta sugeria que os psicólogos focassem nos processos de pensamento e não no seu conteúdo. O *pragmatismo* tinha como objetivo de estudo não apenas desvendar o que as pessoas fazem, mas também o que elas podem fazer com o conhecimento do que elas fazem (GARDNER, 1995; STERNBERG, 2000). O *associacionismo*, por sua vez, analisa o modo pelo qual as ideias podem associar-se reciprocamente na mente do sujeito com o objetivo de se tornarem uma forma de aprendizagem (STERNBERG, 2000). Tal escola fundamentou a base do *behaviorismo* e dos modelos de cognição baseados em conexões mentais (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011). Conforme analisa Sternberg (2000), por volta da metade do século XX, os progressos científicos e avanços tecnológicos começaram a influenciar o modo através do qual os psicólogos concebiam a mente humana. Usando o computador digital como analogia, a memória humana podia ser vista como constituída de um ou mais sistemas de armazenamento. Qualquer sistema de memória – físico, eletrônico ou humano – requer três qualidades: as capacidades de codificar, ou introduzir a informação no sistema, de armazenar e – em seguida – de encontrar e evocar essa informação (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011).

4 | AS DIVERSAS CLASSIFICAÇÕES DE MEMÓRIA

Baddeley, Anderson e Eysenck (2011) explicam que os seres humanos usam as distinções entre os tipos de memória como uma maneira de organizar e estruturar o seu conhecimento a respeito da memória humana. Neste sentido, defendem a existência de sistemas independentes de memória sensorial, de curta e de longa duração, que são subdivididos em elementos fragmentados. Presumem que o fluxo simples de informação do ambiente para a memória de longa duração e acreditam que a informação flui em ambas as direções. Isso pode ser observado, por exemplo, no conhecimento de mundo do sujeito, que fica armazenado na memória de longa duração e pode influenciar o seu foco de atenção, o que determinará a alimentação dos sistemas de memória sensorial, o seu processamento, e a possibilidade da lembrança ser acessada posteriormente.

Baddeley, Anderson, e Eysenck definem como memória de curta duração (do inglês *short-term memory*), a “retenção temporária de pequenas quantidades de material sobre breves períodos de tempo.” (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011, p. 21). Explicam, ainda que na maioria das situações “há a probabilidade de haver uma contribuição ao desempenho por parte da memória de longa duração que terá de ser levada em conta na avaliação do papel de um ou mais sistemas de armazenamento.” (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011, p. 21-22). Ressaltam, no entanto, que a memória de curta duração não está restrita ao material verbal e foi amplamente estudada no que diz respeito à informação visual e espacial, porém, de maneira menos aprofundada quanto ao olfato e ao tato.

O conceito de memória de trabalho (do inglês *working memory*) fundamenta-se na suposição de que existe um sistema para a manutenção e manipulação temporárias de informação, e de que isso é útil para a realização de inúmeras tarefas. Distintos modelos de memória de trabalho foram propostos e a natureza de cada modelo varia de acordo com a área de interesse do teórico. No entanto, a maioria acredita que a memória de trabalho funciona como um tipo de espaço operacional mental, que oferece uma base para ponderações. Normalmente acredita-se que ela esteja ligada à atenção e que seja capaz de recorrer a outros recursos dentro da memória de curta e de longa duração. De qualquer modo, a maioria das abordagens ressalta o papel da memória em relação ao da atenção (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011).

Já a memória de longa duração (do inglês *long-term memory*), como proposta por Squire (1992), subdivide-se em memória explícita ou declarativa e memória implícita ou não declarativa. A memória explícita está relacionada tanto a eventos específicos quanto fatos ou informações sobre o mundo. A memória implícita relaciona-se a situações nas quais o aprendizado ocorreu de alguma forma, mas que se refletem no *desempenho* em lugar da lembrança evidente. Tem relação, inclusive, com atividades motoras como andar de bicicleta ou guiar um automóvel, por exemplo.

Endel Tulving (1972) propôs a divisão da memória explícita em memória semântica

e episódica, iniciativa amplamente adotada por diversos pesquisadores desde então. A memória semântica se refere ao conhecimento sobre o mundo. Baddeley, Anderson, e Eysenck (2011, p. 23) explicam que:

Ela vai além do simples conhecimento do significado das palavras e se estende a atributos sensoriais como a cor de um limão e o sabor de uma maçã. Também inclui o conhecimento geral sobre como a sociedade funciona, o que fazer quando se entra em um restaurante ou como reservar um assento no teatro. Ela é inerentemente de natureza geral, embora possa, em princípio, ser adquirida em uma única ocasião.

A memória episódica, por sua vez, configura-se como a capacidade de lembrar algum episódio ou acontecimento específico. Diante disso, observa-se que um dado acontecimento pode ser registrado em ambos os tipos de memória. Tulving (1972) aplica o termo memória episódica a circunstâncias em que efetivamente se revive aspectos do episódio original. Para ele, essa capacidade se assemelha a uma “viagem mental no tempo”, pois permite que o indivíduo relembre e “reviva” um dado acontecimento. Além disso, oferece a possibilidade de utilizar essa informação para planejar uma determinada ação futura.

Algumas problematizações acerca dos tipos de memória são ligadas ao modo pelo qual se estabelecem as relações entre as memórias semântica e episódica. Para Baddeley, Anderson e Eysenk (2011), uma possibilidade é de que a memória semântica seja apenas o resíduo de muitos episódios. Neste sentido, a memória episódica reforçar ou estimular a formação da memória semântica justifica a ideia de que a maioria dos pacientes amnésicos tem dificuldades na formação de um novo conhecimento semântico. “Isso sugere que, embora as memórias semântica e episódica possivelmente envolvam sistemas separados, elas claramente interagem.” (TULVING, 2002 apud BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011, p. 24).

5 | A MEMÓRIA SEGUNDO IZQUIERDO

Para Izquierdo (2014), as memórias podem ser divididas, basicamente, em dois tipos, de acordo com sua função. A primeira é muito breve e fugaz. Sua finalidade é “gerenciar a realidade” e armazenar o contexto em que os diversos fatos, acontecimentos ou outro tipo de informação ocorrem. É chamada de memória de trabalho. Cabe a ela verificar se as informações adquiridas devem ou não constituir uma nova memória ou se é melhor descartar os últimos fatos. Neste sentido, sua finalidade é “manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento, e também para saber onde estamos [...] ou onde estávamos no momento anterior.” (IZQUIERDO, 2014, p.28). A memória de trabalho dá continuidade às ações do sujeito e se diferencia das demais por não deixar traços e não produzir arquivos. Um exemplo simples de memória de trabalho é ao perguntar ou pedir um número de telefone: a mente conserva esse dado pelo tempo suficiente para discá-lo e, em seguida, descarta a informação.

A segunda é a chamada memória declarativa. Ela é responsável por registrar fatos, eventos ou algum tipo de conhecimento. Recebe essa denominação porque o ser humano pode declarar sua existência e relatar como ela foi adquirida. As memórias declarativas podem ser episódicas ou autobiográficas, quando relacionadas a eventos aos quais o indivíduo assistiu ou participou; ou referentes a conhecimentos gerais, chamadas de memórias semânticas. As recordações de eventos como um jantar, as lembranças de um rosto, filme ou de algo que o sujeito leu ou que lhe contaram são memórias episódicas. Assim, todas as memórias episódicas são autobiográficas. Por outro lado, os conhecimentos em Português ou do aroma de determinado prato são exemplos de memórias semânticas ou de índole geral (IZQUIERDO, 2014).

Existem, ainda, de acordo com Izquierdo (2014), outros tipos de memórias, como as procedurais, isto é, que envolvem procedimentos como capacidades ou habilidades motoras e sensoriais (hábitos) que não são facilmente declaráveis. Alguns exemplos são as memórias de como nadar ou equilibrar-se. Em suma, não é possível explicar verbalmente como o ser humano faz tais coisas, a única maneira de acessar a memória é, de fato, demonstrando.

6 | MEMÓRIA, ENVELHECIMENTO E A DOENÇA DE ALZHEIMER

O aumento da longevidade humana é um fato de caráter global e uma realidade que implica em mudanças substanciais nos programas de assistência e, de modo abrangente, no próprio contexto social em que os idosos encontram-se inseridos. As estimativas mais recentes indicam que, em 2050, a população contará com aproximadamente dois bilhões de pessoas idosas, tornando o bem-estar da terceira idade um desafio de saúde pública global. Outro estudo elucidativo sobre a complexidade do tema especula que já no ano de 2020, pela primeira vez na história, teremos mais pessoas acima dos 60 anos do que crianças de até cinco anos de idade (OMS, 2014). Essa constante também é percebida no Brasil, visto que a população manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017, um crescimento de 18% nesse grupo etário, acima das estimativas previstas em pesquisas efetuadas no início dos anos 2000 (IBGE, 2018).

Para Vono (2009), o envelhecimento é um processo complexo resultante da ação do tempo que interfere nas estruturas física, fisiológica, psicológica, emocional e social de cada ser humano. Inúmeros fatores concorrem para o envelhecimento do indivíduo, entre eles estão a herança genética, a raça, o sexo, as condições ambientais e o estilo de vida.

À medida que envelhecemos, nosso cérebro encolhe [...] As partes que tendem a diminuir mais são os lobos frontais, sendo que os lobos temporal e occipital encolhem mais lentamente. O hipocampo, crucial para a memória, perde de 20 a 30% dos seus neurônios por volta dos 80 anos de idade, o que reflete um

lento declínio inicial, que depois se acelera, possivelmente em razão de doenças (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011, p.326).

Nesse sentido, é evidente que compreender a dinâmica do envelhecimento, com toda a sua gama de alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas que afetam o organismo, é também reconhecer a importância da questão para além do campo profissional da saúde, ou seja, se trata de um tema de interesse público. No contexto da obra cinematográfica em análise, em diversos momentos ao longo da jornada do casal, era perceptível o conhecimento de Ella sobre a patologia de John, uma vez que esposa adotava estratégias de convívio eficientes, algumas delas indicadas por profissionais como a terapia da reminiscência, tópico que será abordado adiante. Ao que tudo indica, John apresentava sinais de demência senil. Ao contrário da senescência, fase normal da vida de uma pessoa sadia com 60 anos ou mais (apesar das múltiplas alterações decorrentes da idade), a senilidade é concebida como o envelhecimento patológico ou com doença, ou seja, se caracteriza pela perda da autonomia e exigência de cuidados mesmo em atividades rotineiras (VONO, 2009).

Hoje, se entende como característica essencial da demência senil o comprometimento intelectual, ou seja, alterações na capacidade de raciocínio, na memória ou no comportamento. A demência não é uma alteração normal no processo de envelhecimento, mas um distúrbio degenerativo do cérebro. Essas alterações são consideradas significativas quando divergem dos padrões apresentados anteriormente por determinada pessoa, ou quando acompanham outros sintomas ou ainda quando acontecem de forma súbita (VONO, 2009, p. 19-20).

Essa distinção é importante, pois demonstra que um idoso saudável é capaz de reter informações novas, apesar de alguma eventual dificuldade. Há um déficit em virtude do envelhecimento, mas o inconveniente não compromete substancialmente a rotina da pessoa. Em casos mais graves, como nos de Alzheimer, entretanto, o indivíduo gradativamente perde a capacidade de memorizar informações recentes, ocasionando uma inevitável perda da autonomia.

Em 1906, analisando o tecido cerebral de um paciente que julgava ter sido vítima de uma doença rara, o neurologista alemão Alois Alzheimer acabou por descobrir as características inerentes da doença que leva o seu nome. Mesmo após mais de um século de sua descoberta, o diagnóstico da doença ainda é substancialmente baseado no que foi proposto por Alzheimer (VONO, 2009). Contudo, como ainda não existem testes clínicos específicos e confiáveis que indiquem a presença da doença de Alzheimer (DA), o seu diagnóstico pode ser impossível de ser estabelecido, sobretudo em sua gênese.

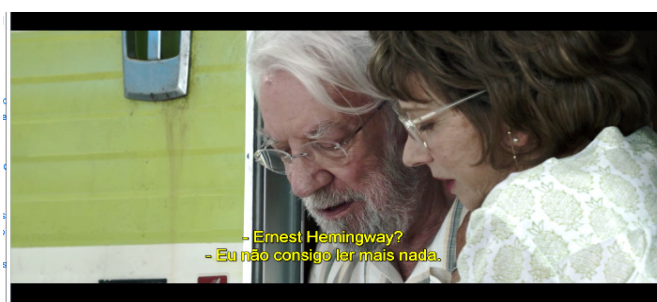
Um grande número de outros distúrbios podem imitar a DA. Já que muitos problemas clínicos podem parecer a doença de Alzheimer, ocorre um erro de diagnóstico em ambos os sentidos – diagnosticar a DA quando o problema é um outro distúrbio, ou diagnosticar outra doença quando se trata realmente da DA. Calcula-se que de 15 a 30% dos que se apresentam com sintomas tipo demência são diagnosticados de forma incorreta, principalmente no começo do curso de suas doenças.” (COHEN, 1995, p.168).

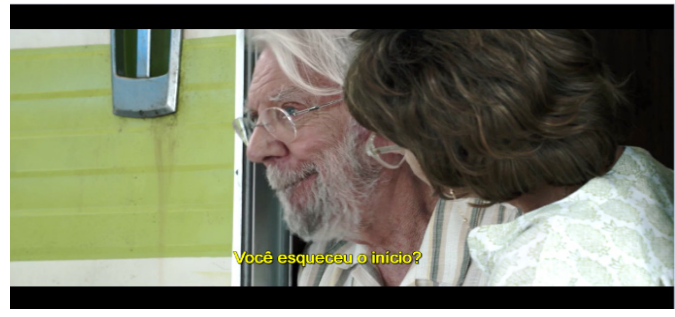
De modo geral, há um determinado consenso entre os pesquisadores apenas quanto aos sinais da doença. A Academia Brasileira de Neurologia (2011) destaca, além da deficiência de memória, a perturbação da linguagem (afasia), a incapacidade de executar certas atividades motoras (apraxia), a incapacidade de reconhecer ou identificar objetos (agnosia) e perturbação do funcionamento executivo, o que inclui o planejamento, a organização, o sequenciamento e a abstração.

Retomando o contexto da obra cinematográfica, intui-se que John apresente alguns destes sintomas. A deterioração de sua memória fica evidente em diversos momentos da trama. Através da narrativa, é possível elaborar um perfil básico do personagem. Em linhas gerais, trata-se de um professor aposentado, na faixa dos setenta anos de idade e que vive sob os cuidados da família. Com efeito, determinadas cenas são emblemáticas e auxiliam na formação de um panorama ilustrativo sobre a doença, na melhor compreensão de seu impacto subsequente na memória, além de fornecerem um quadro representativo sobre os desafios que emergem no ambiente familiar.

No estágio inicial do distúrbio, ele ainda conserva a habilidade necessária para guiar o automóvel durante a viagem (apesar de seguir a direção indicada pela esposa), o que pressupõe uma conservação das atividades motoras. Geralmente associadas à memória implícita (ou não declarativa) na concepção de Baddeley, Anderson e Eysenck (2011) ou memória procedural, como concebe Izquierdo (2002), essas habilidades que se tornam “automatizadas” depois de certo tempo, curiosamente, são pouco afetadas no início da doença. Inevitavelmente, no entanto, o quadro se agrava no decorrer da patologia, inviabilizando até mesmo a execução de tarefas simples como vestir-se e locomover-se.

Em certo trecho do filme, durante uma das pausas ao longo da jornada, John revela para a esposa que está tendo dificuldade em concluir a leitura de uma obra (Sequência 1). Ele argumenta que necessita voltar constantemente para as páginas anteriores, a fim de tentar memorizar e compreender o enredo, devido ao seu esquecimento, como é possível observar a partir da sequência de *frames*:





Sequência 1 – John não consegue ler

Fonte: ELLA e John. **The Leisure Seeker** (Original). Direção: [Paolo Virzi](#). Produção: Fabrizio Donvito; Marco Cohen; Produtoras: Indiana Production; Rai Cinema; Bac Films. Sony Pictures. 2018.

Nesse caso, especula-se que John esteja com dificuldade no processamento da leitura, atividade ligada primordialmente à memória de trabalho. Como esclarecem Cardoso e Flôres (2014, p.4):

A memória é indispensável para a leitura, sendo, então, de importância indiscutível. Em primeiro lugar, porque se relaciona ao próprio processamento da leitura, executado pela memória de trabalho - através do retentor episódico (*episodic buffer*) - que interliga a atividade de leitura *on line* à memória de longo prazo do leitor, ativando-a. A ocorrência dessa ativação evidencia que para ler com entendimento é preciso inter-relacionar informações novas (texto em leitura) com informações preexistentes no cérebro do leitor (conhecimento enciclopédico), e para tanto a memória de LT (longo prazo) é crucial.

É necessário ressaltar que o retentor episódico (*episodic buffer*), tal como concebido acima, segue o modelo proposto por Baddeley (2011). Sua função seria a de reter uma gama de informações e “agir como uma conexão entre vários subsistemas da memória de trabalho, e também de ligar esses subsistemas a *inputs* da memória de longa duração e da percepção” (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011, p.70). Por “leitura *on line*”, compreende-se o processamento de informações (raciocínio e planejamento) realizado pela memória operacional (equivalente à memória de trabalho), segundo o modelo proposto por Roberto Lent (2004).

No caso da DA, evidenciam-se primeiramente essas dificuldades na compreensão da leitura e posteriormente, com o agravamento da doença, surgem também problemas linguísticos severos como dificuldade em encontrar palavras ao se expressar (oral ou verbalmente), além de um declínio na definição de palavras, envolvendo, a partir de então, problemas também na memória semântica (CRAIK e SALTHOUSE, 2008).

Em outro momento da história, John perde, momentaneamente, a noção do ambiente em que está inserido. Ele se encontra num hotel, mas, ao despertar, veste-se e prepara-se da maneira como fazia habitualmente antes de sair para o trabalho. A esposa, então, reprime a ação, evitando transtornos e o possível envolvimento em situações de risco. Ao que tudo indica, esse lapso de desorientação também pode ser avaliado como um sinal de que a memória de trabalho estava comprometida, visto

que ela também é importante no sentido de determinar o contexto em que o indivíduo se encontra, o que está fazendo no momento e o que havia feito anteriormente, ou seja, auxilia na formação de um elo contextual momentâneo da realidade, promove continuidade aos nossos atos, como esclarece Izquierdo (2002).

Esse comprometimento da memória de trabalho e da memória semântica se configura apenas como uma fração dos problemas enfrentados pelos portadores de Alzheimer. Essas memórias, inclusive, não são as que melhor distinguem essa demência de outras relacionadas. Conforme Salthouse e Becker (1998), apesar da presença de uma ampla gama de déficits cognitivos, é possível distinguir a DA primordialmente por uma única característica: a da memória episódica deficiente (apud BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011). Essa memória de longa duração, como conceituada anteriormente, depende essencialmente do tempo. Ela envolve a evocação de informações que se situam num certo momento no tempo, em suma, a recordação de um determinado episódio. Como essa memória envolve não apenas episódios de um passado longínquo, mas também acontecimentos recentes, compreende-se porque John lembrava-se vividamente do trabalho e, inclusive, julgava estar no “passado” (num episódio específico da época em que trabalhava), a ponto de se preparar para suas atividades profissionais, esquecendo o episódio recente, ou seja, a noite anterior de descanso no hotel durante a viagem. De fato, nas fases iniciais, os portadores da doença parecem não encontrar dificuldade em evocar acontecimentos distantes. Contudo, em inúmeras ocasiões, não conseguem recordar o que haviam feito nos dez minutos anteriores.

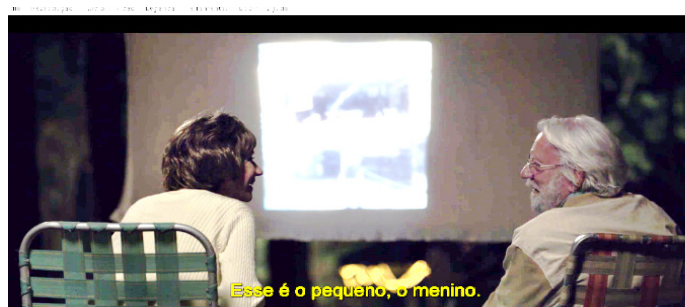
Conforme Craik e Salthouse (2008, p.99, tradução nossa),

O déficit cognitivo inicial na maioria dos pacientes com DA consiste em uma dificuldade progressiva de aprendizado e retenção de novas informações (geralmente referida como déficit na memória episódica). Isso é consistente com o fato de que as primeiras alterações patológicas da doença são vistas em regiões do lobo temporal medial essenciais para a memória normal. Com o tempo, as anormalidades patológicas (e.x., emaranhados neurofibrilares, placas neuríticas, perdas sinápticas e neuronais) afetam cada vez mais as regiões do cérebro, até que essas anormalidades sejam vistas nos lobos temporal, parietal e frontal.

Até o momento, a DA é a principal causa da demência senil, contribuindo com mais de 70% dos casos e sua duração, após o diagnóstico, é de aproximadamente 10 anos (CRAIK e SALTHOUSE, 2008). Porém, a confirmação precisa da doença só pode ser efetuada através de exame *post-mortem*, capaz de revelar as placas amiloides e emaranhados neurofibrilares, seus dois sinais fundamentais (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011; CAYTON, 2000).

Em função do avanço insidioso da patologia, um dos principais desafios que se impõe aos cuidadores é o da relação com o doente no que diz respeito a sua identidade pessoal. A memória autobiográfica se deteriora e o panorama inicial, marcado por dificuldades eventuais em se nomear algum membro do círculo de convívio, progressivamente se torna crítico, culminando na perda total da capacidade

de reconhecimento facial, nesse último estágio em decorrência da disseminação do Alzheimer nas áreas que processam essas informações. No contexto de *Ella e John*, verifica-se que a esposa exibe fotos de familiares e amigos para John em diversas oportunidades (Sequência 2). Essa estratégia se assemelha com a terapia da reminiscência, uma abordagem comportamental utilizada nos estágios iniciais da doença e que envolve o uso de fotografias e outros tipos de documentos. Com o auxílio dessa técnica, a interação entre família, cuidadores e paciente na primeira fase da doença se torna mais harmoniosa (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011).



Sequência 2 – Ella mostra fotografias antigas à John

Fonte: ELLA e John. **The Leisure Seeker** (Original). Direção: Paolo Virzi. Produção: Fabrizio Donvito; Marco Cohen; Produtoras: Indiana Production; Rai Cinema; Bac Films. Sony Pictures. 2018.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos e do levantamento bibliográfico realizado percebe-se a importância de conhecer os tipos de memória, as características do envelhecimento bem como os sintomas e comportamentos relacionados ao Alzheimer e seu impacto na aquisição de novas informações. Para a sociedade, de modo geral, é importante, sobretudo, porque implica na possibilidade de melhora na qualidade de vida das pessoas que enfrentam a doença. Além disso, todo o conhecimento relacionado ao tema não apenas amplia as possibilidades de controle sobre a doença, mas ajuda os familiares e pessoas próximas ao paciente a compreenderem-no de modo mais profundo.

Além disso, a ampliação dos estudos sobre o tema esclarecem algumas ideias errôneas no que diz respeito à diferença entre lapsos do envelhecimento e problemas vinculados à doença em si. Em muitos países, existe uma ausência generalizada da percepção do Alzheimer e de outras demências como sendo uma condição médica. Neste sentido, estes transtornos são considerados como parte do processo natural de envelhecimento – o que, por sua vez, culmina em atraso no tratamento da doença – fator tão importante para o controle da mesma.

Em diversos casos, os indivíduos afetados não procuram ajuda médica em função da pouca ou nenhuma informação específica sobre o reconhecimento da

demência e gestão da mesma, em qualquer nível do serviço de saúde. Diante disso, as famílias se tornam os principais cuidadores dos pacientes, porém, desempenham este papel de modo leigo, com baixo ou nenhum apoio ou compreensão por parte de outros indivíduos ou instituições. Além disso, as pessoas com a doença de Alzheimer e de outras demências são frequente e especificamente excluídas de cuidados de saúde ao domicílio. Muitas vezes, é-lhes negada, inclusive, a aceitação em clínicas ou instalações hospitalares em função do comportamento perturbado – que é comum entre pessoas com demência, mas particularmente mal-entendido, o que leva ao estigma, censura e angústia para com os cuidadores.

Assim, além de uma maior sensibilização, é preciso estabelecer estratégias mais eficazes de capacitação. Nesta perspectiva, ao ampliar os conhecimentos dos cuidadores primários, estes podem fornecer informação, aconselhamento e treino aos familiares do paciente e estes, ao melhorar suas aptidões como cuidadores, conseguem, enfim, reduzir a pressão sobre si próprios, melhorando o relacionamento com o paciente.

Observa-se, finalmente, que se as pesquisas e estudos avançam significativamente ao longo das últimas décadas, por outro lado, os processos imbricados na complexidade da mente humana, da memória e dos sistemas a ela relacionados funcionam, ainda, de modo obscuro e misterioso. Ainda há muito a ser desvendado. Entretanto, é importante ressaltar que o conhecimento sobre o tema, seja em artigos como este, em obras cinematográficas ou em outros materiais de pesquisa, oferece a oportunidade de reflexão, sensibilização e aquisição de uma postura de empatia e alteridade – sempre imprescindíveis e atuais em quaisquer tempos e campos de estudo.

REFERÊNCIAS

Associação Médica Brasileira e Agência Nacional de Saúde Suplementar. **Doença de Alzheimer: diagnóstico**. Diretrizes Clínicas na Saúde Suplementar (artigo). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/485/944>. Acesso em: 5 jun.2018.

BADDELEY, Alan D.; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael William. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAYTON, Harry; GRAHAM, Nori; WARNER, James Dr. **Tudo sobre doença de Alzheimer**. São Paulo: Organização Andrei, 2000. 161 p.

CRAIK, Fergus I. M.; SALTHOUSE, Timothy A. (Coord.). **The handbook of aging and cognition**. 3rd ed. New York: Psychology Press, 2008.

COHEN, Gene D. **O cérebro no envelhecimento humano**. São Paulo: Organização Andrei, 1995. 291 p.

ELLA e John. **The Leisure Seeker** (Original). Direção: Paolo Virzì. Produção: Fabrizio Donvito; Marco Cohen; Intérpretes: Helen Mirren; Donald Sutherland e outros. Roteiro: Francesca Archibugi; Francesco Piccolo e Paolo Virzì. Trilha Sonora: Carlo Virzì. Produtoras: Indiana Production; Rai Cinema; Bac Films. Distribuição (Brasil): Sony Pictures. Gênero: Comédia dramática, Romance; Nacionalidade: Itália, França. 2018. (113 min), color.

FLÔRES, Onici C.; CARDOSO, Rosane M. Leitura e Memória. **Revista Investigações**. v. 27, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/485/944>. Acesso em: 5 jun.2018.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente**: uma história da revolução cognitiva. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

GLEITMAN, Henry; FRIDLUND, Alan J.; REISBERG, Daniel. **Psychology**. 6 ed. New York: W. W. Norton & Company, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE de Notícias. **Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017.html>. Acesso em: 5 jun.2018.

IZQUIERDO, Iván. A mente humana. **Multiciência**, v.3, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/IZQUIERDO.pdf>. Acesso em: 28 maio de 2018.

IZQUIERDO, Iván. **Memória** [recurso eletrônico]. – 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Artmed, 2014. e-PUB Disponível em: <https://edoc.site/memoria-ivan-izquierdopdf-pdf-free.html> . Acesso em: 29 maio de 2018.

OMS.ONUBR. **Mundo terá 2 bilhões de idosos em 2050; OMS diz que ‘envelhecer bem deve ser prioridade global’**. Publicado em 07/11/2014. Atualizado em 11/11/2014. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/mundo-tera-2-bilhoes-de-idosos-em-2050-oms-diz-que-envelhecer-bem-deve-ser-prioridade-global/>. Acesso em: 5 jun.2018.

SQUIRE, Larry R. Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v 4, 1992. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8112/ee8ca689a99ca4960c9694d8b560729dbb41.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 494 p.

TULVING, Endel. Episodic and semantic memory. In: E. Tulving e W. Donaldson (Eds.). **Organization of memory**. London: Academic Press, 1972. 423 p.

VONO, Zulmira E. **O bem no mal de Alzheimer**. São Paulo: SENAC-SP, 2009. 192 p.

LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CINEMA E NAS ARTES DO VÍDEO

Cristiane Wosniak

Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/FAP, Centro de Artes, Curitiba-PR

Rodrigo Oliva

Universidade Paranaense, Umuarama, PR

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre a produção de conhecimento nas artes híbridas focalizando os possíveis diálogos e convergências da linguagem cinematográfica em audiovisualidades contemporâneas, onde propriedades tecnoestéticas contribuem para redimensionar as conexões do ser/leitor com estas novas configurações, sobretudo o videoclipe, objeto de estudo desta investigação. O *corpus* selecionado para a análise reflexiva é o videoclipe *Cold* (Rich Lee, 2017), do grupo estadunidense de música pop, *Maroon 5*, em colaboração com o rapper *Future*. A partir de concepções teóricas de Michel Chion, Philippe Dubois, Arlindo Machado, Denise Azevedo Duarte Guimarães e Rodrigo Oliva, propomos o argumento de que ocorre uma espécie de inter-relação em trânsito linguístico, tecnológico e estético na configuração do videoclipe, como produto híbrido, que insiste em borrar fronteiras entre as linguagens artísticas e comunicacionais.

PALAVRAS-CHAVE: artes híbridas; linguagem; estética; videoclipe.

ABSTRACT: In this article we present a reflection about the production of knowledge in the hybrid arts focusing on the possible dialogues and convergences of the cinematographic language in contemporary audiovisuals, where technoesthetic properties contribute to resize the connections of being/ reader with these new configurations, especially the video clip, object of study research. The corpus selected for the reflexive analysis is the video clip *Cold* (Rich Lee, 2017) of the American pop group *Maroon 5*, in collaboration with rapper *Future*. From the theoretical conceptions of Michel Chion, Philippe Dubois, Arlindo Machado, Denise Azevedo Duarte Guimarães and Rodrigo Oliva, we propose the argument that there is a kind of interrelationship in linguistic, technological and aesthetic transit in the configuration of the music video as a hybrid product, which insists on blurring boundaries between artistic and communicational languages.

KEYWORDS: hybrid arts; language; aesthetics; video clip.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo, atualizado e levemente alterado, é decorrente de nossos estudos realizados em parceria interinstitucional e apresentado em 2018, durante o XIX Congresso

de Ciências da Comunicação (Intercom Sul), especificamente na divisão temática 5: Comunicação Multimídia (GP Conteúdos Digitais e Convergências Tecnológicas) sob o título: *Convergências e diálogos entre a linguagem cinematográfica e o videoclipe Cold (2017) de Rich Lee*.

Pretendemos, aqui, tecer considerações sobre um possível caminho de construção de conhecimento nas artes e nas comunicações, refletindo sobre as convergências tecnoestéticas entre signagens audiovisuais aparentemente distintas. Temos o claro intento de verificar, por meio da análise de um produto híbrido e paradoxal – o videoclipe –, o possível trânsito entre as esferas artística e comunicacional na configuração de uma narrativa transmidiática contemporânea.

A abordagem do problema de pesquisa consiste na questão: de que forma e com que meios as novas interações multimidiáticas promovem, na signagem videográfica/videoclipe, a (re)criação ou (re)configuração de novas poéticas audiovisuais contaminadas por princípios de narratividade cinematográfica?

Nossa investigação toma como objeto empírico de análise o videoclipe *Cold* (Rich Lee, 2017), do grupo estadunidense de música *pop* *Maroon 5*, em parceria com o *rapper* *Future*. A canção foi escrita e produzida por Phil Shaouy, John Ryan e Jacob Kasher Hindlin e co-escrita por Adam Levine, Justin Tranter e Detail. O videoclipe, dirigido por Rich Lee, foi filmado em Los Angeles, Califórnia, em dezembro de 2016, mas foi lançado somente em fevereiro de 2017, como o segundo *single* na promoção do sexto álbum de estúdio (Interscope) da banda. O álbum intitula-se: *Red Pill Blues* (2017).

O videoclipe, inserido no contexto híbrido das signagens contemporâneas, neste caso, o cinema, o videoarte, a música e a dança, estrutura-se por parataxe que, segundo Décio Pignatari (1995), é a configuração própria dos textos não-verbais.

Pignatari assevera que as signagens artísticas e comunicacionais constituem-se em um sistema aberto de signos que não são subordinados uns aos outros e, desta forma, atuam em um agrupamento em rede, a partir de uma relação em trânsito permanente e sem hierarquias técnicas ou estéticas.

Cabe mencionar que o termo/neologismo signagem foi cunhado por Pignatari (1984), ao se referir aos fenômenos não-verbais, como os sistemas de signos nas(das) diferentes formas de Arte. Nas palavras do autor: “essa invasão do verbal pra cima do não-verbal, dos códigos verbais em relação ao códigos icônicos ou dos códigos audiovisuais pode induzir distorções. Por essa razão, utilizo *signagem* em lugar de linguagem (PIGNATARI, 1984, p. 8).

Adotamos o conceito de hibridação a partir da proposição de Raymond Bellour (1997), como a mistura de meios e de formas de representações ou signagens, tais como gravura, cinema, fotografia, vídeo, música, dança, entre outras. Tais representações intersemióticas contemplam a linha de raciocínio desta investigação.

Salientamos que Bellour, em sua obra *Entre-Imagens: foto, cinema, vídeo* (1997), articula esta ideia à denominação entre-imagens, por entender a hibridação –

a mescla de meios – como um espaço-tempo de passagem, de intervalo em potencial ampliando as redes de criação, pelas fissuras ou esgarçamento de fronteiras limítrofes entre os diferentes tipos de signagens.

Esta questão do interstício é também respaldada por Denise Azevedo Duarte Guimarães, em sua obra *Comunicação tecnoestética nas mídias audiovisuais* (2007), ao afirmar que o campo multimidiático contemporâneo configura-se, de fato, como o entre-lugar proposto por Bellour, como um amálgama de imagens encadeadas que “é tecido a partir da conjunção, de uma justaposição ilimitada e de uma propagação de relações intersticiais, que ampliam o espaço da mídia e da arte, nos diferentes suportes oferecidos pelas tecnologias mais recentes” (GUIMARÃES, 2007, p. 14).

Em relação aos suportes que ancoram o videoclipe como produto multimidiático disponível ao leitor/usuário, destacamos a plataforma YouTube como ponto de convergência e acessibilidade irrestrita.

Como aponta Wilson Oliveira Filho (2017), “mais do que um dispensário de vídeos diversos, o YouTube, como queremos crer, força-nos a refletir sobre questões como o colecionismo no campo das imagens” (OLIVEIRA FILHO, 2017, p. 122).

Em nossa reflexão, nos debruçaremos também sobre questões complexas sobre as possíveis funções e categorizações estéticas dos videoclipes em suas configurações, ora mais artísticas, ora mais comunicacionais.

Guimarães (2007), observa que os produtos audiovisuais, na contemporaneidade, ao incorporarem em seus textos híbridos, a dimensão artística, têm se destacado também no contexto comunicacional. A autora afirma que os produtos massivos [como o videoclipe] podem ultrapassar o aspecto meramente persuasivo ou informativo do comercial, chegando a atingir dimensões estéticas relevantes e, neste diálogo, a reinvenção constante das possíveis funções e/ou finalidades do videoclipe tornam-se vitais na garantia de sua hegemonia na comunicação transmidiática.

Na atualidade, observamos que muitos diretores cinematográficos são convocados na elaboração destes discursos ou textos transmidiáticos, contribuindo para que as fissuras entre arte e entretenimento tornem-se cada vez mais próximas.

As hipóteses de Rodrigo Oliva, propostas em *Interconexões de poéticas audiovisuais: transcineclipecine, transclipecine e hiperestilização* (2017), serão discutidas a partir do argumento de que a abertura para videoclipe que, cada vez em maior número, se destacam por suas narrativas em que contam histórias, pode ter acontecido em função de novas plataformas midiáticas, tais como o YouTube. Neste caso, reitera o autor: “as linguagens se adaptam e se organizam no sentido de estabelecer arranjos que se sustentam nas características específicas de cada meio” (OLIVA, 2017, p. 97-98).

Esta asserção é também corroborada por Marina Agustoni em *Convergências entre cinema e vídeo: contaminações e dissoluções de limites* (2016), que admite ser o cinema, a mídia que mais nos ensinou e habilitou a ler imagens e inter-relacionar a imagem em movimento com o som, na atualidade. Destaca a autora:

Agora já não temos mais dificuldades em entender narrativas, mesmo as complexas, nem as diferentes formas de edição. Tanto é que a linguagem cinematográfica fragmentada, de múltiplas temporalidades, hoje invade outros meios, toma conta das dramaturgias televisivas, dos seriados e séries, penetra nas web-séries, invade e permeia nossa vidas no mesmo ritmo do universo digital, até o ponto da linguagem do cinema se mostrar a mais apta ao sucesso nesta era de convergência das mídias (AGUSTONI, 2016, p. 109).

Desta forma, partimos do princípio de que o videoclipe *Cold* (2017), reveste-se de uma transformação tecnoestética evidenciada, em primeiro lugar, pelo suporte digital que lhe dá acesso e, em segundo lugar, pelos componentes espaço-temporais fragmentados em um intenso processo de montagem/edição, da linguagem e da narrativa cinematográfica que lhe configura.

2 | VIDEOCLIFE – PROCESSO DE CRIAÇÃO E REINVENÇÃO DE FORMATO AUDIOVISUAL

Arlindo Machado (2000), destaca que o videoclipe se estrutura como uma signagem criativa que sucessivamente (re)inventa seu formato atendendo a expectativas multimídicas diferentes do que apenas restringir a divulgação da proposta estética/mensagem do(a) cantor(a) ou grupos em suas performances presenciais.

Ao se examinar a retrospectiva histórica deste *medium*, podemos afirmar que se estrutura como um discurso impuro que deixa de ser concebido e praticado apenas como forma de registro ou documentação, para ser encarado, na concepção de Machado (2002), “como um sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e sobre o irreal). Em outras palavras, o caráter textual, o caráter de escritura do vídeo, sobrepõe-se lentamente à sua função mais elementar de registro” (MACHADO, 2002, p. 188).

Neste sentido, Philippe Dubois (2004), alega que o vídeo [entendemos aqui o videoclipe], como fenômeno cultural, encontra-se em uma situação que transita por dois universos antagônicos: a esfera artística e a midiática. A aparente ambiguidade deste sistema complexo encontra-se definitivamente na natureza deste meio de representação.

O videoclipe surge por volta dos anos 1980. O termo ‘*clipe*’ é derivativo de *clipping*, ou recorte, e possivelmente alude à técnica midiática de recortar imagens e fazer a colagem sob a forma de narrativa linear ou não-linear.

Thiago Soares (2004), destaca que, em suas origens, o videoclipe era rápido e instantâneo, pois se destinava à divulgação do *hit* musical do momento. Como características fundantes, destacam-se: imagens em velocidade frenética, sem uma narrativa linear. Esta informação, acerca do ritmo imagético frenético é justificada por Guimarães (2007) ao afirmar que “o videoclipe popularizou-se, em grande parte devido à ação da MTV, que institucionalizou o formato, como obra que mistura de forma livre e criativa, o som e as imagens em movimento, num processo narrativo ligado às letras

das músicas veiculadas.” (GUIMARÃES, 2007, p. 122).

Desde os primórdios da poética do videoclipe, muito se tem evoluído tecnologicamente, contaminando-se o cenário audiovisual contemporâneo pela intensa hibridação de formatos, dispositivos, gêneros e técnicas de pós-edição. É justamente na pós-produção, que as opções de transição entre uma tomada e outra, vão desde o corte seco, frenético e ilógico, até à fusão e/ou sobreposições de imagens. Tais técnicas de captura de imagens, enquadramentos e pós-edição, frequentemente vêm do cinema e da publicidade. O videoclipe, nesta esfera midiática e artística, faz convergir, portanto, ciência, arte e comunicação.

Como afirma Oliva (2017), o videoclipe, desde seu surgimento, foi se aproximando de movimentos como a videoarte e o cinema experimental, na configuração de sua própria signagem: “no desenvolvimento histórico [...]do videoclipe, nota-se uma vasta produção de materiais cuja diversidade foi estabelecida por meio de experiência que em síntese caracterizaram o próprio formato” (OLIVA, 2017, p. 99).

Na estrutura do formato videoclipe é importante ressaltar a articulação entre as particularidades da imagem e do som.

Para Michel Chion em *A audiovisual: som e imagem no cinema* (2008):

Se os clipes funcionam é certamente porque há uma relação elementar entre a banda sonora e a banda visual, e, porque as duas não são totalmente independentes. Esta relação limita-se à presença pontual de pontos de sincronização, nos quais a imagem mina a produção de som. No resto do tempo, cada qual funciona de forma autônoma (CHION, 2008, p. 132).

A partir do raciocínio de Chion, empreenderemos uma análise do objeto empírico de nossa investigação, destacando os elementos articuladores entre som e imagem e evidenciando suas possíveis confluências inclusivas ou autônomas.

3 | A ESTÉTICA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA NO VIDEOCLIFE – TRANSCINECLIFE?

O videoclipe *Cold* (2017), tem como diretor o cineasta/*videomaker* Rich Lee, que também atua no ramo publicitário. Lee é um *videomaker* estadunidense atuante em Hollywood, Califórnia. Ele dirigiu videoclipes para artistas musicais tais como: Lana Del Rey, Maroon 5, Eminem, The Black Eyed Peas, Norah Jones e Michael Bublê, tendo iniciado sua carreira profissional como produtor de shows da *Broadway* em Nova York.

É importante salientarmos que a imagem, neste videoclipe, associa-se a um discurso sonoro (música verbalizada/cantada). As signagens visual e sonora encontram-se amalgamadas, porém admitimos que som e imagem apresentam, em *Cold*, categorias estéticas isoladas em princípios distintos. Em alguns trechos as relações podem ser antagônicas ou ilustrativas, mas, na maior parte, são complementares.

Em seu formato diferenciado, o videoclipe *Cold* possui quase sete minutos de duração. Tanto em seu prólogo [00:01” - 00:54”], quanto em seu epílogo [05:26”-

06:49”], não há sincronismo das imagens em movimento com a música. O que observamos é uma composição dramática centrada no personagem do vocalista da banda *Maroon 5*, Adam Levine, que se encontra respectivamente, dirigindo seu carro e falando ao celular – prólogo – e, posteriormente, deitado em sua cama narrando os acontecimentos vivenciados anteriormente, à sua esposa que o ouve – epílogo.

Esta opção narrativa autônoma, segundo Oliva (2017), confere complexidade ao videoclipe e o aproxima da signagem do cinema, pois podemos pensá-lo também como um “produto audiovisual fílmico de pequena duração” (OLIVA, 2017, p. 96). E esta é a abordagem do conceito de ‘transcineclipec’ aqui tratada. Observamos que, hoje, uma série de produções audiovisuais incorporam a linguagem do videoclipe no cinema, num caminho duplo de interações, o que provoca uma dificuldade de caracterizar o que seja filme ou videoclipe. Produções recentes como *The Ballad of Cleopatra* (2016), da banda *The Lumineers* são vistas a partir da colagem de vários videoclipes feitos para um mesmo álbum, que depois amalgamados estabelecem uma estrutura narrativa ampla que encontra na internet, o local para a sua projeção e são consumidos como filmes.

Este caráter narrativo dos videoclipes são orquestrados diretamente pelos componentes clássicos que operam a estrutura narrativa de filmes cinematográficos, como por exemplo, o uso de diálogo, a performance de personagens, a criação de um enredo, que nos tempos atuais são esboçados em configurações menos ousadas, como nas principais experimentações do início da linguagem do videoclipe, que caracterizam-na como uma linguagem fragmentada e pouco narrativo. Partimos da hipótese que os videoclipes atualmente tendem a promover a narratividade.

Guimarães (2007), descreve uma possível identificação tipológica da signagem videoclipe. Segundo a autora, pode-se diferenciar, ao menos, três tipos de videoclipes:

1) videoclipe narrativo: muito próximo à narrativa cinematográfica e que se explora efeitos/procedimentos de montagem cinematográfica, estilos e gêneros tais como ficção, ação, aventura e terror;

2) videoclipe ‘ícone do artista’: a banda ou o(a) cantor(a) surge na tela acompanhado de uma multiplicidade de efeitos visuais que não passa de exploração estereotipada de recursos digitais. A personalidade/corpo do(a) artista é a tônica das imagens que nem sempre estão relacionadas à banda sonora;

3) videoclipe de ‘jogo metafórico’: criação de imagens e metáforas visuais que podem ou não aludir às canções. O formato propõe sugestões ao invés de explicitações ou obviedades. Este tipo de argumento aproxima o videoclipe da videoarte e do cinema experimental.

Parece-nos pertinente a inserção de *Cold* na categoria de ‘videoclipe narrativo’, visto que os efeitos e procedimentos de montagem/edição, em muito se assemelham à signagem cinematográfica.

O arco narrativo pode ser descrito da seguinte forma: Adam Levine, dirigindo um carro, recebe uma chamada telefônica e um convite para ir à uma festa na casa

do *rapper Future*. Levine reluta em ir, mas acaba por concordar. A seguir, ele recebe uma ligação de sua esposa para comprar leite no caminho de casa. A canção tem início quando Levine estaciona o carro em frente à casa do *rapper*. O vocalista entra na casa, observa tudo ao redor, vai até o ‘bar’ e pede uma bebida/taça de vinho. O *barman* adiciona um alucinógeno ao seu copo de bebida. Em instantes, Levine começa a se sentir estranho, vai ao banheiro e, em um efeito especial, o espelho, ao ser tocado, torna-se fluido/aquoso e Levine, a partir daí, passa a ver as pessoas como animais e figuras estranhas, disformes, coloridas, surreais. As situações bizarras que se seguem, incluem: 1) Levine em um trio com duas garotas que usam máscaras de cavalos; a visualização de James Valentine – guitarrista principal da banda – conversando com uma pessoa que usa máscara de frango; 3) uma cena que envolve Levine deitado no sofá quando uma policial chega na festa e ela se transforma em uma *stripper*, simulando as formas de desenhos animados/*cartoon*. Há um trecho, ao término do videoclipe, em que a participação do *rapper Future* vem acompanhada de desenhos gráficos e imagens difusas. A cena é cortada e, então, *Future* e Levine são mostrados conversando, frente à frente, em um escritório. Levine observa, em sua alucinação, uma mesa com duas senhoras idosas tomando chá. A seguir, *Future* transforma-se em um ursinho de pelúcia flutuante na tela. A partir desta imagem, surge uma fisiculturista, numa cena externa, que apanha Levine no colo e o atira em uma piscina. Ao nadar submerso, Levine observa um casamento subaquático. Sob o efeito de câmera reversa e em movimento espiralado, o videoclipe transcorre de trás para frente, até que observamos Levine abrir a porta de uma geladeira. Neste momento, ocorre a interrupção da canção. A câmera, situada dentro da geladeira, focaliza-o enquanto ele inicia um monólogo, tentando entender/rememorar o que se passou na festa até que chegasse em casa. A última cena, mostra Levine deitado na penumbra, em uma cama de casal ao lado de sua esposa. Ele narra os acontecimentos e em meio a um turbilhão de palavras ele profere um ‘palavrão’ que é ‘censurado’ pela inserção de um desenho gráfico – forma de táxi amarelo – em sua boca. Finalmente ele dá boa noite para a sua esposa e o videoclipe encerra.

Enquanto videoclipe narrativo, Oliva (2017), observa a existência de uma conexão convergente com o cinema. Alega o autor que “neste jogo de interconexões entre poéticas, as linguagens acabam se adaptando e se reconfigurando diante de novos arranjos e possibilidades” (OLIVA, 2017, p. 99).

Um exemplo de procedimento cinematográfico levado a termo em *Cold*: [minutagen: 00:41” a 00:58”], pode ser observado a partir do uso reconhecível da câmera subjetiva, plano e contraplano, quando Levine chega à festa do *rapper* e, de fato, tem início o sincronismo som e imagem. Na sequência de planificação, observamos os seguintes momentos: a) o carro em movimento no trânsito [câmera subjetiva – como se fossem os ‘olhos do protagonista’]; b) o carro estacionado com a imagem do vocalista trancando a porta; c) a descida das escadas [câmera voltada para as costas de Levine/plano]; d) o contraplano desta mesma descida, capturando a

imagem frontal de Levine na descida das escadas (Figura 1).



Figura 1 - sequência de planos e contraplanos (montagem cinematográfica)

Fonte: (frames do videoclipe *Cold* - Maroon 5/Feat. Future, direção: Rich Lee, 2017)

Na descrição, a seguir, também ponderamos sobre a possível presença do conceito de transclípe em *Cold*, visto que “elementos de caráter narrativo clássico, como a exposição de performances dos personagens, criação de enredos, inclusão de diálogos, e um caráter mais fotográfico do que gráfico estão reconfigurados” (OLIVA, 2017, p. 102).

Os procedimentos cinematográficos como filmagem em plano geral, plano médio e plano-detulhe para reforçar o clímax da tensão narrativa, surgem em evidência no excerto disponível a partir da minutagem [01:11” a 01:34”], onde observamos o personagem ser ‘drogado’ pela adição de substância alucinógena à sua bebida (figura 2).

O caráter narrativo do videoclipe parece-nos evidente. Misturados à performance do cantor, segundo Oliva (2017, p. 103), a inclusão de falas e diálogos “operam no sentido de fortalecer a trama” e demarcam, desta maneira uma espécie de apropriação espaço-temporal com elementos da narrativa cinematográfica.

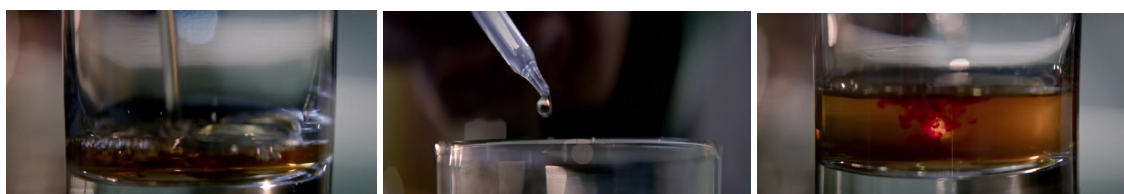




Figura 2 - sequência narrativa de planos-detalhes (influência cinematográfica)

Fonte: (frames do videoclipe *Cold* - Maroon 5/Feat. Future, direção: Rich Lee, 2017)

4 | O VIDEOCLÍPE *COLD* (2017) E O JOGO METAFÓRICO – RECURSOS TECNOESTÉTICOS

Observamos a pertinência de também classificar o nosso objeto empírico na categoria descrita por Guimarães (2007), como ‘jogo metafórico’, visto que, os recursos tecnologizados, à disposição do *videomaker* Rich Lee, são utilizados de forma poética, criando espaços, entre-lugares de experimentação, alargamento de possibilidades entre as signagens, pela fusão, pela *collage*, pela alusão poética e pelos novos desdobramentos sógnicos.

Segundo Guimarães “pode-se transformar o produto, explicitando-se o trabalho significante; pode-se inverter as relações, reestruturar seus elementos cromáticos, usar diversos tipos de superposições e imbricações, transparências ou dispersões de imagens.” (GUIMARÃES, 2007, p. 47).

No excerto a ser analisado, a seguir, verificamos a presença de algumas possibilidades tecnoestéticas reservadas para a signagem videoclipe, segundo Dubois (2004). Em primeiro lugar, observamos intensas figuras de hibridação a partir do procedimento de sobreimpressão, que, segundo Dubois (2008, p. 78), “visa sobrepor duas ou mais imagens, de modo a produzir um duplo efeito visual.”. As imagens sobrepostas no excerto verificado na minutagem [01:45” a 02:00”] é como uma superfície translúcida através da qual podemos perceber outra imagem, como em um palimpsesto deformante. Levine, em sua alucinação visual, percebe formas sobreimpressas em um cenário bizzaro e multicolorido (Figura 3).

Outro efeito de montagem da signagem videoclipe, consiste em mesclar/incrustar imagens umas ao lado das outras, ou seja, recortar e justapor imagens ou figuras de lógicas opostas ou complementares. Para Dubois, esta figura de mescla de imagens “é certamente a mais importante por ser a mais específica do funcionamento eletrônico da imagem. [...] A incrustação consiste em combinar dois fragmentos de imagem de origem distinta.” (DUBOIS, 2004, p. 82).



Figura 3 - sequência de planos em sobreimpressão (montagem videográfica)

Fonte: (frames do videoclipe *Cold - Maroon 5/Feat. Future*, direção: Rich Lee, 2017)

A incrustação exemplifica a hibridação tecnoestética, pois coloca na tela um corpo real/referente, por exemplo, e o incrusta em um ambiente tecnoestético e digitalmente construído ou simulado, com auxílio das novas mídias.

No trecho visualizado a partir da minutagem [02:54” a 04:25”], uma figura feminina incrustada na narrativa – policial feminina que se transforma em *stripper* cartunesca – executa uma dança erótica para/sobre o protagonista e, a seguir, tem início a aparição do *rapper Future*, em sincronia com sua voz cantando um trecho de *Cold*.

A estrutura visual do excerto apresenta o *rapper* (des)configurado em suas formas referentes e abertas à intervenção tecnoestética icônica e metafórica, sobretudo quando o protagonista o associa à imagem de um ursinho de pelúcia que flutua na cena (figura 4).

Em outro excerto exposto na minutagem [03:15”a 03:16”], a narrativa metafórica introduz a imagem de um braço em diagonal na tela, segurando um celular que, por sua vez, se abre em *mise-en-abyme* – espécie de metaliguagem/repetição de um tema dentro da narrativa fílmica –, à imagem da cena que vemos em plano geral.

A seguir, o mesmo celular, por efeitos de incrustação, amplia a tela e conduz o leitor/espectador ao imaginário/imersão em um mundo paralelo (Figura 5).





Figura 4 - sequência de planos em incrustação (ambiente tecnoestético)

Fonte: (frames do videoclipe *Cold - Maroon 5/Feat. Future*, direção: Rich Lee, 2017)

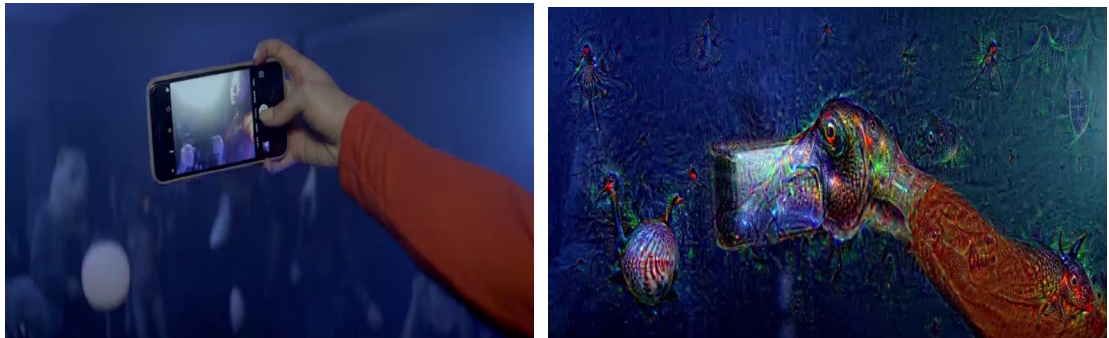


Figura 5 - sequência de planos em incrustação (ambiente tecnoestético)

Fonte: (frames do videoclipe *Cold - Maroon 5/Feat. Future*, direção: Rich Lee, 2017)

No videoclipe, que estamos considerando como narrativo com breves lampejos de ‘jogos metafóricos’, a letra de *Cold*, sobretudo o refrão, surge de forma reiterada e aponta para ambivalências interpretativas, conforme descrevemos: “*Cold enough to chill my bones / It feels like I don’t know you anymore / I don’t understand why you’re so cold to me / With every breath you breathe / I see there’s something going on / I don’t understand why you’re so cold...*” (Tradução livre: Fria o bastante para arripiar meus ossos/ Parece que não te conheço mais / Não entendo o porquê de você estar tão fria comigo / A cada sopro de ar que você respira / Percebo que tem algo acontecendo / Não entendo o porquê de você estar tão fria...).

Ambivalências significantes: gelo, copo, drink, água da piscina, espelho aquoso, ambiente estranho e o não entendimento – questão metafórica reiterada: o protagonista não entende porque ‘ela’ está tão fria/distante’ – criando na narrativa metafórica o efeito de ilusão de um mundo surreal/irreal.

O apelo ao digital, ao fluxo livre/dançante, aos efeitos visuais, à novidade, ao tempo veloz e montagem fragmentada, contidos nos trechos sublinhados/analísados, são coerentes com o tipo de linguagem veiculada nas plataformas digitais, leia-se YouTube e com o tipo de música produzida pelo grupo. Neste caso, o aspecto da identidade e iconicidade do grupo pers(trans)passa a textualidade videográfica.

Videoclipe e artista icônico tornam-se, também um componente inter-relacionado e híbrido. A música indexaliza a imagem que indexaliza o grupo, que divulga, e, em

última instância, ‘vende’ a sua obra/produto musical.

Cabe ressaltar que a sofisticação dos recursos plásticos, as inserções de objetos icônicos gráficos, as sobreposições, as escalas cromáticas, são, na concepção de Guimarães (2007, p. 123-124), “intervenções criativas efetuadas por softwares que definem as marcas típicas do videoclipe,” sobretudo enquanto audiovisualidade tecnoestética.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos reflexões acerca da produção de conhecimento no campo das artes do vídeo e do cinema, a partir das convergências tecnoestéticas entre signagens audiovisuais, verificamos, por meio da análise de um videoclipe, o possível trânsito e as inter-relações entre as esferas artística e comunicacional na configuração de uma poética audiovisual contaminada por princípios de narratividade cinematográfica.

Procuramos traçar uma ampla discussão sobre os aspectos que demarcam a linguagem e a estética do videoclipe e partimos da hipótese de como são complexas as definições e peculiares as formas de abordagem quando se trata de uma signagem que se molda e se infiltra em variados diálogos e formas.

O olhar que projetamos para os videoclipes, em geral, se atém às representações que cercam a contemporaneidade, em um momento onde os videoclipes não são mais produzidos massivamente no/para o canal MTV e sim visualizados em ampla escala nas redes sociais.

Consideramos que esta prospecção narrativa, certamente, se dá pela necessidade de uma interação maior, o que denota uma participação maior e um apelo para o ‘contar histórias’.

O videoclipe, que já foi entendido como uma signagem que se alinhava ao cinema de caráter experimental, hoje estabelece um forte diálogo com os cânones da linguagem narrativa cinematográfica clássica. O que vemos, constantemente, são experiências interativas, visualmente rebuscadas, em um jogo tecnológico/estético de vários possíveis, com este aspecto temporal que desloca uma fidelidade à imagem e à música, inserindo pausas, diálogos e ações no contexto narrativo.

Podemos inferir, a partir da análise do videoclipe *Cold*, enquanto celebração da signagem multimidiática, que se trata também de um importante produto audiovisual híbrido e (re)configurador do imaginário coletivo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AGUSTONI, Marina. Convergências entre cinema e vídeo: contaminações e dissoluções de limites. In: SANTAELLA, L. (Org.). **Novas formas do audiovisual**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

BELLOUR, Raymond. **Entre-Imagens**: foto, cinema, vídeo. Campinas, SP: Papiros, 1997.

CHION. Michel. **A audiovisual**: som e imagem no cinema. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

COLD. Performed by Maroon 5; Feat. Future. Direção de Rich Lee. Los Angeles: Interscope Records, 2017. 1 videoclipe (6:50 min), son.; color.; *youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XatXy6ZhKZw>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

GUIMARÃES, Denize Azevedo Duarte. **Comunicação tecnoestética nas mídias audiovisuais**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.

_____. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. 2ª. Ed. Campinas-SP: Papiros, 2002.

MISE-EN-ABYME: le cinéma dans le cinéma. **Le Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Lyon**, França, dez. 2009. Disponível em:<<http://www.crdp.ac-lyon.fr/MISE-EN-ABYME-le-cinema-dans-le.html>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

OLIVA, Rodrigo. **Interconexões de poéticas audiovisuais**: transcineclipe, transclipecine e hiperestilização. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA FILHO, Wilson. **McLuhan e o cinema**. Rio de Janeiro: Verve, 2017.

PIGNATARI, Décio. **Signagem da televisão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Letras, artes, mídia**. São Paulo: Editora Globo, 1995.

SOARES, Tiago. **Videoclipe**: o elogio da desarmonia. Recife: Livro Rápido, 2004.

*OBS: Todas as imagens (*frames*) que ilustram o texto foram capturadas e recortadas pelos autores do artigo, a partir do videoclipe *Cold* (2017), disponível em plataforma *Youtube*.

METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE FÍSICA

Shayenny Alves de Medeiros

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Campina Grande – PB

Maria Suenia Nunes de Moraes

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Sumé – PB

Kátia Cristina Barbosa da Silva

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Sumé – PB

Elivélton de Lima Alves

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Campina Grande-PB

Bismark Mota da Silva

Instituto Federal do Sertão Pernambucano IF
Sertão – PE
Cústodia - PE

Brenda de Souza Silva

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Serra Branca – PB

José Walber Farias Gouveia

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Serra Branca – PB

Maria das Graças Araújo Barros

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG

Serra Branca – PB

Virgínia Micaela de Amorim Silva

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG

São Sebastião do Umbuzeiro - PB

Rafaele Maciel da Silva

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG

Serra branca – PB

Patricio José Felix da Silva

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG

Campina Grande - PB

RESUMO: Este projeto tem como finalidade trabalhar com um método alternativo para o ensino de Física com alunos do ensino médio de escolas pertencentes à rede pública de ensino. Sua base consiste em inserir nas aulas de Física, atividades experimentais que serão realizadas utilizando experimentos físicos de baixo custo, ou até mesmo custo zero, construídos pelos próprios alunos a partir de materiais de fácil acesso (papel, pedaços de madeira, isopor, barbante, latas recicladas, ampolas, etc.). Trata-se de atividades interativas, lúdicas e interdisciplinares, que aproveitam o conhecimento prévio do aluno, que é responsável pela montagem, apresentação e explicação de seu experimento.

Os experimentos apresentados foram selecionados de tal forma, que abordaram sempre que possível, o mesmo conteúdo programático lecionado pelo professor de Física das escolas pelo método tradicional, de modo que a apresentação teórica do conteúdo foi munida por atividades experimentais. Os melhores experimentos ficaram disponíveis à escola, constituindo um acervo básico de experimentos, a ser mantido e ampliado permanentemente pelos professores e alunos. Ao término de cada experimento, realizou-se a aplicação de um questionário previamente elaborado com o qual poderemos fazer uma avaliação do aproveitamento dessas atividades, além de relacionar a teoria vista em sala de aula, com a atividade prática desenvolvida. Este projeto contribuiu com a melhoria da qualidade de ensino de Física nas escolas parceiras, além atuar como forma de capacitação continuada para os professores Física e de fortalecer a formação profissional dos alunos de graduação envolvidos neste projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública, Experimentos, Materiais alternativos.

ALTERNATIVE METHODOLOGY FOR THE PHYSICS TEACHING

ABSTRACT: This project has as purpose to work with an alternative method for Physics teaching with students of the medium teaching of schools belonging to the public net of teaching. His/her base consists of inserting in Physics classes, experimental activities that they will be accomplished using physical experiments of low cost, or even cost zero, built by the own students starting from materials of easy access (paper, wood pieces, isopor, string, recycled cans, flasks, etc.). It is interactive activities, lúdicas and interdisciplinary, that take advantage of the student's previous knowledge, that is responsible for the assembly, presentation and explanation of his/her experiment. The presented experiments were selected in such a way, that you/they approached whenever possible, the same content programático taught by the teacher of Physics of the schools by the traditional method, so that the theoretical presentation of the content was munition by experimental activities. The best experiments were available to the school, constituting a basic collection of experiments, to be maintained and enlarged permanently by the teachers and students. At the end of each experiment, he/she took place the application of a questionnaire elaborated previously with which can do an evaluation of the use of those activities, besides relating the theory seen at classroom, with the developed practical activity. This project contributed with the improvement of the quality of teaching of Physics in the schools partners, beyond to act as form of continuous training for teachers Física and of strengthening the graduation students' professional formation involved in this project.

KEYWORDS: Public School, Experiments, alternative Materials.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo de ciências, especialmente se tratando da Física está muito além da aplicação constante de equações matemática e problemas imaginários, sem que os

fenômenos físicos sejam visualizados, e compreendidos. A prática constante de aulas teóricas do modo convencional propicia um ambiente de baixo aprendizado, tornando a compreensão fenômenos físicos uma tarefa árdua, que resulta na falta de interesse do alunado e conseqüentemente insatisfação do professor (VOGLER, 2005).

Cabe ao professor a busca por pedagogias alternativas de ensino que tenham como finalidade despertar a curiosidade, envolver e conquistar seus alunos, para que os mesmo se aproximem mais do conhecimento científico (VOGLER, 2005). Embora que praticamente todos os professores reconheçam a importância de aulas experimentais para uma melhor compreensão ciência, essa prática não tem recebido a devida importância, principalmente em se tratando de escolas públicas.

Segundo AXT & MOREIRA (1991): "... embora grande parte dos professores reconheça a importância das atividades experimentais para o ensino da Física, o número de professores que as pratica ainda é, proporcionalmente, muito pequeno em relação aos que se limitam ao giz e quadro negro".

A implantação de aulas práticas relacionadas ao conteúdo teórico abordado em sala de aula, além de ser um excelente método para o ensino da Física, constitui uma etapa fundamental ao desenvolvimento do método científico, que consiste dos seguintes aspectos: *observação; formulação de hipótese, experimentação; interpretação de resultados; conclusão.*

O uso das atividades experimentais é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos, pois esses podem observar, tocar e testar de várias maneiras para conseguir provar algo científico, conforme afirma Vygotsky, 2011:

... cada ser é capaz de aprender por intermédio do seu contexto histórico- cultural, ou seja, a partir do momento que o individuo visualiza algum objeto, fenômeno o mesmo será capaz de relacionar o conhecimento adquirido com diversos fatos vivenciados no seu cotidiano. (VYGOTSKY, apud JÚNIOR 2011 p. 11).

A falta de infraestrutura adequada para tais fins, ou conhecimento e qualificação dos professores envolvidos no processo educacional, que muitas vezes não possuem nem sequer formação acadêmica na área de Física, são fatores que impossibilitam a inclusão de aulas práticas nas escolas públicas.

BORGES (1997) comenta sobre a verdadeira função das atividades experimentais no ensino de ciências e crítica que o laboratório escolar de ciências tem sido usado por muitos professores de modo equivocado. Ele acredita que a utilização de uma ampla variedade de atividades experimentais, que não necessariamente seguem roteiros tradicionais, e uma mudança no trabalho realizado no laboratório, com o objetivo de tirar o foco de atividade pré-definidas aos estudantes, que consistem de preparação de equipamentos que só podem ser encontrados em laboratórios e realização de medidas, para outras que se aproximam mais do fazer ciência. De acordo com o autor, atividades experimentais devem envolver não apenas a simples manuseio de equipamentos com o propósito de constatar leis físicas, mas, sobretudo, a manipulação de interpretações e ideias sobre observações e fenômenos com o propósito de produzir conhecimento.

A base do projeto foi a elaboração, ou reprodução de experimentos simples construídos com materiais de baixo custo, fácil acesso e recicláveis, que possibilita um método alternativo de ensino de ciências acessível a qualquer estabelecimento de ensino público ou privado. Os experimentos utilizados são de fácil compreensão, interessantes e divertidos, no entanto, ao mesmo tempo em que descontraem, transmitem informações fundamentais para a compreensão dos fenômenos físicos. A elaboração de uma descrição leiga, seguida de uma descrição científica, é a base para construção do conhecimento científico.

A construção de experimentos utilizando materiais reciclados proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades manuais que exigem criatividade, além construir a ideia de reciclar materiais além de desenvolver uma consciência ambiental, contribuindo com a redução da poluição na natureza, apesar de serem de suma importância para qualquer indivíduo, não são trabalhadas como se deveria nas escolas. Por sua vez, os professores terão à disposição mais uma ferramenta para uma avaliação eficaz de seus alunos. Entretanto, antes de tudo, é preciso capacitar o professor, dando-lhe meios, recursos, orientação e apoio para que ele possa enfrentar as dificuldades que surgirão. Será ele que definirá o resultado de qualquer ação, pois afinal, é ele quem irá executá-la.

Com esse viés, que idealizamos um projeto (Programa de Bolsas de Extensão – Probox), vinculado ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, na cidade de Sumé-PB, no período de 02/05/2016 à 30/12/2016, onde tivemos a intenção de trabalhar com a experimentação, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino de ciências na escola campo de atuação.

O objetivo desse trabalho foi levar o conhecimento científico de maneira acessível e eficaz, aos alunos e professores de Física de 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio da escola: E.E.E.F.M. Bartolomeu Maracajá (São José dos Cordeiros – PB), com o propósito de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, levando conhecimento científico de maneira eficaz, aproximando o ensino de física ao cotidiano do alunado da escola campo de atuação, além de criar um acervo básico de experimentos a ser mantido e ampliado permanentemente nas escolas. E acima de tudo oportunizar alunos da rede pública de ensino da escola parceira, a estudar de maneira experimental fenômenos físicos envolvendo a observação, o raciocínio e a experimentação.

2 | METODOLOGIA UTILIZADA

Para execução do projeto obedecemos sequencialmente aos seguintes passos:

2.1 Conhecer melhor o campo de atuação:

Tentamos compreender melhor a escola onde foi desenvolvido o projeto, a realidade do alunado, a forma de trabalho do professor de Física e o conteúdo

programático que foi ministrado em cada turma ao longo do ano letivo.

2.2 Planejamento de ações junto à escola:

Houve a construção de um cronograma de aulas no qual, foram definidos os conteúdos programáticos ministrados por bimestre em cada série, juntamente com as formas e conteúdos abordados nas avaliações. Essa programação foi importante para que os experimentos desenvolvidos e apresentados pelos alunos estivessem sempre que possível, de acordo com a aula expositiva do professor, priorizando a relação teoria e prática.

2.3 Relação dos experimentos que foram construídos:

Uma vez definidos os conteúdos programáticos abordados, ocorreram reuniões com todos os integrantes do projeto, para definir os experimentos que foram reproduzidos pelos alunos em cada bimestre (uma média de 10 experimentos por bimestre em cada série). Em seguida, foram montados roteiros práticos, que auxiliaram o aluno na reprodução do experimento.

2.4 Apresentação dos Experimentos em sala de aula:

Ao início de cada bimestre letivo, o professor de física da escola dividiu a turma em equipes. Cada equipe recebeu um roteiro prático com as informações do experimento que seria reproduzido juntamente com a data da apresentação. Coube ao professor de física o acompanhamento desde a construção até a apresentação dos experimentos. Ao término de cada experimento, seguiu a aplicação de um questionário previamente elaborado com o qual se pode fazer uma avaliação do aproveitamento dessas atividades, além de relacionar a teoria vista em sala de aula, com a atividade prática desenvolvida.

2.5 Visita ao laboratório de “Física Experimental” da Unidade Acadêmica Tecnologia localizado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, o qual é o campus da Universidade Federal de Campina Grande na cidade de Sumé-PB.

Os alunos tiveram a oportunidade de visitar o laboratório “Física Experimental” da UATEC/CDSA. Nesta visita, os alunos vivenciaram atividades experimentais com equipamentos mais sofisticados e conseqüentemente maiores nível de precisão.

2.6 Questionário aos alunos:

Aplicamos um questionário previamente elaborado em cada série, com intuito de obter informações sobre a aceitação das atividades sugeridas. O questionário foi composto por algumas perguntas que consideramos relevantes para uma avaliação eficaz do trabalho.

Ao final do projeto, foi realizada uma feira de ciências na qual reunimos todos os experimentos construídos e os alunos da escola campo de atuação, tiveram a oportunidade de apresentar e explicar seus trabalhos.

3 | RESULTADOS

Análise dos Dados

O questionário foi composto por 4 (quatro) questões de múltipla escolha, ou seja, questões objetivas, que se enquadra para uma posterior análise quantitativa. Segundo o Instituto PHD a pesquisa quantitativa: prioriza apontar numericamente a frequência e a intensidade dos comportamentos dos indivíduos de um determinado grupo, ou população. De posse dos dados coletados, fizemos uma análise tendo como base as leituras e experiências vividas durante o programa.

O questionário foi aplicado a um total de 90 alunos, sendo 31 alunos que cursavam a 1ª série do ensino médio, 29 que cursavam a 2ª série e 30 que cursavam a 3ª série. Cada pergunta proposta, construímos um gráfico que descreve as respostas obtidas. A primeira pergunta tinha o objetivo de saber se esses alunos gostavam da disciplina de Física. Estava disposta da seguinte forma:

Questão 1: “De 0,0 a 10,0, qual nota você daria quanto a contribuição dos experimentos para o seu aprendizado?”

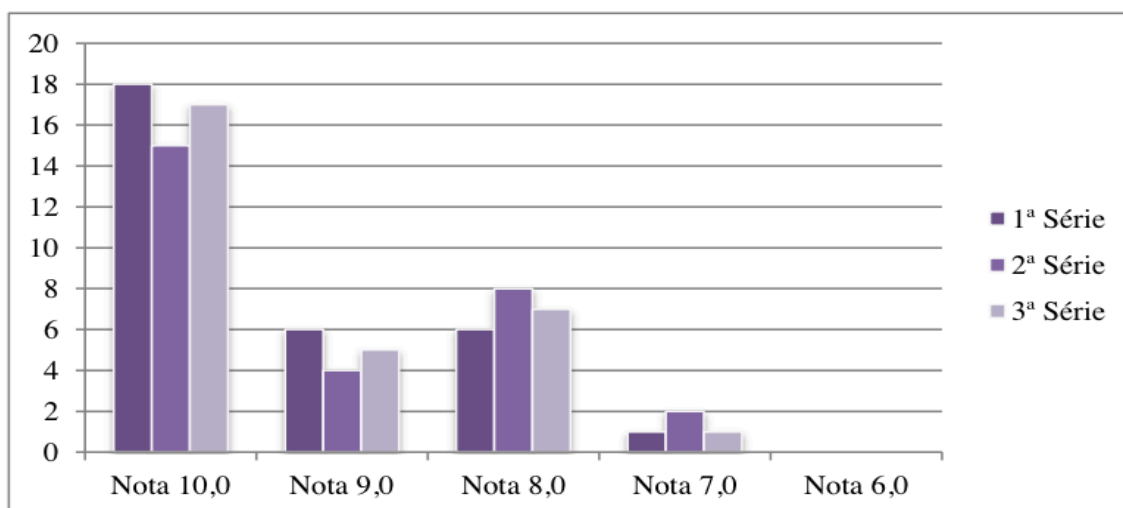


Gráfico 1. Avaliação da contribuição dos experimentos para o aprendizado do alunado na escola E.E.E.F.M. Bartolomeu Maracajá.

Em relação à prática experimental desenvolvida em sala de aula e o aprendizado dos alunos, o Gráfico 1, nos mostra que os alunos reconhecem o papel fundamental que essa prática de ensino desempenha. Suas respostas nos mostram que 50 alunos, ou 55,55% deles atribuíram nota máxima para a contribuição dos experimentos para a

sua aprendizagem, enquanto 16,7% atribuíram nota 9,0, outros 23,3% atribuíram nota 8,0 e apenas 4,5% atribuíram nota 7,0.

Questão 2: “De 0 a 10, qual nota você daria quanto a importância do uso de experimentos nas aulas de Física?”

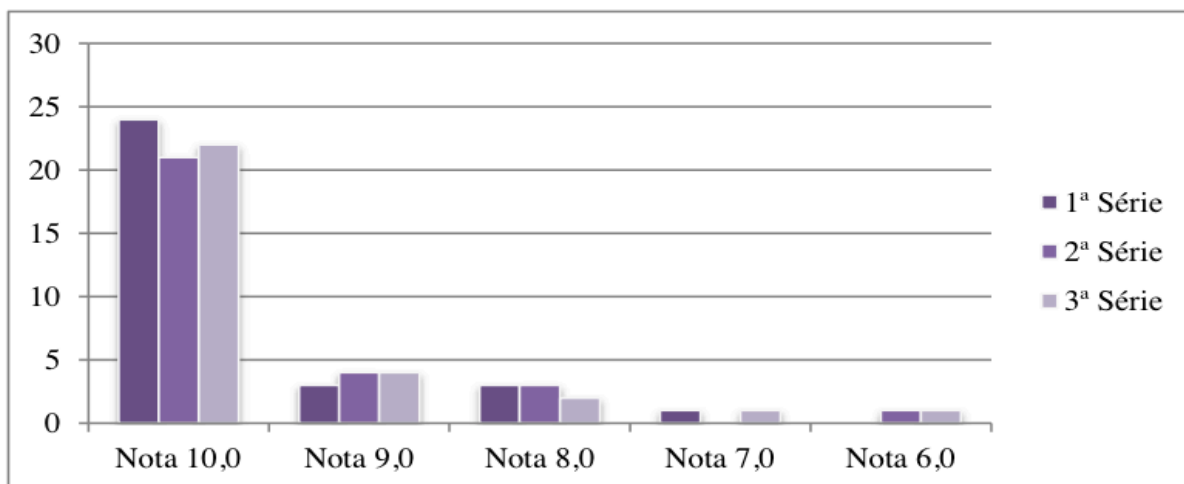


Gráfico 2. Avaliação da importância da aplicação de experimentos na metodologia de ensino da Física.

O Gráfico 2 revela que 74,4% dos alunos entrevistados atribuíram nota máxima, o que leva a perceber que esses alunos reconhecem que a prática experimental é muito importante para uma aprendizagem significativa.

Um total de 11 alunos, ou 12,2% deram nota 9,0 o que também pode ser considerada uma boa aceitação. Já 8 alunos ou 8,9% deram nota 8,0 e 2 deles ou 2,22% deram nota 7,0, notas estas que consideramos medianas. Considerando a nota 6,0 como sendo uma nota baixa, percebemos que também 2,22% dos alunos atribuíram essa nota quanto à importância dos experimentos durante as aulas de Física.

Questão 3: “É necessário um laboratório totalmente equipado para se realizar experimentos?”

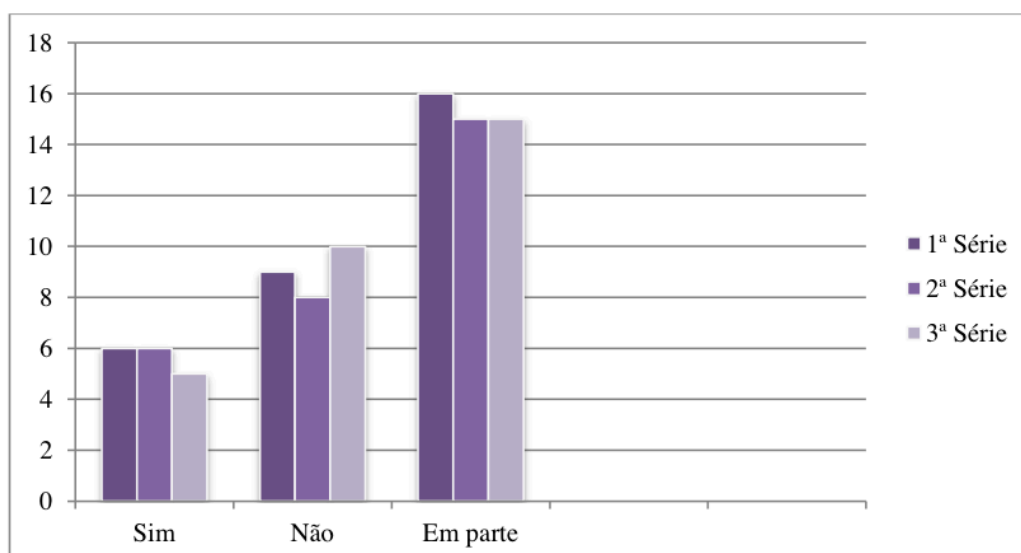


Gráfico 3. Avaliação da necessidade de Laboratório para o desenvolvimento dos experimentos.

Os dados do Gráfico 3 acima, mostra que 17 dos alunos ou 18,9% disseram que precisam sim de um laboratório totalmente equipado para realizar os experimentos de Física, o que revela que estes estão contrários ao propósito da nossa pesquisa, desenvolvido na referida escola, onde foram realizados em média 20 experimentos em cada turma, um total de 60 experimentos, todos construídos com materiais de baixo custo ou recicláveis.

Por outro lado 27 dos alunos ou 30% deles disseram que não precisaria de um laboratório totalmente equipado para a construção e realização dos experimentos, o que mostra que estes compreenderam a proposta do projeto desenvolvido na escola.

Em sua grande maioria, 46 dos alunos, ou 51,1% deles deram como resposta a sugestão em parte. Estas respostas mostram que estes alunos compreenderam que é possível realizar vários experimentos sem que haja um laboratório totalmente equipado, mas que também se precisa de um laboratório equipado para realizar alguns experimentos que exigem materiais mais específicos.

Questão 4: “Você comentou sobre as atividades experimentais que você realizou, com algum parente ou amigo fora da sala de aula?”

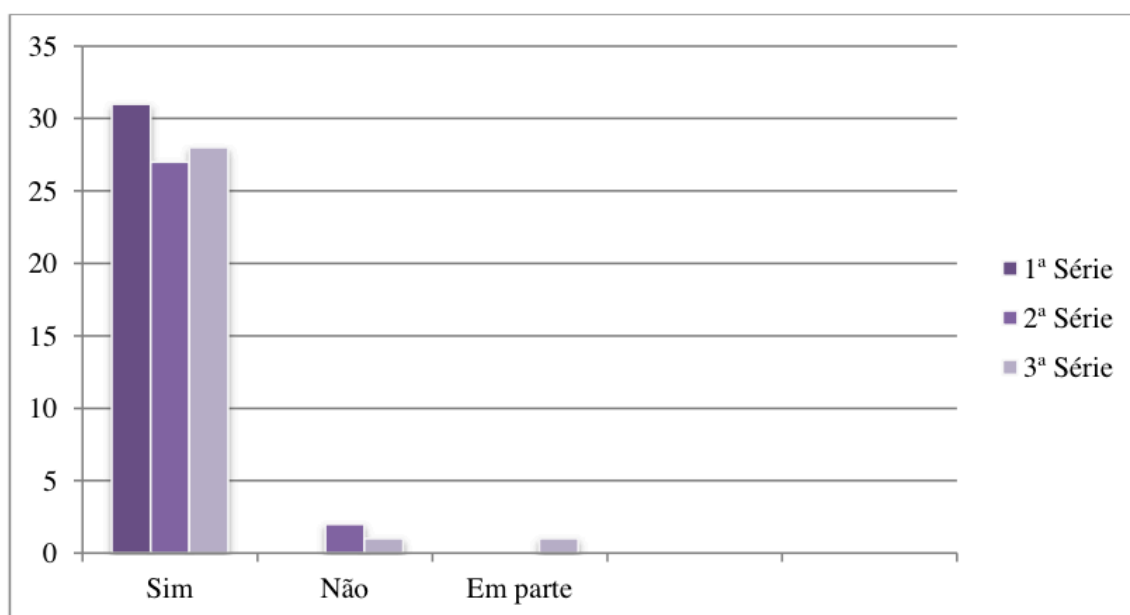


Gráfico 4. Avaliação da divulgação das aulas experimentais de Física.

No Gráfico 4 é possível perceber que a grande maioria dos alunos comentam sobre os experimentos que realizam com pais, amigos ou outras pessoas com quem convive. Nos dados acima, percebemos que 95,5% deles comentam sobre os experimentos que realizam. Esse gráfico mostra o quanto é importante à realização da experimentação nas aulas de Física, pois os alunos levam isto para fora do ambiente escolar, podendo levar os conhecimentos físicos até pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar Física, ou até mesmo que estudaram, mas não conseguiram

compreender determinado conteúdo por não relacionar com a prática experimental.

Os dados obtidos na pesquisa mostram que a metodologia alternativa proposta para o ensino da Física foi bem aceita pelas escolas, professores e alunado. Os professores utilizaram os Roteiros dos Experimentos confeccionados por nós de acordo com assuntos lecionados por ele e aplicaram em suas turmas de aluno de acordo com a série de ensino, assim aplicando a prática da teoria estudada, assim fixando melhor o conhecimento. No final do ano letivo já estavam com um acervo básico de experimentos, os quais os professores podem reutilizar posteriormente para novas turmas.

4 | CONCLUSÃO

No decorrer dessa nova abordagem de ensino na escola, verificamos que os alunos aprenderam mais com as aulas dinâmicas, além de se divertirem realizando os experimentos e absorvendo melhor os conhecimentos, aprendendo a trabalhar em conjunto. Inclusive houve outros resultados obtidos que foram perceptíveis devido à primeira Feira de Física desenvolvida nesta escola, assim a grande interação dos educandos com os experimentos propostos proporcionou uma nova visão dos mesmos sobre os assuntos lecionados pelo professor, assim concretizando o objetivo do projeto.

Alguns dos resultados evidenciaram que o alunado compreende que é preciso unir os conceitos e equações apresentadas no livro didático com as aplicações práticas, construindo assim uma aprendizagem mais significativa. Praticamente todos os alunos reconheceram a contribuição dos experimentos para a sua aprendizagem, e 74,4% dos alunos atribuíram nota máxima quando questionados sobre a importância da prática experimental para uma aprendizagem significativa.

Por fim os alunos compreenderam que é possível realização de experimentos sem de ter laboratórios totalmente equipados, que podem executar diversas experiências utilizando materiais alternativos, porém alguns experimentos necessitariam materiais mais específicos.

REFERÊNCIAS

AXT, R.; Moreira, M.A. *O Ensino Experimental e a Questão do equipamento de Baixo Custo*. Revista Brasileira de Ensino de Física. V. 13, n. 4, 1991, p. 97-103.

BORGES, A.T., *O Papel do laboratório no ensino de Ciências*. Atas do I ENPEC, Águas de Lindóia S.P, Novembro, 1997.

GASPAR, Alberto; MONTEIRO Isabel Cristina de Castro. *Atividades Experimentais De Demonstrações Em Sala De Aula: Uma Análise Segundo O Referencial Da Teoria De Vygotsky*. Investigações em Ensino de Ciências – V10(2), pp. 227-254, 2005. Disponível em <<http://loos.prof.ufsc.br/files/2016/03/USO-DA-EXPERIMENTA%C3%87%C3%83O-PARA-O-ENSINO-DE-F%C3%8DSICA-UM-RELATO.pdf>> Acesso em 20/10/2017.

JÚNIOR, Osvaldo Lopes Soares. **A IMPORTÂNCIA DOS EXPERIMENTOS NO ESTUDO DA FÍSICA PARA UMA APRENDIZAGEM EFICAZ NO ENSINO MÉDIO**. Monografia apresentada como Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em física. Anápolis-Go 2011. Disponível em <http://www.ccet.ueg.br/biblioteca/Arquivos/monografias/tccc.pdf>> acessado em 20/10/2017.

VOGLER, Marcos. **Objetos de Aprendizagem para aplicações no Ensino de Física**. 2005. 129f. Tese de Mestrado – Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos.

MORFOLOGIA APLICADA À TERMINOLOGIA MÉDICA: UM ESTUDO PARA LINGUISTAS

Bruno Eric dos Santos

Universidade Nove de Julho

São Paulo - SP

RESUMO: Com a prática da medicina fez-se necessária a criação de signos linguísticos para abreviar nomes de procedimentos, condições clínicas e doenças. Analisando morfologicamente o termo histerectomia, descobrimos tratar-se de um signo que representa a remoção cirúrgica do útero; profissionais da saúde conhecem e utilizam esses termos deliberadamente, havendo a presença de um intérprete no ambiente, é necessário que ele entenda tudo o que foi dito, inclusive a terminologia. Esta pesquisa tem por objetivo aprofundar-se de forma bilíngue nos termos médicos para compreendermos o significado de cada raiz, prefixo e sufixo e aplicar este conhecimento à interpretação tornando-o um facilitador de discurso, e desenvolvendo a competência terminológica no intérprete. O estudo sobre a formação de palavras leva em consideração não o decorar os termos, mas a desfragmentação, a fim de se decorar o significado nos pares de idiomas inglês e português. Em um segundo momento, coletaremos diversos corpora para provar a partir de um formulário a efetividade deste método. Objetiva-se constatar que intérpretes que utilizaram esta metodologia tiveram facilidade

em responder corretamente o significado de muitos dos termos apresentados, e que o conhecimento também os ajudou a desvendar o significado dos termos desconhecidos por eles. A falta de conhecimento terminológico pode causar hiatos na comunicação e isso pode interferir no bem-estar do paciente. Conclui-se, então, que o intérprete da área médica deve buscar dominar a terminologia para melhor compreender os discursos proferidos neste ambiente, sendo que saber analisar morfologicamente um termo é uma ferramenta poderosa ao lidar com termos desconhecidos.

PALAVRAS-CHAVE: Morfologia, Terminologia, Área Médica, Intérprete.

MORPHOLOGY APPLIED TO MEDICAL TERMINOLOGY: A STUDY FOR LINGUISTS

ABSTRACT: With the practice of medicine become necessary to create linguistic signs in order to abbreviate procedures, clinical conditions, and diseases names. Analyzing morphologically the term hysterectomy we can understand that it is a sign which represents the surgical removal of the uterus. Health professionals understand and use these terms willfully and having an interpreter present, this professional must understand everything including the terminology. This research aims to study morphologically and bilingually in

medical terms to understand the meaning of each root, prefix, and suffix and apply this knowledge in the interpretation, making it a speech facilitator developing terminology competence. This research aims to split medical terms instead of memorizing them and understand the meaning of each fragment and then decorate this fragment meaning in English and in Portuguese. In a second step, we will collect corpora to prove the effectiveness of this method through a form. Our objective is to verify that interpreters who used this methodology were able to correctly answer the meaning of many of the presented terms, claiming that the knowledge obtained helped them to unravel the meaning of terms that they did not know. The lack of terminology knowledge can lead to gaps in communication that can damage the patient wellness. It is concluded that a medical interpreter must master this terminology in order to comprehend this kind of speech and know how to analyze a term morphologically is a powerful tool when dealing with unknown terms.

KEYWORDS: Morphology, Terminology, Medical area, Interpreter.

1 | INTRODUÇÃO

A medicina é uma das ciências mais antigas, é possível encontrar evidências de sua existência na Grécia Antiga, na Civilização Egípcia e também na China, com o passar dos anos ela foi se desenvolvendo e passou do simples tratamento com ervas para grandes cirurgias e tratamentos à base de remédios e equipamentos de alta tecnologia. HENDERSON e DORSEY (2016) afirmam que devido ao seu crescimento fez-se necessária a criação de signos linguísticos que representassem em uma palavra o que normalmente seriam exigidas várias palavras (p. 10). Desta maneira a comunicação entre os profissionais da saúde se tornou mais dinâmica e eficaz, o que pode salvar mais vidas, já que em uma emergência, cada segundo é vital para a saúde do paciente. Esse tipo de comunicação é muito eficaz entre os profissionais da saúde, mas e quanto àqueles que são leigos? Poucos sabem o que significa histerectomia ou laparoscopia ou até mesmo hematoma, se o médico falar com um paciente utilizando a terminologia da área, provavelmente o paciente deixará o consultório com mais dúvidas do que quando entrou, e se isso acontece com pacientes nativos, imagine com pacientes que desconhecem a língua do país onde eles estão? Neste ponto entra o intérprete da área médica que fará a mediação linguística entre médico e paciente. Mas quem são esses profissionais? Quais são suas qualificações? O que é necessário para ser um intérprete da área médica? No Brasil, essas pessoas nem sabem que estão sendo intérpretes, pois são funcionários que trabalham nos hospitais e que falam outra língua, mas que não necessariamente são fluentes, o que pode colocar em risco a saúde do paciente. QUEIROZ (2014) levantou a seguinte questão “quais seriam os requisitos para formar intérpretes qualificados para atuar em contextos da saúde e alavancar um campo profissional institucionalizado e reconhecido no país?” (P. 195). Já CAMARGO (2009) responde esta pergunta afirmando que primeiramente,

o intérprete, para que possa interpretar, deve ser capaz de receber e entender a mensagem na língua fonte, ou língua de partida, e, conseqüentemente, expressar o significado na língua meta, ou língua de chegada. Para que tal feito seja possível, o intérprete desenvolverá uma série de atividades cognitivas de processamento da mensagem. Entre essas atividades, podemos citar a compreensão da mensagem, a análise da mensagem em relação ao seu significado e a reformulação da mensagem na língua de chegada ou língua meta (p. 20). O intérprete deve entender a mensagem na língua fonte e em um ambiente médico o vocabulário pode se tornar muito seletivo, por isso é importante que ele estude a terminologia da área, há outras questões que devem ser muito bem estudadas, contudo o foco deste artigo é exclusivamente a terminologia da área.

O intérprete que trabalha na área médica especialmente nos setores de emergência pode ajudar a salvar uma vida, bem como podem ajudar a ceifar uma, deste modo através desta pesquisa meu propósito é trazer profissionalismo à função, além do fato de trazer segurança linguística ao paciente, e conseqüentemente segurança física e até mental. Devido ao fato de que os profissionais da saúde utilizam deliberadamente a terminologia em seu ambiente de trabalho e a maioria dos intérpretes não possuem o conhecimento necessário sobre a terminologia da área (principalmente porque nesses casos encontramos somente intérpretes *ad hoc*s), podem ocorrer hiatos na comunicação o que pode prejudicar o paciente. Sendo assim objetiva-se neste estudo aprofundar-se morfologicamente e de forma bilíngue nos termos médicos para se compreender o significado de cada raiz, prefixo e sufixo e aplicar este conhecimento na interpretação, tendo o conhecimento da formação de termos médicos como facilitador de discurso em ambientes profissionais, onde o intérprete da área médica desenvolverá competência terminológica na interpretação. Ao longo deste artigo será possível analisar a eficácia da morfologia aplicada à terminologia médica a fim de profissionalizar o intérprete e ensiná-lo a desvendar termos desconhecidos tornando-o a ponte entre o dialeto médico e o paciente.

2 | INTERPRETAÇÃO MÉDICA NO BRASIL

O discurso médico é repleto de termos que podem ser confusos ou apresentar sentido dúbio, entre si, os médicos não dizem “medir pressão”, eles dizem “verificar a pressão”, eles não dizem “febre”, dizem “hipertermia” esses ainda são termos simples de se encontrar, mas a terminologia percorre todo o ambiente hospitalar, desde a triagem até um centro cirúrgico. Os leigos não compreendem a maioria dos termos proferidos pelos profissionais, coloquemos então nessa situação um estrangeiro, ele não compreenderá nada se não houver quem interprete. QUEIROZ (2014) menciona que no ambiente médico-hospitalar há literalmente uma necessidade vital de serviços de interpretação. Muitas instituições situadas no Brasil vêm recebendo um número

significativo de pacientes não falantes da língua portuguesa (p. 199). Hoje em dia no Brasil a questão da interpretação médica é precária, podemos dizer que é praticamente inexistente, muitos pacientes tem sido submetidos a tratamentos e procedimentos de maneira improvisada, não do ponto de vista médico, mas sim do ponto de vista da comunicação, há casos que a comunicação ocorreu entre profissional da saúde e paciente através do *Google Tradutor*, claramente a barreira linguística é algo que deve ser discutido no Brasil, principalmente se analisarmos que de acordo com QUEIROZ (2014) no Brasil a questão da barreira linguística em contextos médicos é pouco debatida. Bem sabemos que serviços de interpretação não são formalmente oferecidos por hospitais e clínicas no país (p. 195). Logo vemos se algo não é debatido é porque não é lembrado, ou é pouco mencionado, vamos a mais uma questão importantíssima mencionada por QUEIROZ (2014) quem são e como é feita a interpretação entre médicos e pacientes que não falam português? (p. 195) Conforme QUEIROZ (2011) de uma maneira geral os intérpretes médicos são *Ad Hoc*s (funcionários bilíngues, amigos e familiares do paciente) e inclusive nas interpretações foram utilizadas linguagem corporal e gestos. Contudo, vale lembrar que linguagem corporal não é universal e difere entre as culturas (p. 70). Tendo em vista este problema, devemos levar em consideração uma outra questão levantada por QUEIROZ (2014) quais seriam os requisitos para formar intérpretes devidamente qualificados para atuar na área da saúde e alavancar um campo profissional institucionalizado e reconhecido no país? (p. 195) Para formar intérpretes qualificados CAMARGO (2009) responde dizendo que primeiramente, o intérprete, para que possa interpretar, deve ser capaz de receber e entender a mensagem na língua fonte, ou língua de partida, e, conseqüentemente, expressar o significado na língua meta, ou língua de chegada. Para que tal feito seja possível, o intérprete desenvolverá uma série de atividades cognitivas de processamento da mensagem. Entre essas atividades, podemos citar a compreensão da mensagem, a análise da mensagem em relação ao seu significado e a reformulação da mensagem na língua de chegada ou língua meta (p. 20). É válido salientar que estes são os requisitos mínimos para a interpretação, porém a interpretação médica envolve ainda mais preparação, envolve muito preparo emocional pois o intérprete não deve se envolver emocionalmente com os pacientes para que isso não venha prejudicar seu trabalho e nem o tratamento do paciente, também devemos levar em consideração no preparo emocional o fato de que o intérprete presenciara acontecimentos fortes, pois pode chegar um paciente gravemente ferido e independentemente da extensão ou do tipo de ferimento, isso não deve ser um empecilho para o intérprete, há também um preparo ético e terminológico que são muito importantes para o bom andamento da interpretação, focarei então no preparo terminológico do intérprete que é o objeto de estudo desta pesquisa.

3 | O PAPEL DA MORFOLOGIA NA TERMINOLOGIA MÉDICA

Ressalto que nesta pesquisa não foi abordada a morfologia médica, mas sim a morfologia que encontramos na gramática que segundo BEZERRA (2013) gramática “é a ciência das palavras e suas relações, ou a arte de usar as palavras com acerto na expressão do pensamento” e morfologia é o estudo das palavras visando sua estrutura, formação, classificação e flexão, ou seja, é o estudo das palavras isoladamente (p. 4-5). Focarei neste estudo a estrutura e formação de palavras, bem sabemos que de acordo com BEZERRA (2013) ao decompor uma palavra podem-se encontrar nela os seguintes elementos mórficos: radical, afixos e vogal temática (p. 111-116), aplicaremos a desconstrução de palavra nos termos médicos para então encontrarmos seu radical, vogal temática e afixos, desta forma saberemos identificar a origem do termo desconstruído, é como se dissecássemos o termo para encontrar sua origem e resolver o nosso problema, no caso identificar seu significado. De acordo com HENDERSON e DORSEY (2016) a criação da terminologia médica é baseada em origens gregas e latinas e ao decompor um termo médico encontramos também radicais, vogais temáticas e afixos (p. 10-11), termos estes que elas chamam de raiz, forma combinada e prefixos e sufixos por conveniência também optarei por essa nomenclatura. HENDERSON e DORSEY (2016) explicam que o prefixo aparece no início da palavra e diz como, por quê, onde, quando, quanto, quantos, posição, direção, tempo ou estado. A raiz da palavra especifica a parte do corpo a que o termo se refere. E o sufixo aparece no fim da palavra e indica um procedimento, condição ou doença, ou seja, a raiz que é a parte principal da palavra, especifica a parte do corpo que a palavra está descrevendo ou à qual está associada. Um prefixo diz mais sobre as circunstâncias que circundam seu significado. E o sufixo indica um procedimento, estado de saúde ou uma doença. (p. 18-26)

4 | ENTENDENDO OS PREFIXOS, SUFIXOS E RAÍZES

Mediante uma lista com de termos desconstruídos poderemos analisar o significado de cada elemento mórfico, através do conhecimento destes elementos conseguiremos compreender grande parte dos termos de forma sucinta e clara. HENDERSON E DORSEY (2016) explicam que da mesma forma que na escola primária buscávamos utilizar de toda sorte de truques para poder se lembrar de coisas como a tabuada e a capital dos estados, devemos utilizar destes truques para buscar recordar dos termos médicos, podemos fazer uma lista das partes das palavras, um mapa de palavras ou mesmo memorizar os termos por sistema do corpo. (p. 12)

5 | RAÍZES

Apresentarei duas tabelas, uma contendo as raízes exteriores e outra contendo as raízes interiores. De acordo com HENDERSON e DORSEY (2016) as raízes exteriores descrevem a parte externa do corpo e as raízes interiores descrevem a parte interna do corpo (p. 26). Vide Anexo I – Raízes, Prefixos e Sufixos, Tabela 1 – Raízes exteriores e Tabela 2 – Raízes interiores, para consultar algumas raízes e seus significados.

5.1 Prefixos

Segundo HENDERSON e DORSEY (2016) os prefixos agem como modificadores ou adjetivos, alterando o significado da raiz de um termo médico (p. 61). Vide Anexo I – Raízes, Prefixos e Sufixos, Tabela 3 – Prefixos comuns, para consultar alguns dos prefixos mais comuns e seus significados.

5.2 Sufixos

HENDERSON e DORSEY (2016) explicam que o sufixo é tão importante quanto o prefixo e a raiz, ele está sempre no fim de uma palavra e normalmente indica um estado de saúde, procedimento ou uma doença. Todos os termos médicos têm sufixos. Ele nos diz o que está acontecendo com um sistema ou parte específica do corpo – geralmente o que está errado com o corpo ou que procedimento está sendo usado para diagnosticá-lo ou solucioná-lo (p. 71). Vide Anexo I – Raízes, Prefixos e Sufixos, Tabela 4 – Alguns sufixos importantes, para consultar alguns dos sufixos mais importantes e seus significados.

5.3 Desconstruindo para entender

Minha proposta nesta pesquisa é fazer com que o intérprete venha a se tornar uma ponte entre a linguagem técnica e o leigo para que haja uma comunicação clara entre ambas as partes, para tanto o profissional aprenderá e apreenderá as raízes e os afixos de forma que ao desconstruir um termo ele venha a compreender o significado mesmo que desconhecido. O entendimento da formação desses termos, auxilia o intérprete na questão da compreensão da mensagem, o que por consequência trará melhores resultados na entrega da mensagem. Ressalto que PADILLA e MARTIN (1992) afirmam que o processo de compreensão é muito mais complicado. Ele não tem tempo de usar dicionários ou consultar um especialista. A única maneira em que o intérprete pode afetar o processo de compreensão é tomando atitudes previamente, antes que a mensagem seja realmente comunicada. (p. 197) Dada a vasta gama de termos médicos, o conhecimento morfológico a fim de construir e desconstruir palavras é uma atitude prévia que ajudará o intérprete a compreender a linguagem médica e consequentemente melhorar consideravelmente a sua interpretação, sem deixar

lacunas durante a troca de informações entre língua fonte e língua alvo.

Apresentarei aqui um exemplo de como o intérprete deverá desconstruir um termo e assim poder compreender seu significado.

Exemplo:

Apendicectomia

Apêndice = pequeno tubo que parte do intestino grosso.

Ectomia = remoção cirúrgica.

Apendicectomia = remoção cirúrgica do apêndice.

Ao desconstruirmos esse termo vemos que a raiz da palavra é apêndice, e que o sufixo é ectomia.

Podemos ver que da mesma forma funciona com o termo apendicite, sendo que apêndice é a raiz da palavra e ite é o sufixo.

Exemplo:

Apendicite

Apêndice = pequeno tubo que parte do intestino grosso.

Ite = Inflamação

Apendicite = Inflamação do apêndice

Exemplo:

Histerectomia

Hister/o = útero.

Ectomia = remoção cirúrgica.

Histerectomia = Remoção cirúrgica do útero.

O intérprete por trabalhar sempre com um par de idiomas (língua materna e língua estrangeira) deverá estudar em ambas as línguas. HENDERSON e DORSEY (2016) explicam que os termos médicos são de origens gregas e latinas (p.10), sendo assim os termos possuem certas semelhanças dentro de alguns pares de idioma como por exemplo o português e o inglês, o que torna a compreensão muito mais fácil, ele deve dominar os termos pelo menos na sua língua materna pois mesmo que o intérprete não saiba ou não se lembre do termo que corresponde direto na outra língua, poderá explicá-lo e dessa forma o sentido da mensagem ainda será mantido sem falhas nem omissões nas informações.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terminologia médica é uma linguagem fascinante e complexa, os profissionais da saúde a usam deliberadamente, os profissionais que almejam ou que trabalham

neste meio também devem aprendê-la e utilizá-la, o intérprete que trabalha na área da saúde deve se preparar para dominar este tipo de linguagem técnica, para promover saúde, bem-estar e segurança do paciente, pois a boa comunicação é de suma importância no atendimento hospitalar, sem uma boa comunicação não pode haver um bom atendimento. “Há muitos aspectos que envolvem a terminologia médica como abreviações, epônimos (palavras nomeadas em homenagem a alguém) e acrônimos (termos da linguagem moderna que abreviam frases mais longas)” (HENDERSON E DORSEY, 2016, P. 11) contudo não convém abordar estes assuntos neste artigo pois ele foi adaptado para a Iniciação Científica na Universidade Nove de Julho realizada em 2017 orientado pela professora Patricia Gimenez Camargo e é uma breve apresentação de uma pesquisa muito maior, a qual darei continuidade no mestrado. O objetivo deste artigo é conscientizar intérpretes que desejam trabalhar na área da saúde de que além das competências na interpretação, eles devem possuir também competência terminológica para que possam ser a ponte mediadora de conhecimento entre a profissionais da saúde e paciente estrangeiro.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Rodrigo. **Nova Gramática da Língua Portuguesa para Concursos**. São Paulo: Editora Método, 2013. 6ª Edição. ISBN 978-85-309-4696-8

CAMARGO, P.G. **Competência em Interpretação – Um breve estudo da interpretação em língua B**. São Paulo: TradTerm. v.23, setembro/2014, p. 13.

HENDERSON, Beverley e DORSEY, Jennifer. **Terminologia Médica para Leigos**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2016. 1ª Edição. ISBN 978-85-7608-918-6.

PADILLA, P.; MARTIN, A. **Similarities between interpreting and translation: implications for teaching**. In: DOL ERUP, C.; LINDEGAARD, A. (Org.). Teaching translation and interpreting: training, talent and experience. AmsterdAM: John Benjamins, 1992.

QUEIROZ, M. **Interpretação Médica no Brasil**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis. 2011.

QUEIROZ, M. **Panorama da Interpretação em Contextos Médicos no Brasil: Perspectivas**. São Paulo: TradTerm. v.23, setembro/2014, p. 193-223.

ANEXO I – RAÍZES, PREFIXOS E SUFIXOS

Raiz exterior	Significado
Acro/o	Extremidades
Anter/o	Frente
Axil/o	Axila
Blefar/o	Pálpebra
Braqui/o	Braço
Buc/o	Boca

Cant/o	Canto dos olhos
Capit/o	Cabeça
Carp/o	Punho
Caud/o	Cauda
Cefal/o	Cabeça
Cervi/o	Pescoço
Cili/o	Cílios
Cor/e, cor/o	Pupila o olho
Derm/a, derm/o, dermat/o	Pele
Dors/i, dors/o	Costas
Estet/o	Peito
Faci/o	Face
Fal/o	Pênis
Gingiv/o	Gengiva
Gloss/o	Língua
Gnat/o	Maxilar
Inguin/o	Viríilha
Irid/o	Íris
Labi/o	Lábio
Lapar/o	Abdômen, lombo ou flanco
Later/o	Lado
Lingu/o	Língua
Mamm/a, mamm/o	Seio, mama
Mast/o	Seio, mama
Nas/o	Nariz
Occipit/o	Occípio, parte de trás da cabeça
Ocul/o	Olho
Odont/o	Dente
Onfal/o	Umbigo
Onic/o	Unha
Oftalm/o, ocul/o	Olho
Otic/o, ot/o	Visão
Or/o	Boca
Ot/o	Ouvido
Papil/o	Mamilo
Pelv/o	Pélvis, bacia
Pil/o	Cabelo
Pod/o	Pé
Queil/o, quil/o	Lábio
Queir/o, Quir/o	Mão
Rin/o	Nariz
Somat/o	Corpo
Stomat/o	Boca
Tal/o	Tornozelo
Tras/o	Pé
Torac/o	Peito, tórax
Traquel/o	Pescoço
Tric/o	Cabelo

Ventr/i, ventr/o	Frente do corpo
------------------	-----------------

TABELA 1 – RAÍZES EXTERIORES

Fonte: Terminologia médica para leigos, (2016).

Raiz interior	Significado
Abdomin/o	Abdômen
Aden/o	Glândula
Adren/o	Glândula adrenal ou suprarrenal
Alveoli/o	Alvéolo
Angi/o	Vaso
Arteri/o	Artéria
Arteriol/o	Arteriola
Artr/o	Articulação
Atri/o	Átrio
Audi/o	Audição
Balan/o	Glande
Bio	Vida
Bronqu/i, bronqu/o	Brônquio
Bronquiol/o	Bronquíolo
Carcin/o	Câncer
Cardi/o	Coração
Celul/o	Célula
Cerebel/o	Cerebelo
Cerebr/i, cerebr/o	Cérebro
Col/e	Bile
Colecis/o	Vesícula biliar
Coledoc/o	Duto biliar comum
Condr/i, condr/o	Cartilagem
Crom/o	Cor
Col/o	Cólon
Colp/o	Vagina
Cost/o	Costela
Cri/o	Frio
Cript/o	Escondido
Cutane/o	Pele
Cian/o	Azul
Cist/i, Cist/o	Bexiga ou cisto
Cit/o	Célula
Dipl/o	Duplo, duas vezes
Duoden/o	Duodeno
Encefal/o	Cérebro
Enter/o	Intestino
Episi/o	Vulva
Eritr/o	Vermelho
Esofag/o	Esôfago
Farmac/o	Medicamento
Faring/o	Faringe
Fibr/o	Fibra

Fleb/o	Veia
Fren/o	Diafragma
Galact/o	Leite
Gastr/o	Estômago
Glic/o	Açúcar
Ginec/o	Feminino, mulher
Hemat/o	Sangue
Hepat/o, hepatic/o	Fígado
Heter/o	Outro, diferente
Hidr/o	Suor
Hist/o, histi/o	Tecido
Hom/o, home/o	Mesmo, parecido
Hidr/o	Água, molhado
Hister/o	Útero
Iatr/o	Tratamento, médico
Ile/o	Íleo (intestino)
Ili/o	Ílio (osso pélvico)
Intestin/o	Intestino
Jejun/o	Jejuno
Lacrim	Lágrima
Laring/o	Laringe
Leuc/o	Branco
Lipid/o	Gordura (na vesícula ou rins)
Lit/o	Pedra
Linf/o	Vasos linfáticos
Melan/o	Negro
Men/o	Menstruação
Mening/o	Membrana
Metr/a, metr/o	Útero
Mi/o	Músculo
Miel/o	Medula óssea
Miring/o	Tímpano
Nat/o	Nascimento
Mecr/o	Morte
Nefr/o	Rim
Neur/o	Nervo
Oorf/o	Ovário
Orquid/o, orqui/o	Testículo
Osse/eo, oss/i, ost/e, ost/eo	Osso
Palat/o	Palato, céu da boca
Pat/o	Doença
Peritone/o	Peritônio
Pleur/o	Pleura
Pneuma, pneum/o	Pulmão
Pneum/ato, pneum/ono	Pulmão
Poli/o	Massa cinzenta (cérebro)
Proct/o	Ânus, reto
Pulmon/o	Pulmão

Pi/o	Pus
Piel/o	Pelve renal
Querat/o	Córnea, tecido córneo
Rect/o	Reto
Ren/i, ren/o	Rim
Sacr/o	Sacro
Salping/o	Tubas uterinas ou trompas de Falópio
Sarc/o	Carne
Scapul/o	Escápula
Sept/o	Infecção
Splen/o	Baço
Spondil/o	Vértebra
Stern/o	Esterno
Tend/o, ten/o	Tendão
Testicul/o	Testículo
Term/o	Calor
Torac/o	Peito
Tim/o	Timo
Tir/o	Glândula tireoide
Tiroid/o	Glândula tireoide
Tonsil/o	Amígdala
Traque/o	Traqueia
Timpan/o	Tímpano
Ur/e, ur/ea, ur/eo, urin/o, ur/o	Urina
Ureter/o	Ureter
Uretr/o	Uretra
Vas/o	Vaso, ducto
Vas/o, ven/o	Veia
Vesic/o	Bexiga, vesícula
Viscer/o	Vísceras (órgãos internos)
Xant/o	Amarelo
Xer/o	Seco

TABELA 2 – RAÍZES INTERIORES

Fonte: Terminologia médica para leigos, (2016).

Prefixo	Significado
A-, an-	Sem, falta, deficiente
Ante-	Antes, na frente
Anti-	Contra
Bi-	Dois, duplo, ambos
Co-, con-, com-	Junto a
De-	Para baixo, a partir de
Di-	Duas vezes, dois
Extra-, extro-	Fora, além de
Hemi-, semi-	Metade
Hiper-	Além de, excessivo
Hip-, hipo-	Abaixo de, deficiente
Intro-	Dentro

Macro-	Grande
Micro-, micr-	Pequeno
Post-	Depois de, atrás
Pre, pro-	Antes de, em frente de
Retro-	Para trás, atrás
Semi-	Metade
Trans-	Através de
Tri-	Três
Ultra-	Além de

TABELA 3 – PREFIXOS COMUNS

Fonte: Terminologia médica para leigos, (2016).

Sufixo	Significado
-ac, -ic, -al, -ous, -tic	Referente a
-ate, -ize	Sujeito a
-ent, -er, -ista	Pessoa ou agente que pratica
-genico	Produzido por
-grama	Registro de
-grafo	Instrumento de registro
-ismo	Condição ou teoria
-ologista	Especialista
-ologia	Estudo de algo
-fobia	Aversão a
-scopio	Instrumento para exame visual

TABELA 4 - ALGUNS SUFIXOS IMPORTANTES

Fonte: Terminologia médica para leigos, (2016).

O BALANÇAR DO MANTO

Sofia Gentil Mussolin

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola
de Belas Artes
Rio de Janeiro-RJ

ficar entre-cosmos?

PALAVRAS-CHAVE: deslocamento;
fotoperformance; encontro; biofilme

RESUMO: A investigação do ser que busca conduzir meu processo artístico para o deslocamento, o equilíbrio pelo movimento permanente. Dispondo meu corpo na deriva de caronas por paisagens desérticas em solidão, que elucidou a percepção das linhas invisíveis que sustentam o ser social. Um caminho que abriu o trânsito entre pele-imensidão íntima de Bachelard e o processo de criação constante a cada passo dado, sintoma das linhas afrouxadas, legitimando as possibilidades exploradas nas fotografias performáticas na série de “Mundo-Solidão”. O contágio do humano com a paisagem desdobrou a questão para a pele-externo. Com Anette Arlander dando voz ao ambiente, elaboro meu manto vivo feito em biofilme (SCOBY), uma celulose produzida por colônia de microorganismos. Performo no cultivo deste tecido que me faz habitante de sua morte e observadora, que dá voz para um deslocamento no microcosmos e sua expansão visível do universo caótico, equilíbrio procurado pelo indivíduo social. Um reproduzidor imagético do encontro interno-externo que me questiona dos meus próprios saberes incorporados. Como

THE SWINGING OF THE MANTLE

ABSTRACT: The investigation of the being who seeking is the conductor of my artistic process in the displacement, the balance through the permanent movement. Arranging my body in the drift of hitchhikers through desert landscapes in solitude, that elucidated the perception of the invisible lines that sustain the social being. A path that opened the way between Bachelard's intimate immensity-skin and the process of constant creation at every step, a symptom of the loosened lines, legitimizing the possibilities explored in the performance photographs in the “World-Solitude” series. The contagion of the human with the landscape unfolded the question to the outer-skin. With Anette Arlander giving voice to the environment, I elaborate my living mantle made in biofilm (SCOBY), a cellulose produced by a colony of microorganisms. I perform in the cultivation of this tissue that makes me inhabitant of his death and an observer, that gives voice to a displacement in the microcosm and its visible expansion of the chaotic universe, the equilibrium sought by the social individual. An imaginary reproducer of the internal-external encounter that questions me of

my own embodied knowledge. How to stay between-cosmos?

KEYWORDS: displacement; photoperformance; encounter; biofilm

1 | INTRODUÇÃO

A fronteira fatídica que separa um buraco negro do resto do universo é chamada de horizonte de eventos - que estica o tempo em seu limite e converte até mesmo a luz, na qual, pela força extrema da gravidade, sua própria massa se destrói. Esse vão é a cerne impulsionadora, o limite do estar e não estar, a potência do primeiro passo ao sair da zona de conforto, o ponto de não-retorno. No limite de tocar o horizonte de eventos, a volta já não é mais possível. É o pulo no abismo, a primeira carona no meio da estrada, o estado de pele.

Sou o pulo, a carona e a pele, o ser que está em movimento, fervendo, no meio. Me propus a estar sozinha no entre sem perceber no quase envolver pela ausência total, sem um fim. E experienciei a suspensão do meu ser, em que o caminhar para fora do caroço-casa me presenteou com a potência do acontecimento, “O acontecimento não é o que acontece - acidente - ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p.152), uma dor e felicidade do estado sublime, o desacordo entre razão e sensação, pensando na reprodução que requer certo distanciamento para contemplação.

Como método de investigação, anotava no caderno de bordo, das primeiras anotações em 2014: perdi o livro e ele queimou o pé. As anotações, a ausência do livro perdido e a cicatriz do pé queimado são as sedimentações de um caminho andado, de uma deriva constante permitida pelo não conhecer, que Guy Debord explicita em Teoria da Deriva como quebrar fronteiras porque simplesmente elas não existem. Cicatrizes que remetem ao meu próprio processo de individuação aqui aplicada a leitura de Simondon por Deleuze, de um acesso à sensação exploradora, um desconforto potente de quem gosta do acaso, que tem a propriedade do acontecimento.

Não que eu não possa redescobrir partes invisíveis de lugares já habitados por mim. Posso, mas não posso. Para sair de mim, acesso a febre do corpo e terra, nesse estado alarmante e inconstante de alucinações. Percebendo o mundo no macro e no microcosmos, gerado pelo estado de presença, que dá ao espaço de imensidão evidente da paisagem uma ativação da profundidade íntima. Ao performar na terra e me transformar por ela, acontece o encontro do duo íntimo-mundo, da pele como limiar em diálogo para expandir. Ativo minha escuta pela elaboração de uma pele-manto através da ação dos microorganismos, numa amostragem da minha interferência como movimento pela busca do equilíbrio, a investigação de como me manter nele.

2 | DERIVA EXTERNA, MOVIMENTO INTERNO

Quando estou confortável, sei que é a hora de voltar a caminhar. Foi a frase que ouvi dita em meio espanhol-francês-português de um dos encontros que o nomadismo me proporcionou, configurando em mim a relação descrita por Debord ao vincular deriva aos efeitos da natureza psicogeográfica, o termo que qualifica como o ambiente geográfico atua sobre as emoções e comportamento dos indivíduos e a afirmação de um hábito lúdico-constructivo como diferentes de uma viagem e passeio. Uma técnica ininterrupta por diversos ambientes, numa renúncia dos motivos para deslocamento e atuação nas relações. Um se deixar levar pelas solicitações do terreno e dos encontros, que foge dos situacionistas, que andavam para objetivo de reconhecimento, na apreensão profunda da cidade. Ando pelo andar, na deriva como ensaio, como Artur Barrio andou 4 dias e 4 noites pelo Rio de Janeiro e produziu um caderno de silêncios, um trabalho processo, fornece pistas para compreender em que direções seu trabalho caminha na adoção das estratégias de um processo sensorial, que para ele significou uma descoberta da realidade do corpo. No meu trajeto, me vejo em silêncio, mantendo a respiração para caminhar e o foco para manter o equilíbrio, no reconhecer limite dentro-fora e pele como intermediadora, mas na admiração pelo que eu não conheço.

Do me construir como sujeito, recorro viagens em família, na qual era excepcional estar à deriva e nada reconhecer, me deixando por observar o mundo a partir das pernas dos meus pais. As linhas de força que operam através de nós, da sociedade que nos molda e já está estabelecida quando nascemos, me fizeram afastar essa dança com o espaço, celebrada logo quando desatei a cortar linhas alheias e construir eu mesma minha rede. Percorrer por querer percorrer, um ser em suspensão. Um cuidado de si num princípio de inquietação capaz de perturbar, de pôr o sujeito em movimento. E por esse estado nômade suspenso, Deleuze e Guatarri revelam o sentido de não ter pontos, trajetos, nem terra, embora os tenha.

Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz depois, como no imigrante, nem em outra coisa, como no sedentário (com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...). É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade encontra aí um território.

Portanto, um ser sem bordas, desbordada. Com as pernas e braços mais longos capazes de serem vistos, as prolongações que alcançam mais fundo a natureza, como a comparação que Flusser usa para denominar os instrumentos criados para prolongar os órgãos mais externos - das mãos a enxada, a flecha, por exemplo - e essa minha jornada de ser e me usar para explorar, recriando um vínculo perdido como ser urbano, na qual as ferramentas proporcionadas pela evolução tecnológica consequentemente nos afastou dessa ancestralidade-terra. Entendo assim o nome diário de bordo por me sentir mareada, num barco que faz seu próprio trajeto. O ser desterritorializado que

vagueia se torna potente por ser um ponto caminhante, não uma linha. Em deriva. Por isso ainda não me cabe falar exatamente em desvios, como Jacopo Visconti, que ao falar sobre derivas pessoais e abertas à essa troca de percurso, na própria deriva como ensaio, em processo. A minha sincronicidade de início é com o nadar em ondas sem nome, com a potência da flor que nasce fora do jardim, da troca com a duna que afunda meus pés, ganhar uma echarpe para me proteger de uma possível tempestade de areia, do não saber qual caminhão vai encostar na BR - não gesto isso como desvio, porque para saber que é uma mudança de rota, de princípio é necessário tê-la desenhada.

O movimento seria uma expressão da própria alma, na teoria do mover-se de Balzac, um estudo do movimento dos Parisienses que passavam diante dele enquanto observava em um café. Assim faço correlata, ao observar a linguagem do meu mover como códigos para destrancar o íntimo, uma maneira similar de entender o entre das ações, o silêncio entre notas que nos fazer perceber a melodia, como nos elucidou John Cage em sua música de espaços. Tanto escrita como música exploram espaços vazios, como alguns textos do artista em que ele escreve como partitura musical, e em outras de suas obras musicais, as pausas, respirações e qualquer outro barulho ressonante que compõe sua linguagem. A busca por gestar na falha. E eu somo dizendo que derivar também. Um deslocamento sensível buscado por Cage para desequilibrar a procura de sentido na linearidade é por mim feita em derivas. Como ele, é o inacabado que age, o resquício que deixo para ser multiplicado em sentidos que não são mais meus.

Dos primeiros passos e iniciações na vida, é difícil termos consciência da soma de processos que nos compõe. Tomada pela imensidão íntima, “que está presa nessa expansão do ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que volta de novo na solidão” (BACHELARD, 1993, p.317). E nesse desatar, o ser artista-explorador é como Nelson Félix quando correlaciona a concentração ao estado solitário, uma maneira de meditação no contato com o vazio de uma mente abstrata, também proveniente do mover-se como fazer, com a natureza sem dimensão. Mas a própria não-trilha do explorador, aqui como um eu-mulher, é um moldar pelo desmoldar. Na comunidade, que depende de uma continuidade, a mulher com a identidade de um ser social na caçada existencial se depara com limites não precisamente falados, mas materializados pela convivência em grupo. Um ser só já em constituição. Assim também é durante a viagem sozinha, no qual pedir carona na estrada, atravessar um rio de barco ou apenas o signo de estar só em uma cidade é visto como não natural. Nosso espaço é reduzido e conseqüentemente a busca, por isso a quebra de paradigma é imprescindível para que o movimentar não se limite. A ruptura é extremamente importante para um novo conjunto de práticas e a solidão é parte desse vão que se abre. A dor somatizada no osso de quando não ando e me implora o caminhar, com essa quase repulsa à ideia de pertencimento.

Ou abandonar meu velho ninho, como Bachelard se refere ao descrever a

morada, exigente de ação criadora e iniciativa de produção, juntar partes e formar ao nosso desejo. Então me coloco em trânsito, na minha concha, a casa orgânica que se constrói pela medida do meu crescimento. Minha própria pele, meu manto. No nomadismo, em viagem, aprendemos a habitar em nós mesmos. Me conecto e me abrigo no amparo da casa interior. A minha casa de raízes cósmicas, agora fundamentada por Henri Bosco (BOSCO, 1954 *apud* BACHELARD, 1993), onde me permito levar do mais profundo até o céu habitável. Uma isca para cutucar o interno do mover em solidão, daquilo que me induz a partir e rachar, também tem do que me incita em saber para o que voltar.

Trago no tatear das minhas raízes os caroços crepusculares. Aqueles que morrem ao final do dia. A cicatriz da dor queimada, do corte da pedra ou do calo criado, são caroços antigos de um monumento imaginal do passar, uma voz à paisagem andada. Os caroços de todos os meus eus estão andarilhando comigo, na capacidade humana de identificar-se com o espaço e ser o espaço onde está, nesse suporte terra onde me movo e que sou parte integrante e unida desse manto de fina pele do planeta.

3 | OUVIR A PAISAGEM, REGISTRO DO MANTO-EXTERNO

Na virada pós-moderna do conceito de escultura, o campo ampliado permeia a explicação inicial de que aquilo que se forma pela sombra também é uma definição, ou seja, a própria noção de silêncio como música de John Cage ou nas caminhadas de Richard Long transportando ressignificações de escultura e organicidade entre museu e natureza na Land Art, aquela que se externaliza na terra. Assim como o devaneio do deserto ou da floresta, essas paisagens que reinam no imaginal são por mim vivenciadas em explorações sem rumo que possibilitam o entrelaçar dos caroços, cavando mais fundo e delineando o encontro pelo mover, a latência de aproximação com outros pontos potentes pelo caminho. Essa profundidade quando acessada pela grande solidão tornam o limiar do buraco negro no meu-aqui, tudo é convertido, se toca, se confunde. “O humano pode habitar e é habitado de inúmeras presenças, na consciência da existência” (BACHELARD, 1978, p. 329).

Andando no manto terrestre em incêndio, envolta por um manto permeável. O cheiro da fumaça do fogo. As bruxas queimadas que ainda estão presentes nas nossas narinas, que Stengers enraíza como estado ancestral feminino. Do que gera força, transforma átomos em moléculas, capazes de recordação conjunta. Do indivíduo isolado que gera significado para ele mesmo, mas para gerar para o mundo, precisa se expandir, conseguindo fazer isso libertando suas veias para o espaço e para as outras pessoas, soltando as bruxas. A partir disso, estar em roda é um mover-se pela história. E a história é feita escrevendo, nesse devir. Como agir diante do ser artista-explorador? Como mostrar o cheiro desse passado internalizado? Essas moléculas invisíveis mas condutoras de tantos sentidos.

Anette Arlander em *Performing Landscapes* elucida ao citar que se coloca como

condutora do vídeo, som ou texto para dar voz à algum elemento da paisagem, num desafio de expandir e explicitar a perspectiva do encontro em direção à algo mais. Em uma de suas intenções de dar voz à paisagem - que agora são terra-viva por ações vulcânicas - tem a experiência do caos controlado, onde escolheu performar com uma echarpe branca pelo vapor, água sulfurosa de ondulações também brancas, vindo da terra, concebendo que as relações que a arte estabelece entre o corpo vivo, as forças do universo e a criação do futuro são as novas maneiras de pensar sobre a arte e as forças que transformam, indiretamente, novas maneiras de pensar a política. Vinculando Elisabeth Grosz de seu *Caos, Teoria e Arte* além de Deleuze e Guatarri, em que é possível pensar no meu próprio manto como provocação lançada pelas forças da terra, uma cosmologia do caos pela indeterminação material e orgânica.

O questionamento interno e externo estão diretamente relacionados com a maneira de interpretação dessas vivências e suas conexões, por isso procurar no mover-imóvel do obturador em mundos-possíveis, de Anne Cauquelin, a “via de escape do único mundo que realmente existe” que nos ofereceria uma “pluralidade de pontos de vista” (CAUQUELIN, 2011, p. 69). A ficção aliada a realidade como a capacidade de imaginar e investigar na ausência do objeto artístico, o não musealizado, com infinitas práticas e proposições, na integração entre obra-sociedade. Estar no entre, projetando o des-isolar de Mário Pedrosa, nesse impulso do vazio em realizar fora do espaço-comum, na caminhada exploratória. Penso no meu movimento estático, mas ainda vivo, pela explícita paralisação do tempo proveniente do registro fotográfico, ou ainda mais, o desacelerar do caos suficientemente para extrair dele uma performance, um controle instantâneo que culmina em encontro da arte-política.

Como artista em passagem-busca, o princípio acontece do que transcorrerá e transpassará, estar entre o planejado e o impensado, o mundo-possível e a realidade, o se fixar e o andar, registrar e memorizar, com a linguagem plurissensorial da encruzilhada da arte atual - faço notar aqui que o meu processo artístico é sem rumo como consequência desse estado da arte - e perceber a mudança como a única permanência, dou voz e olhos para a terra des-coberta. Pedrosa equipara esses artistas aos do período Paleolítico, que foi constantemente excitado pelo seu mundo-ambiente e ser ele o artista-caçador para buscar suas principais fontes. Na contemporaneidade a abertura é mais extensa, e por isso o foco é plurissensorial, uma caçada infundável de captar pelo vazio o que se delimita. A defesa de Pedrosa fica ao artista que vai além da massa crítica do senso-comum e não se detém ao interessante, que salta no abismo e dá o primeiro passo num caminho qualquer, a fim de alargar o campo artístico, que eu vejo aqui como propiciar a troca, acompanhando as mutações do próprio humano de corações transplantados, essa escultura expandida.

O alargamento desse campo pela fotografia como interferência não permanente num espaço específico de demarcação, e a própria demarcação como fonte de estudo e conectividade-além propiciado apenas pelo encontro. Essa conjunção de oposições gestante do campo ampliado, em que a própria escultura não se basta, encontrando

nos locais demarcados a consequente manipulação física como maneira de entender o processo artístico. A obra *Line made by walking* de Richard Long, contempla a fotografia e a caminhada como encontros de formação do símbolo da passagem. Entre suas caronas, o artista parou em uma relva e andou com a intenção de demarcar seu trajeto, fotografando-o como forma de registrar sua interferência física no ambiente, mesmo não mostrando seu corpo. O caminhar quando se caminha já é um ato morto, e Long usa da fotografia para representar essa intervenção relativa e impermanente no espaço, assim como a minha série de fotoperformance “Mundo-Solidão” mostradas nas Figuras 1, 2 e 3.

Verso então na performance-como-pesquisa, uma epistemologia da prática, nesse questionar dos saberes que desenvolvi e que incorporo para teorizar a ação. Além do registro do viajante-passante que se propôs a explorar novos cenários e estar gerenciando seu olhar como interlocutor de mundos, que se coloca entre a vida fixa e volátil, se percebendo como sujeito entre temporalidades, trazendo a solidão como capacidade em escolha para emancipação. Nesse caso, performar em meio, na natureza em contágio direto com os quatro elementos concebendo minha pequenez e infinitude ao me conectar da grandeza dos desertos em passagem, abro minha investigação um organismo maior. Do campo expandido, sou miolo expandido. A troca de solidões e o cultivo solidário, que por Stengers é dito como humano-não-humano, por implicar decisões políticas, na qual desdobramos nossa temporalidade para as delas quando cuidamos e as vemos crescer. Do tensionamento do fazer-viajar sozinha e me colocar em imensificação de Bachelard junto ao lugar de Krauss, me camuflar no manto para me misturar à terra como proteção.

4 | O MEIO, MANTO E PELE

O encontro acontece ao entender a paisagem como viva, reconhecendo assim o planeta como um ser-organismo com regime de atividades próprias denominado Gaia ou terra-viva por Lovelock e Lynn Margulis ainda no século XX, aquela que não nos pede nada e que fazemos uma intrusão unilateral. Nós nos imensificamos dela, não ela de nós. Stengers olha com atenção e germina: “teremos que responder incessantemente pelo que fazemos diante desse ser(...)” (STENGERS, 2014, p. 41). Somos da mesma raiz, mas das secundárias. Podemos ser cortados e a planta continuará viva. Por isso, fazer as pazes com nossos primórdios, a vastidão da nossa ancestralidade. Compreender que o permanecer não é do que devo fugir, já que é consequência do espaço geográfico como fundador da noção de solidariedade. “Esta perspectiva de valorização da dimensão espacial da solidariedade social equivale a buscar na dimensão abstrata do mundo, espaços de solidariedade concretos e reais no lugar” (ALVES, C.; ALVES, M. p. 7), sendo que o desatar é pela não partilha e afastamento de um solo que é de todos. O mover que promove tanto a destruição

quanto a reformulação pelo choque, inicia sua jornada no organismo maior: Gaia, Mãe-Terra ou Pachamama, como provedora. Mas tanto o papel da Terra quanto o papel da Mãe-Mulher não é tudo dar, mas um ser dotado de processos próprios, podemos fazer os enxertos e reequilibrar uma balança descompensada do histórico de ideal de poder humano-homem.

Haraway indica a liderança das feministas tanto na imaginação quanto na teoria e ação para desfazer ambos os laços de genealogia/parentesco e parentes/espécies. A geração de força do coletivo, das bruxas, da alquimia, sendo que falar de todas esses signos já é destrinchar uma estrutura arcaica da sociedade na qual nos sustentamos. Peço carona na estrada, faço fogueiras e performo em terras desertificadas como modo de encontro interno e externo, um ser em suspensão que em determinada vertente se torna uma ruptura feita em pingos, um grito que encontrou seu eco político. Somos artistas-cientistas, da ciência para amadores que Stengers reflete ao corporificar a essência do questionamento do ato de pesquisar, no qual o pensamento não é pensar sobre as consequências, mas sim no mundo onde essas consequências vão ocorrer. No experimentalismo o interessante é o fato de que não se pode apagar a distinção entre o sujeito e o que se pode tornar um objeto, já que o questionamento a ser feito é sobre a própria pergunta relevante, construindo-se o vínculo. Não é o resultado, não é o ponto de partida, é a própria criação na pergunta que faz a ponte, o intercessor que Deleuze clamaria. É o que há de novo no mundo. É quando eu me cubro e des-cubro no deserto, depois de caminhar e antes de fotografar. É o diálogo poético, que faz exaltar a importância do fabricar e elaborar as condições.

Essa relação, a passagem, encontro, entre e vínculo se manifesta agora no cultivo do meu próprio manto, visto nas Figuras 4 e 5. Um manto-vivo que me elucidava o laço com os primeiros artesãos dos conjuntos de relações de Gaia, os microorganismos. Aqueles que não estão ameaçados diante da espécie humana, por serem os gestantes primeiros da vida, tornando nossa história ínfima, apenas aprendizes. Me coloco na intenção de fazer parentes como Donna Haraway em Antropoceno, Capitaloceno, Plantatioceno, Chthuluceno, quando Haraway abre as bordas e difere a entidade ligada à genealogia de ancestralidade. Ancestral é a poeira cósmica que todos somos, os estranhos que buscam refúgios e portanto, todo contato no meu mover, seja terra ou humano, fogo ou animal, foi um vínculo. E na fabricação desse manto-vivo pela fermentação da colônia-mãe chamada SCOBY, uma bebida consumida em todo o mundo obtida a partir da fermentação de infusão de folhas de chá por um consórcio simbiótico de bactérias e leveduras, observo entendendo meu limite em mortalidade. A colônia, bactérias que foram e são os maiores terraformadores e reformadores planetários, cresce por se alimentar de açúcar e cafeína, os quais eu forneço. Mas esses microorganismos crescem pela troca entre eles e pela troca com o espaço, uma performance sensível, “para significar afirmá-la, escutá-la, dando-lhe atenção” (Elisabeth Grozs, 1984, p. 87-93). Uma presença da própria terra que se manifesta em similaridade com uma pele.

Essa fibra cresce do tamanho do recipiente cultivado e o manto úmido moldável nutrido por sua água probiótica, seca ao ser retirado. Morre. Seria o equilíbrio procurado pelo indivíduo social? Cultivar este tecido vivo, habitar e moldar sua morte tornando ele uma superfície de representação performática, ou suporte para projeção e impressão de fotografias da performance enquanto manto ainda em troca, testa as temporalidades de massa humana e espaço. Entender que estou na situação apenas de observadores desses seres e que compartilhamos do mesmo manto num processo artístico e político.

O próprio tecido vivo é deserto imenso dos microorganismos presentes e reproduz a imagética do encontro como ativador da expansão do universo caótico. Eles mesmo criam seu território em febre, em fermentação, que geram odor avinagrado mostrando também, pelo cheiro, sua ação. Assim como a terra e seus gêiseres de enxofre. O odor característico do processo de desintegração, da aproximação da morte, no qual os fungos e bactérias são colonizadores em um terreno de troca, paz e guerra, como nós. Essa mesma colônia que produz um chá probiótico, também está em nós, no fundo dos nossos corpos. Seria então esse procedimento da melhoria aliado ao processo da consciência da mortalidade. Um acesso ao sublime. Performar com o manto-vivo é territorializar seu tecido. Mas eles também me modificam. Eu os colonizo, eles me fagocitam, como esse manto me questiona? Investigar como participo de seu caos, nesse desejo de me vincular à intensidade e experiência una do cosmos, na arte como produtora de sensações e não representações, num balanço de recuos e avanços necessários de passar pelo entre.



Figura 1. Performance “Mundo-Solidão”, Deserto do Atacama (2017).

Fonte: Arquivo da autora.



Figura 2. Performance “Mundo-Solidão”, Reserva Nacional de Paracas, Peru (2017).

Fonte:Arquivo da autora.



Figura 3. Performance “Mundo-Solidão”, Ribeirão Preto-SP (2017).

Fonte: Arquivo da autora.



Figura 4. Performance “Penetrar por contato” (2018).

Fonte: Arquivo da autora.



Figura 5. Performance e posterior instalação da obra “Velar do Véu” na exposição coletiva “Equinócio, compstar ao ato” no Centro Cultural Light - RJ (2018).

Fonte: Arquivo da autora.

REFERÊNCIAS

ARLANDER, Annette. **Performing Landscape - Notes on Site-specific Work and Artistic Research** (Texts 2001-2011). Acta Scenic 28. Theatre Academy Helsinki, 2012.

ALVES, Márcia. **Por uma poética do pertencimento**. *Observatório Geográfico de America Latina*. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/85.pdf>> Acesso em 05/08/2018

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. [L'air et les songes, tradução de Antonio de Pádua Danesi] 2.ed. São Paulo: Martins Fontes. _____ . A poética do espaço. In: Os pensadores. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978

BALZAC, Honoré. **Tratados da Vida Moderna**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009

CARVALHO, Sara Patrícia Ferreira. **Desenvolvimento de vinagres a partir de chás e infusões**. Lisboa, 2016

CAUQUELIN, Anne. **No ângulo dos mundos possíveis**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAGE, John. **Lecture on something**. In Silence, p.135, 1959.

COSMOS: A Spacetime Odyssey, primeira temporada, ep.4, A Sky Full of Ghosts. Criação Ann Druyan e Steven Soter. Media Rights Fox; National Geographic Channel, 2014. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 20 jan. 2018.

COSTA, Lucas. **Conversa com Nelson Felix**. Revista ARS, São Paulo, Ano 12, n. 24, p.116-135, 2014

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DEBORD, Guy. **Teoria da Deriva**. In: JAQUES, Paola Berenstein. Apologia da Deriva: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 87-91, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta: e outros textos**. Organização da edição brasileira Luiz Benedito Lacerda Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE & GUATTARI. “**Como criar para si um corpo sem órgãos**”. In Mil Platôs. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et alli. São Paulo: Ed. 34, 2008

_____. **Lógica do Sentido**, São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. (col. Estudos).

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREITAS, Alexandre Simão de, **Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação** p. 179 ano000

HARAWAY, Donna. [Transcrição de depoimento] **Anthropocene, Capitalocene, Chthulucene: staying with the trouble. In: Anthropocene: arts of living on a damaged planet**. University of California, Santa Cruz, EUA, 2014. Disponível em <<http://opentranscripts.org/transcript/anthropocene-capitalocene-chthulucene/>> Acessado em 15/07/2018

KRAUSS, Rosalind E. **A escultura no campo ampliado in Arte & Ensaios** n. 17 versão em pdf online, disponível em <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wpcontent/uploads/2012/01/ae17_Rosalind_Krauss.pdf> Acessado em 06/08/2018.

MACIEL, Adriana. **Trégua de Vidro**. Revista Arte & Ensaios. Rio de Janeiro, n.31. P. 86-91, jun. 2016

OLIVEIRA, Ana Rosa de. **Silêncio na paisagem: a obra de Richard Long**. Revista Vitruvius, ano 02, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/02.022/802>> Acesso em 06/08/2018

PEDROSA, Mário. **Mundo em crise, homem em crise, arte em crise**. 1967

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: CosacNaify, 2015.

PINHEIRO, D., J., VANZOLINI, M., SZTUTMAN, R., MARRAS, S., BORBA, M., & SCHAVELZON, S. **Uma ciência triste é aquela em que não se dança**. Conversações com Isabelle Stengers. *Revista De Antropologia*, 59(2), 155-186, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2016.121937>> Acessado em 15/08/2018

VISCONTI, Jacopo. **Novas Derivas**. São Paulo: Martins Fontes, 2014

O DISCURSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS DISCURSIVOS

Lucas Martins Flores

Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguarí –
IFFar:Ja

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Alice Maria Martins Rebelo

Professora do Estado do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este texto apresenta reflexões sobre o discurso da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, tendo como materialidades, os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Rio Grande do Sul. Refletir sobre esses saberes é colocar em jogo o entendimento teórico de uma proposta metodológica politicamente “imposta” para cursos de graduação de formação de professores para o campo, pelos editais específicos que determinam a Pedagogia da Alternância como a proposta a ser usada nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Resumidamente, a Pedagogia da Alternância organiza a produção do conhecimento em diferentes tempos e espaços (tempo escola e tempo comunidade) para um público específico, àqueles que vivem no e do campo e que buscam conhecimentos teóricos tecnológicos a ser ensinados e praticados nesses espaços. Por meio de um gesto interpretativo, tendo como base a Análise de Discurso de linha francesa, como uma teoria

de interpretação que permite compreender o funcionamento do discurso atravessado pela história e interpelado ideologicamente, lançamo-nos na tentativa de traçar reflexões sobre o discurso da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância como descrita nos Projetos de Cursos das Licenciaturas em Educação do Campo. Nesse percurso, observamos que se nomeia a alternância de duas diferentes formas – pedagogia da alternância e regime de alternância, - mas que, inicialmente, significam igual. É o mesmo e o diferente das palavras que significam pela história e pela língua em uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, pedagogia da alternância, educação do campo.

ABSTRACT: The present text brings thoughts on the discourse of Field Education and Pedagogy of Alternation, having, as materiality, pedagogical projects from teaching courses in Field Education in Rio Grande do Sul. Thinking about these knowledges is to put at stake the theoretical understanding of a methodological proposal that is politically “imposed” for graduation courses in field teacher formation, through specific notices that determine the Pedagogy of Alternation as a proposition to be used in teacher formation courses in Field Education. In brief, the Pedagogy of Alternation organizes the production of knowledge in

different times and spaces (school time and community time) for a specific group, to the ones that live in and by the field, and that seek theoretical technological knowledge to be taught and practiced in these places. Through an interpretive gesture, based on the French line of discourse analysis, as a theory of interpretation that makes possible to understand discourse as something crossed by history and interpellated by ideology, we try to trace reflections on discourse of Field Education and Pedagogy of Alternation as described in projects of teaching courses for the Field Education. In this route, we could observe that alternation is named in two different ways - Pedagogy of Alternation and Regime of Alternation - but, initially, they mean the same. It is the same and the different in words that mean through history and through language in a relation between what has already been said and what is being said.

KEYWORDS: Discourse, Pedagogy of Alternation, Field Education.

1 | INTRODUÇÃO

Uma primeira versão do presente texto foi apresentada no XVIII Encontro de Pós-Graduação (ENPOS), organizado pela Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul em 2016. Aqui, apresentamos alguns apontamentos sobre os processos sócio-histórico-ideológicos que compõem a disciplinarização/institucionalização da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir da disciplinarização da Pedagogia da Alternância por meio da institucionalização de Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, considerando que um “conteúdo da ciência se discipliniza e se estabelece através de sua institucionalização” (SCHERER, SCHNEIDERS e MARTINS, 2015). A Educação do Campo, de acordo com Molina (2015), coloca-se em processo de implantação, tendo em vista serem 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo que iniciaram a disciplinarização dessa área do saber em Universidades e Institutos no Brasil.

Nesse processo de implantação desses cursos a partir de 2012, coletamos materiais que refletem de forma teórica e prática sobre a Educação do Campo para que, então, pudéssemos constituir o nosso arquivo de investigação, entendendo-o como “um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57). Posteriormente, foram feitos recortes a fim de reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras e, nas palavras de Pêcheux (1994) “mergulhar a leitura literal (enquanto apreensão do documento) numa leitura interpretativa”, constituindo assim, um trabalho de relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, ao mesmo tempo em que se dá um trabalho da memória, da história e da língua. Nosso interesse nesse processo era compreender o funcionamento teórico, prático e político da Pedagogia da Alternância em materialidades próprias da Educação do Campo.

Assim, dos quarenta e dois cursos (MOLINA, 2015) de Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) implantados no Brasil por Universidades Federais e Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, realizamos um levantamento sobre as LEDOCs ofertadas no Rio Grande do Sul, a fim de “mergulharmos” em “uma leitura interpretativa”, tentando compreender como a Pedagogia da Alternância é explicitada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das LEDOCs do Rio Grande do Sul (RS).

Dentre essas, constituímos um arquivo por cinco PPCs das seguintes instituições que implantaram seus cursos por meio do Edital Nº 02/2012: Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Erechim e Laranjeiras do Sul), Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Rio Grande e Instituto Federal Farroupilha. Interessante observar que essa “escolha” (primeiro recorte) de trabalhar com os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo das instituições do Rio Grande do Sul já é um recorte realizado para a constituição desse arquivo. Na posição que assumimos – baseados na Análise de Discurso de perspectiva pecheuxiana – isso se justifica, porque o que nos interessa não é a abrangência de leitura sobre o arquivo, nem a quantidade de fontes consultadas, mas o tratamento que esse arquivo e essas fontes merecem.

Orlandi (1984, p. 14) afirma que “recorte é uma unidade discursiva”. E por unidade discursiva, “entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. “Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Desse modo, um segundo recorte para apresentar tal trabalho está direcionado ao que nos propomos a ler nestes Projetos Políticos Pedagógicos: sobre a proposta de funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância, enquanto metodologia pedagógica, assim definida pelos Marcos Normativos da Educação do Campo (BRASIL, 2012). Esses recortes se dão pelo nosso interesse em descrever o funcionamento do discurso sobre a Pedagogia da Alternância nesses documentos, compreendendo que o lugar em que situamos tal reflexão não se baseia em uma descrição do texto, mas sim, uma teorização sobre o discurso, observando o seu funcionamento a partir de um quadro epistemológico em que se unem o histórico, o linguístico, atravessado por uma teoria psicanalítica em que enquadra a noção de sujeito.

De um lado, tínhamos um Edital que orientava a criação de novos cursos de graduação e, de outro, os PPCs criados em resposta a esse Edital que norteava para a adoção do “Regime” de Alternância em seus diferentes tempos, o da escola e o da comunidade (BRASIL, 2012). É nesse lugar que traçamos alguns apontamentos discursivos sobre o discurso da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância com base no discurso político-governamental dos Projetos de Cursos da Licenciatura em Educação do Campo.

2 | METODOLOGIA

Para essa reflexão que propomos, buscamos compreender as políticas da Educação do Campo, como elas vêm sendo desenvolvidas no Brasil. Para tanto, e alicerçados pela Análise de Discurso de linha francesa e inseridos na linha de pesquisa Língua, Sujeito e História, interessamo-nos pela compreensão histórica dos processos de produção de sentidos.

Michel Pêcheux (1988, p. 153), em sua proposta de uma “teoria materialista do discurso”, concebe ideologia, com base em Althusser, como “estruturas-funcionamentos designadas” que dissimulam “sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’, no sentido não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’”, afirmando que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 1988, p. 148). No entanto, Pêcheux examina como essa tese pode “desvendar o mistério em questão”, sob a problemática de uma “teoria materialista dos processos discursivos, articulada com a problemática das condições ideológicas de reprodução/ transformação das relações de produção”.

A presente reflexão se torna possível, pois desde o início da proposta dessa pesquisa, traçamos movimentos do ir e do vir do aparato teórico da AD em relação ao arquivo que está em processo de constituição, movendo-se entre o teórico e o analítico, constituindo sentidos. É nesse percurso de (re)produção e (trans) formação dos discursos sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância que pretendemos constituir uma historicidade da Educação do Campo. É em um “movimento pendular” entre o ir e vir de uma prática educacional e o movimento de constituição de sentidos que nasce a presente reflexão. O movimento pendular é uma proposta de Petri (2013) que consiste em atentar-se a observar o movimento do pêndulo que nasce da inércia para movimentar-se entre o vaivém, desconstruindo conceitos e produzindo deslocamentos de sentidos. Esse movimento proposto pela autora diz respeito “à metodologia da Análise de Discurso”, porque essa “está em suspenso, em movimento, (de)pendendo como o pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto” (PETRI, 2013). Nesse caso, o nosso “olhar” está sob o modo como a nomeação “regime” de alternância – discurso político-governamental – entra em funcionamento nos PPCs dos Cursos das LEDOCs no RS – discurso disciplinar de uma prática social.

3 | EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Licenciatura em Educação do Campo, de acordo com Caldart (2011), nasceu das proposições da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004. Por meio de uma comissão instituída pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e com representante do Iterra, a proposta específica começou

a ser construída no MEC, em 2005, mas, a autora afirma que foi em novembro de 2006 que o MEC decidiu convidar universidades para a realização de projetos-piloto do curso. Caldart (2011) menciona que quatro projetos-piloto foram desenvolvidos. O primeiro, uma parceria entre Iterra e UnB, com início da primeira etapa em setembro de 2007. Caldart (2011) explica que essa turma aconteceu em Veranópolis, RS, na sede do Iterra, com uma organização curricular de etapas constituídas pela alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Os outros projetos-piloto são da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (CALDART, 2011).

Em Nota Técnica N° 3/2016, o Ministério da Educação (MEC) estabelece que as LEDOCs “*devem ser institucionalizadas* na oferta regular dos cursos de graduação” (BRASIL, 2016), dentre aquelas instituições que ofertaram esse curso via Edital N° 02/2012. Além da demanda pela oferta do curso, a Nota informa que “as Licenciaturas *devem* integrar programas de ensino, pesquisa e extensão, sendo ofertadas na modalidade presencial, com vivências dos tempos educativos – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)”, isto é, pelo “Regime” de Alternância, como uma “estratégia curricular”. (BRASIL, 2016).

Do ponto de vista discursivo, as palavras não têm sentido fixo ou literal, mas é o trabalho da ideologia que produz uma ilusão da literalidade, dando uma ideia de evidência de obviedade e veracidade. [...] “todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem” [...] (PÊCHEUX, 1988). Nessa perspectiva, tornar o sentido de “regime” e “pedagogia” como transparente, sem refletir sobre o que ele representa em uma ordem social em um Curso da LEDOC, é não pensar sobre as consequências de se deixar ir pelo evidente.

Dessa maneira, observamos que o discurso político-governamental de 2012 a 2016 reproduz os mesmos dizeres, nomeando “regime” de alternância como se percebe no Edital (2012) e na Nota Informativa (2016). No entanto, nos Projetos de Cursos, as instituições nomeiam, em sua grande parte, “pedagogia” da Alternância, seguindo as literaturas da área. Isso demonstra, sob uma perspectiva discursiva, que o processo histórico de institucionalização das LEDOCs, é interpelado pelas condições ideológicas que (trans)formam “regime” em “pedagogia” em uma relação de produção de sentidos. O sentido desloca-se sob outra interpelação ideológica – que não do discurso político-governamental – mas de uma memória, a da literatura da área, como também, das práticas sociais da Educação do Campo (Movimentos Sociais – Escolas Agrícolas Familiares, etc.), o que justifica o uso da nomeação “pedagogia” nos PPCs.

Considerando que “existem muitas formas de aplicar e, portanto, de compreender a Alternância” (CALVÓ e GIMONET, 2013 p. 42) na Pedagogia da Alternância e/ou no Regime de Alternância, apresentamos um percurso histórico sobre a Pedagogia da Alternância, levando em consideração também como ela é apresentada nos Projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Rio Grande do Sul.

A distância é grande entre a ideia ou o conceito e a prática de alternância, e

aqueles que percorrem logo o percebem (GIMONET, 2007, p. 19). Nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR) na França, elaborou-se “uma metodologia progressiva” no tempo e ajustada em função dos contextos, da evolução das formações, dos públicos recrutados, até mesmo das exigências administrativas. E de lá para cá, conhecimentos teórico-práticos foram sendo constituídos e transformados. Como se vê, o público da Pedagogia da Alternância em suas origens eram públicos específicos, o que vemos hoje é essa prática sendo aplicada em cursos de formação de professores do/no/para o campo em Universidades e Institutos Federais brasileiros.

Desse modo, Auroux (2008) explica que o ato de saber (a produção do conhecimento) “não é ele mesmo algo sem relação à temporalidade”, ou seja, é necessário tempo para saber sobre um conhecimento instantâneo. É a partir de um horizonte de retrospectão, isto é, conjunto de conhecimentos antecedentes que fazem com que se represente a Pedagogia da Alternância hoje, talvez, diferentemente do modo como era em outros lugares e momentos. Isso não significa afirmar que uma ou outra está certa ou errada. “É necessário tempo para saber” (Auroux, 2008, p. 141).

Da mesma maneira que o horizonte de retrospectão constitui saberes anteriores, segundo Auroux, o horizonte de projeção antecipa, idealiza, imagina, uma projeção do que está por vir. Na França, quando da criação das MFR, criaram-se alguns traços fundamentais de uma identidade comum, mas evidentemente que previa parâmetros constantes e evolutivos (Gimonet, 2007, p. 14). O que se tem hoje, em termos da legislação da Pedagogia da Alternância, é a última Nota Técnica Nº 3/2016 da SECADI que afirma que:

As Licenciaturas devem integrar programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, sendo ofertados na modalidade presencial, com a garantia da infraestrutura adequada e desenvolvimento pelo *Regime de Alternância*, com vivências dos tempos educativos – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) (BRASIL, 2016).

Essa produção do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância vai além de onde dizem nascer seus marcos iniciais, nesse percurso é que nos interessa também compreender como se dá esse funcionamento do processo discursivo que vem da “pedagogia da alternância” para “regime de alternância”, como mencionado na última nota técnica em que, em nenhum momento, nomeia-se “pedagogia”, mas sim “regime”. Isso justifica nosso interesse em refletir sobre essa memória da/ na atualidade nesse processo discursivo. No Edital (2012), como apresentado anteriormente, utiliza-se “regime”, na literatura e nos PPCs dos Cursos, utiliza-se “pedagogia”, na última nota técnica (2016), “regime”. Entre “regime” e “pedagogia”, os sentidos não estão somente nas palavras, mas também na relação com a exterioridade, nas condições em que elas são produzidas. “Regime” e “pedagogia” significam pela história e pela língua.

Sobre esses marcos iniciais da Pedagogia da Alternância, Calvo e Gimonet (2013) observam que a Pedagogia da Alternância “não é monopólio” no que diz respeito a sua criação, porque já tem séculos. Eles destacam nesse processo, os *Compagnos*

du devoir ou aprendizes-companheiros e seu *Tour de France*, construindo castelos, palácios e catedrais; os monges e a construção de mosteiros na idade média que já aplicavam uma forma de alternância trabalho-escola; os irmãos das escolas cristãs e suas escolas dominicais.

O livro *Educação do Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* de Paulo Nosella (2012) conta as origens da Pedagogia da alternância no Brasil, e é uma obra de caráter documentativo, de acordo com o autor, em que se publica a dissertação de mestrado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em março de 1977, cujo título é: *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. O autor não é apenas um historiador observador das origens dessa experiência pedagógica, sobretudo, participou diretamente, desde 1968, do trabalho de criação das primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAS) da Pedagogia da Alternância no Brasil (NOSELLA, 2012, p. 18).

Nosella para introduzir sobre a vida do Padre Granereau, afirma que “A história de uma ideia é também é história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele” (2012, p. 45). O Padre Granereau, nascido em 1885, na França, desde a sua juventude, o padre preocupou-se com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo. Na época, acreditava-se que para os filhos de agricultores se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos, observa Nosella. Dessa necessidade de traçar um novo olhar para os homens do campo, para a escola rural, surgiu a Pedagogia da Alternância. Vê-se o funcionamento da ideologia sendo posta em evidência: dois aparelhos ideológicos: a) de estado e b) religioso funcionando sob um sujeito padre. Que movimentos escolares da época na França proporcionaram esse processo de valorização ao que está na cidade e ao que está no campo de forma diferenciada? Que políticas aí estão em jogo? Qual a relação da igreja nesse processo? O que ela pregava? E seria o que a igreja pregava a mesma posição do padre? Tais questões não serão respondidas nesse texto, mas são pertinentes para a construção de uma “historicidade” do processo de implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, uma vez que recebeu a interpelação ideológica da igreja e do estado.

Para fins de curiosidade, as primeiras MFR tiveram grande contribuição dos setores progressistas da Igreja Católica e no Brasil não foi diferente. Em 1968, uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração cristã constitui o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, sacerdote de Anchieta – ES. Esse movimento de criação dessa fundação pode ser visualizado no fragmento abaixo em que Nosella (2012, p. 64) apresenta um fragmento dos Cadernos (1970), demonstrando os envolvidos: estado e igreja:

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção de pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo) (NOSELLA, 2012, p. 64).

Traçado esse percurso do processo histórico de implantação das primeiras atividades com a proposta pedagógica da alternância em escolas familiares rurais, passamos a caminhar pela Pedagogia da Alternância como posta pelos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, compreendendo que para a produção de um saber como conhecimento, faz-se necessário distinguir saberes tácitos dos saberes que configuram formas de representação, conforme nos explica Sylvain Auroux (2008), em *A Historicidade das Ciências*:

a relação do ser humano com seu ambiente (sobrevivência, produção de bens, organização) passa necessariamente pela colocação em funcionamento de elementos cuja construção e conservação dependem de externalidades e/ou são externalidades; tanto quanto estes elementos referem-se à representação, trata-se do que se chama “conhecimento” ou “saber” (AUROUX, 2008, p. 125).

Nesse sentido, os saberes tácitos constituem nossas práticas cotidianas, de acordo com Auroux (2008, p. 125), “não há saber sem transmissão” e o saber tácito pode ser ocultado, mas “transmissível”. Essa transmissão se dá pelas técnicas. “Assim, as técnicas têm sido primeiro conhecimentos não representados, transmitidos por aprendizagens e imitação”. São esses saberes tácitos que a Pedagogia da Alternância enfatiza como um processo de inicialização da produção do conhecimento dentro do curso, a partir de seu funcionamento em dois tempos: tempo escola, ou “tempo universidade” (como chamado pelo PPC do UFRGs) e tempo comunidade. A seguir, elencamos um recorte discursivo de um PPC, que demonstra essa valorização, enquanto necessidade de “esforço na apropriação” dos docentes de que seja desse modo e não de outro, dos tempos e espaços no processo formativo da proposta da alternância no Curso:

Esta *opção*, para além de *metodológica*, se traduz em uma *opção política*, exigindo por parte dos professores do curso um esforço na apropriação, problematização e proposição do próprio *método*. Desse modo, serão delineados momentos específicos para planejamento, elaboração e organização dos chamados Tempos Educativos: *Tempo Escola (TE)* e *Tempo Comunidade (TC)* que fundamentam a *Metodologia da Alternância* (UFFS, p. 41).

O PPC apresenta como uma “opção” a escolha pela Alternância, no entanto, como visualizamos anteriormente, isso foi politicamente definido pelo edital, como se explica adiante no próprio excerto “opção política”, isso demonstra o funcionamento da interpelação pelo estado na manutenção de uma proposta de ensino. Além disso, esse recorte discursivo apresenta a Pedagogia da Alternância como uma metodologia, definindo os espaços de “tempo” e “espaço” ocupados que permitem um diálogo entre

os saberes “técnico-tecnológicos” e os saberes “das experiências de vida”. Importa-nos aqui refletir brevemente sobre essa “representação” dos saberes enquanto discursivização produzida por sujeitos em diferentes espaços: a) de um lado, o sujeito que produz conhecimento científico, o da academia e b) de outro, um sujeito do campo, no campo (rural), que produz saberes para os seus, através da transmissão de aprendizagens e imitação. Encontra-se aí, talvez, a preocupação como apontada no PPC da UFFS (RD2), de que exige “por parte dos professores” “um esforço na apropriação, problematização e proposição do próprio método”.

Essas preocupações apontam para o que Auroux (1998, p. 126) corrobora, [...] “sabe-se que se sabe aquilo que se sabe. Evidente, às vezes não é absurdo dizer que se sabia, mas que não sabia o que se sabia”, demonstrando que nesse jogo de representações, o sujeito precisa ser encarado não como um sujeito biológico, objetivo, que sabe tudo, que sempre quer ter todas as respostas e que quando não as tem, representa tê-las, mas um sujeito que representa (no inconsciente) e é representado (no real) a todo momento, um sujeito sócio histórico que interpela e é interpelado pela língua e pela ideologia em seus processos discursivos nos seus diferentes tempos e espaços, que falha, que se contradiz. É nesse sentido, que concordamos com Petri (2004, p. 25), quando afirma que a representação está sempre sujeita à opacidade da linguagem e dos sentidos.

No recorte do PPC que trazemos abaixo, demonstra-se como se dá o funcionamento prático das organizações dos tempos escola e comunidade no Curso de Dom Pedrito. Ao contrário das outras organizações, o PPC da Licenciatura em Educação do Campo de Dom Pedrito/RS utiliza-se unicamente da nomeação “regime” como se percebe no recorte abaixo:

A Organização curricular em *regime de alternância*, com base no Parecer CNE/CEB n. 1/2006 – prevê dias letivos organizados em tempo escola e tempo comunidade, com etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) e etapas vivenciadas no próprio ambiente social e cultural dos estudantes. Sendo assim, neste projeto o TE, desenvolvido nos meses de fevereiro e julho, será realizado presencialmente na universidade, configura-se como um momento no qual os educandos possuem aulas teóricas e práticas com o grupo de docentes efetivos do curso e colaboradores, participam também de atividades culturais, e exercitam a capacidade de auto-organização: momentos de organização do ambiente, trabalho em grupo, resolução de exercícios, leituras, ou seja, cada acadêmico, de acordo com as suas necessidades organiza o seu tempo individual de acordo com a avaliação das suas prioridades e de acordo com o seu planejamento individual e coletivo. No TC os educandos realizam atividades em suas comunidades de origem, sejam elas escolas, acampamentos, assentamentos de reforma agrária, propriedades rurais. Entre algumas das atividades previstas para o TC estão: pesquisa sobre a realidade, registro destas experiências, implementação de ações pedagógicas, vivências que possibilitem a partilha de conhecimentos, desenvolvimento de projetos de aprendizagem. Todas as atividades são orientadas no TE, e acompanhadas pelos professores mediadores nos meses de julho a dezembro e nos meses de março a junho (Unipampa, 2013, p. 29).

Nesse movimento de sentidos, entre o mesmo e o diferente, entre a “pedagogia” e o “regime” da alternância, entre os saberes da Universidade e os saberes do campo

se constituem discursos que assumem diferentes posições que se assumem como as mesmas, em um caminho que perpassa o científico e o popular, inconscientemente atravessado ideologicamente por relação de forças. É nesse percurso entre os tempos e espaços pré-definidos da escola e da comunidade que a produção do conhecimento da Educação do Campo vem se constituindo, enquanto proposta educacional para aqueles localizados no campo.

4 | CONCLUSÕES

É o aparato teórico-metodológico da AD que permite observar a não transparência dos sentidos, compreendendo o funcionamento da língua na e pela história, percebendo os sentidos como opacos, porque são constituídos no interior das relações de força que constituem a ordem social (MARIANI, 2004). Uma reflexão sobre a escolha das palavras “Pedagogia” e/ ou “Regime” e seus funcionamentos nos projetos de cursos e nas instruções normativas que orientam os cursos de licenciatura se faz importante, por considerarmos que as palavras carregam em si uma história e uma memória. Vivemos a ilusória ideia de que podemos substituir uma palavra por outra sem que se produzam efeitos outros. Essa substituição imperfeita mostra a força, o poder da palavra, isto é, que ela é constitutivamente política e ideológica. A forma como se nomeia a Alternância, sobretudo “Regime” pelos Documentos Oficiais Legislativos, determina a posição sujeito assumida perante a Educação do Campo, enquanto política pública. De um lado, o “regime” usado pelo político nos instrumentos oficiais que norteiam as LEDOCs – Editais, Notas Informativas – de outro, a “pedagogia” sendo usada na literatura, na disciplinarização das LEDOCs em instituições públicas.

Se recorrermos ao dicionário de língua, sabendo, sobretudo, que ele é também sujeito a falhas, à contradição e que nele nem tudo cabe, verificamos que “regime” significa, entre outras coisas: “ação de governar, de reger, de dirigir, modo de governar um Estado: Regime constitucional [...]” e “pedagogia” significa, essencialmente, “ciência e conjunto de teorias, princípios e métodos da educação e do ensino”, de acordo com o Aulete Digital. Observamos que nas definições dessas palavras, se justifica a tomada de posição das instruções normativas pela política pública no gerir a metodologia pedagógica da alternância e na “opção” dos projetos de cursos da Educação do Campo em tratá-la como uma ciência, uma teoria a ser definida e aprofundada pelos espaços acadêmicos, papel da Educação do Campo, no cerne de sua proposta para sujeitos na sua especificidade, isto é, àqueles do e no campo.

Ao longo desse texto, mergulhados na constituição do arquivo, explorando o evidente e compreendendo o seu funcionamento, entre o ir e o vir de um movimento constante do teórico ao analítico da AD, percebemos que o percurso interpretativo das questões de nosso objeto pode vir a ser outro. É preciso considerar a relação entre o igual e o diferente do uso das palavras. “Pedagogia” e “Regime”, aparentemente

significam da mesma forma nos projetos de curso. É o diferente sendo o mesmo. É o político da palavra constituindo um espaço de significação em documentos oficiais de instrução político-pedagógica.

Compreender o sentido histórico-político da Educação do Campo com base nessas materialidades discursivas sobre Educação do Campo é considerar o funcionamento da língua em práticas sociais de sujeitos (re)produzindo sentidos na história.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A questão da origem das línguas** seguido de A historicidade das ciências. Campinas, Editora RG, 2008.

AULETE, Dicionário Online. 17 jan. 2019. Disponível em: < www.aulete.com.br > Acesso em 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016/GAB/SEACADI**. 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39261-nt-conjunta-03-2016-setec-sesu-secadi-pdf&category_slug=abril-2016&Itemid=30192 > Acesso em 19 de junho de 2016.

_____. **Editais de seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. SESU/SETEC/SECADI/MEC. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: Molina, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 5, p. 95-121.

CALVÓ, Pedro Puig. GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista e BURGHGRAVE, Thierry (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona, UNEFAB, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo**. Jaguarí, RS, 2012.

MARIANI, B. **Colonização linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Pontes, 2004.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR: Brasil, n.55, jan./mar., 2015.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Segmentar ou recortar. In: **Série Estudos**. Nº 10. Faculdades Integradas de

Uberaba (Linguística: Questões e Controvérsias), 1984.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethania S. C. Mariani. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: PETRI, V. e DIAS, C. (Orgs.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

_____. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: UFRGS. 2004.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

SCHERER, A. SCHNEIDERS, C. MARTINS, T. Saussure e os estudos saussurianos no sul: algumas reflexões. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Crônicas e Controvérsias. nº 35. jan.-jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dom Pedrito, RS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo**. Erechim, RS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo**. Porto Alegre, RS, 2013.

O IMAGINÁRIO COMO VIA DE TRANSGRESSÃO DO REAL

Andréa Portolomeos

Universidade Federal de Lavras, Departamento
de Estudos da Linguagem
Lavras – Minas Gerais

RESUMO: Este texto pretende mostrar uma pequena parte do pensamento de Luiz Costa Lima, na sua incontornável obra, O controle do imaginário. Obra incontornável porque pensa sobre discursos que historicamente determinaram o lugar de inverdade, de mentira, do discurso ficcional, invalidando a ficção como via de construção de saberes, como via de relativização de verdades social e culturalmente estabelecidas. Este trabalho tem a intenção, então, de provocar leituras, pesquisas e diálogos sobre a construção histórica de um veto ao ficcional que é, em última instância, um veto à nossa própria imaginação - exercitada em altíssimo grau pela literatura - na interpretação do mundo e da sociedade que constituímos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Imaginário. Controle.

THE IMAGINARY AS ROAD OF TRANSGRESSION OF THE REAL

ABSTRACT: This text has the objective of showing a small part of the thought of Luiz Costa Lima, in his uncontrollable work, The

control of the imaginary. It is an indispensable work because it thinks about discourses that historically determined the place of untruth, of lie, of fictional discourse, invalidating fiction as a way of building knowledge, as a way of relativizing socially and culturally established truths. The aim of this work is therefore to provoke readings, researches and dialogues on the historical construction of a veto to the fictional which is ultimately a veto to our own imagination - exercised to a very high degree by literature - in the interpretation of the world and of the society we constitute.

KEYWORDS: Literature. Imaginary. Control.

1 | O CONTROLE DO IMAGINÁRIO NA PERSPECTIVA DE LUIZ COSTA LIMA

Este texto pretende mostrar uma pequena parte do pensamento de Luiz Costa Lima, na sua incontornável obra, O controle do imaginário. Obra incontornável porque pensa sobre discursos que historicamente determinaram o lugar de inverdade, de mentira, do discurso ficcional, invalidando a ficção como via de construção de saberes, como via de relativização de verdades social e culturalmente estabelecidas. Este trabalho tem a intenção, então, de provocar leituras, pesquisas e diálogos sobre a construção histórica de um veto ao

ficcional que é, em última instância, um veto à nossa própria imaginação - exercitada em altíssimo grau pela literatura - na interpretação do mundo e da sociedade que constituímos.

Vou destacar aqui e tentar desenvolver precária e basicamente, com o apoio no texto de Luiz Costa Lima, 4 ideias propostas por ele no sentido da investigação desse controle. 1)- Como a ideia de subjetividade surge historicamente?; 2)- Como ela se manifesta na poesia quando do seu surgimento?; 3)- Como o discurso subjetivo passa a ser orientado pelo discurso da Razão?; 4) Quais as consequências desse controle da subjetividade?

Segundo Costa Lima, Hans Ulrich Gumbrecht, grande medievalista contemporâneo, analisa a crise que sacudiu a Alta Idade como resultante da “pouca flexibilidade da estrutura mental então dominante” (COSTA LIMA, 1989, p.12). Essa estrutura mental pouco flexível era consequência, entre outras, “da cosmologia cristã de então que apresentava para cada experiência uma única interpretação” (p.12). Por outro lado, no período da Baixa Idade Média, mais precisamente nos séculos XIV e XV, podemos entrever uma “maturação da experiência da subjetividade” (idem, ibidem) iniciada no século XII. Nesse sentido, deixa-se de crer que a verdade foi inscrita nas coisas do mundo pela divindade que se revelava por sinais inequívocos. “Cada fenômeno passa a admitir vários sentidos e ao sujeito passa a caber a apreensão do sentido adequado” (idem, p.12). A subjetividade adquiria, assim, uma função de acréscimo. Ou seja, a ordem cósmica tradicional, teologicamente formulada, não era mais suficiente na explicação do mundo; então, “ao sujeito individual cabia a descoberta da Razão orientadora” (idem, p.13) dessa explicação.

Luiz Costa Lima lembra Block, outro medievalista, que avalia o movimento de reconhecimento da subjetividade a partir do século XII. Esse autor discute, por exemplo, as mudanças nos processos judiciais: “o direito na primeira Idade Média não levava em conta os motivos ou intenções do ofensor, pois Deus, e não o homem, era o único capaz de avaliar a intenção”. (idem, p.14) “Deus manifesta a verdade do sucedido através de sinais visíveis e inequívocos, expressos no resultado de um duelo.” (idem, p.14) Block avalia que essa forma de resolução judicial começa a ser corrompida no século XII.

É ainda Costa Lima quem destaca que o século XII é o século da luta entre a centralização do Estado e a aristocracia feudal; é o século de início de ascensão do indivíduo e do realce de sua subjetividade contra os interesses da nobreza feudal. A ascensão do indivíduo pode ser expressa em novas formas literárias em que a subjetividade assume um papel relevante. Ainda de acordo com o teórico, a atenção dedicada ao sujeito individual nos novos gêneros se relaciona também aos interesses da centralização do Estado e da burguesia nascente, em contraposição aos valores e princípios da aristocracia feudal (quais sejam: preservação de uma comunidade de sangue, da tradição e da ideia de uma justiça divina que manifestar-se-ia por sinais externos).

É importante lembrar, como o faz Costa Lima, que Paul Zumthor, na emblemática obra *A letra e a voz*, vai destacar a presença do eu na poesia medieval. Entretanto para que esse eu não seja confundido como expressão de uma individualidade, resta lembrar que o autor distingue duas situações básicas na poesia medieval:

1)- um eu vazio enquanto referente, cuja presença se esgota no entrelaçamento das peças do poema; 2)- uma literatura de papéis fixos, obediente a topoi seculares e a uma tradição impessoalizada.” (COSTA LIMA, 1989, p.16)

Dito de outra forma, importa observar que na poesia medieval “o eu lexicalizado não corresponde ao eu da pessoa que escreve” (idem, p.16), ou seja, “a experiência textual não integra a experiência pessoal; o eu é uma forma vicária, flutuante, que declara apenas a voz que o pronuncia. Poesia quase totalmente objetivada, diz Zumthor” (idem, p.16). Importa destacar aqui, o que Zumthor advertiu em sua obra, isto é, ao longo do século XV, essa situação se transforma; a poesia ganha, então, um “eu saturado de pessoalidade” (idem, p.17).

Ainda no século XV, a reprodução tipográfica desestabiliza o esoterismo que marcava a cultura manuscrita; nesse sentido, pense nas condições materiais e sociais dos manuscritos. Progressivamente, avalia Zumthor, a cultura perdia seu caráter iniciático. Ou seja, “a forma escrita serve de base para o estabelecimento de um novo conjunto de valores”. (idem, p 19).

Ao passo que na lírica dos séculos XII e XIII dominava a ligação da poesia com a música, com a memória e com a oralidade, a poesia dos séculos XIV e XV estava fundada no canto e “no sentimento do eu”, assim como renunciava à memória confiando sua produção à forma escrita. (idem, p.19)

Luiz Costa Lima, com base na leitura das crônicas de Fernão Lopes, nos mostra que a subjetividade na primeira metade do século XV esboçava seus empregos possíveis. Ela podia: 1)- ser utilizada como “desserviço da verdade” (idem, p.21) na poesia 2)- “dar ensejo ao choque de opiniões” (idem, p.21) ou 3)- “estar subordinada à verdade, condição só satisfeita quando canalizada em favor da Razão” (idem, p.21), daí a legitimação do discurso historiográfico como um discurso superior ao da ficção na medida em que ele é capaz de revelar, através de sua objetividade, de sua racionalidade, a verdade inscrita nos fatos.

De acordo com Costa Lima, o entendimento do mundo pelo homem presume uma prática de exercício da Razão e a extirpação de uma subjetividade associada ao ato de recontar os fatos de maneira a favorecer quem conta ou de acordo com os costumes do tempo em que se vive.

Curiosa e estranhamente, o historiador nega sua historicidade para que se mostre como diáfano (límpido) servo da verdade; intemporaliza a razão para que se tenha como por ela traspassado. (idem, p.22)

O lugar da razão torna-se o “posto solar”; o lugar da opinião, inseguro. A entrada da doxa no reino do historiador não é simples e só se dá pela “desmundanização do historiador, isto é, por sua capacidade de resistir e vencer a própria subjetividade”

(idem, p.23), “no exame e na captura dos fatos, pela indagação dos prós e contras relativos a certa posição, pelo desencavar afinal da verdade” (idem, p.23). Segundo Costa Lima, a História começava se constituir como discurso da razão, desdenhoso do discurso da ficção. A posição do discurso histórico relativa à ficção será esta: as belas-letas (ou a poesia) se afastam do caminho da verdade.

Em conformidade com o pensamento de Costa Lima, os caminhos possíveis para a permanência da ficção entre nós serão: 1)- ou admitir o Império da Razão e declarar sua inferioridade enquanto via de acesso ao conhecimento; 2)- ou procurar um compromisso com a Razão. A segunda via será a opção escolhida e, para isso, será decisiva a contribuição da Retórica. A Retórica, como representante do discurso ficcional, se aliava então à História. A Retórica dava à História uma solução para um de seus pontos fracos como discurso da Razão: o olhar individual do historiador.

O vício (o olhar individualizado) do historiador era próprio do senso comum, da gente comum; então, a solução estava em se conceber o discurso historiográfico como parte de uma elite, o que se fez pela aprendizagem da arte de falar e escrever bem, ou seja, da Retórica. (idem, p.24)

Nesse movimento de necessário compromisso da ficção com o discurso da Razão, cabe ainda citar o esforço das poéticas renascentistas em elaborar uma compreensão própria da mimesis aristotélica (como imitação literal) para controlar as expressões da individualidade que tendiam a se manifestar na poesia. “A imitação estabelece a triagem entre os verdadeiros artistas e os que não o são”. (idem, p.25) Segundo essas poéticas preceptísticas, sem o princípio do modelo a ser imitado, “o eu-poético se tornaria uma entidade selvagem, incontrolável, incapaz de respeitar hierarquias” (idem, p.26), impossibilitando assim a classificação de seus textos em nobres ou vis.

Segundo Costa Lima, “o veto à ficção não é um veto à subjetividade em si mesma” (idem, p.26). Abre-se historicamente uma possibilidade de legitimação para a subjetividade, mas essa legitimação só será alcançável se a subjetividade abrigar um modelo aceitável pelos estudiosos e eruditos da época: a nobreza da linguagem (elegantia sermonis) nos moldes dos autores considerados modelares pelos preceptistas das poéticas. Ou ainda, a subjetividade se conformava à objetividade racional dos modelos a serem imitados.

Concluindo esse breve panorama que tem como objetivo predominante fomentar novas incursões pela citada obra de Luiz Costa Lima, a recuperação da subjetividade como elemento produtor fora dos limites da Razão acontecerá somente no século XVIII, mais especificamente com os movimentos das escolas românticas. Entretanto, sabemos que o acesso ao conhecimento pela via da intuição ou da emoção continuou historicamente superposto pela Razão, ainda que muitas grandes obras da literatura evidenciem o quanto a arte, sem se subordinar a essa verdade histórica e socialmente construída, se revela válida na investigação da realidade. Resta-nos hoje uma importante tarefa: pensar quais discursos apagam, na contemporaneidade, a importância do literário - mesmo que muitas vezes sob uma forma camuflada de

validação da literatura - como forma de libertação de verdades pré-concebidas e de compreensão mais larga da vida e do mundo.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Moretti. O romance: história e teoria. In: **Novos estudos. - CEBRAP** no.85. São Paulo. 2009. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002009000300009>> Acesso em 01 de novembro de 2017.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário. Razão e Imaginação nos Tempos Modernos.** Rio de Janeiro: Forense, 1989.

ZUMYHOR, Paul. **A letra e a voz.** São Paulo: Companhia das letras, 2001.

O INTERTEXTUAL E O INTRATEXTUAL NA OBRA DE WOODY ALLEN: UMA ANÁLISE SOBRE OS FILMES “ALICE”, “BLUE JASMINE” E “WONDER WHEEL”

Alexandre Silva Wolf

Universidade Tuiuti do Paraná / FAE Centro
Universitário

RESUMO: O diálogo intertextual é uma prática comum no cinema contemporâneo. A intertextualidade foi enunciada por Julia Kristeva, com base nos estudos de Mikhail Bakhtin, e em seus estudos fez aproximações entre a literatura e outras manifestações comunicacionais. Harold Bloom, a partir de estudos sobre a influência poética, nos apresentou o conceito da intratextualidade, onde dois ou mais textos, de um mesmo autor, se interpenetram e influenciam um ao outro, gerando uma “Relação Intrapoética». O cineasta Woody Allen apresenta em sua obra os mais diversos diálogos intertextuais. Em seu filme «Alice»(1990), ele dialoga claramente com o conto infantil de Lewis Carroll e, alguns anos depois, em «Blue Jasmine»(2013), ele dialoga com a dramaturgia de Tennessee Williams. Em seu último filme, «Wonder Wheel» (2017), ele nos apresenta um diálogo que pode ser entendido como intratextual relacionado aos dois filmes anteriores. Esse trabalho busca realizar esta análise, apresentando a intratextualidade além do diálogo do autor com ele mesmo, mas sim como uma forte fonte de criação, provando ser uma ferramenta de consolidação poética

dentro do cinema.

PALAVAS-CHAVE: Cinema, intertextualidade, intratextualidade.

ABSTRACT: Intertextual dialogue is a common practice in contemporary cinema. The intertextuality was enunciated by Julia Kristeva, based on the studies of Mikhail Bakhtin, and in her studies made approximations between the literature and other communicational manifestations. Harold Bloom, from studies on poetic influence, presented us with the concept of intratextuality, where two or more texts, from the same author, interpenetrate and influence one another, generating an “Intrapoetic Relationship.” in his work “Alice” (1990), he talks clearly with Lewis Carroll’s children’s story and, a few years later, in “Blue Jasmine” (2013), he dialogues with the dramaturgy of Tennessee Williams In his last film, Wonder Wheel (2017), he presents a dialogue that can be understood as intratextual related to the two previous films. This paper seeks to carry out this analysis, presenting the intratextuality beyond the dialogue of the author with him but rather as a strong source of creation, proving to be a tool of poetic consolidation within the cinema.

KEYWORDS: Cinema, intertextuality, intratextuality.

1 | INTRODUÇÃO

Contemporaneamente é comum percebermos a presença de diálogos intertextuais em diferentes obras cinematográficas. Diversos são os estudos nessa área repleta de possibilidades pois, cada análise realizada representa um novo foco talvez anteriormente não percebido. Isto se dá pela possibilidade do diálogo intertextual acontecer a partir do referencial daquele que lê um objeto. Sendo assim, os estudos desta área tendem a um enorme grupo de resultados, rico e sempre diverso. Esses estudos podem ser realizadas imageticamente, através das diversas linhas narrativas de um filme ou mesmo a partir de similaridades apresentadas no ofício da construção de uma obra audiovisual.

Nesse estudo pretendemos analisar três obras cinematográficas do diretor e roteirista Woody Allen: “Alice” (1990), “Blue Jasmine” (2013) e “Wonder Whell” (2017). As duas primeiras obras mantêm uma perspectiva dialógica intertextual com obras literárias e a terceira apresenta, assim entendemos, uma relação intratextual com aquelas primeiras. Nossas análises estarão voltada para as questões narrativas, principalmente a construção das personagens protagonistas femininas de cada filme e, para esse intento, utilizaremos os conceitos oriundos da crítica literária para realizá-las. Para tanto, necessitamos de um retorno a alguns desses conceitos que, em geral baseiam estes estudos na área de cinema.

2 | A INTERTEXTUALIDADE, A INTRATEXTUALIDADE E A POÉTICA

A Intertextualidade nos foi apresentada como conceito na década de 1960 por Julia Kristeva, filósofa e crítica literária búlgara, a partir dos estudos sobre o dialogismo e polifonia de Mikhail Bakhtin, que na década de 1920 foi líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o “Círculo de Bakhtin”. Os estudos de Kristeva eram focados na intertextualidade presente em obras literárias e hoje este conceito é utilizado vastamente para os estudos cinematográficos (STAM, 2003).

A partir de Kristeva e relacionando-a com Laurent Jenny, entende-se que: “intertextualidade designa o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador que detém o comando do sentido” (JENNY, 1979, p. 14). Este diálogo entre textos pressupõe um universo cultural bastante amplo e complexo, implicando numa identificação e reconhecimento de alguns enunciados já conhecidos. Para que haja o fenômeno da intertextualidade, os contextos nos quais as obras se apresentam devem ser compartilhados entre o produtor e o receptor desses textos. Sendo assim, a intertextualidade é a percepção da presença de um discurso anterior eu um posterior, ou seja, o encontro de elementos, traços significativos de uma obra em outra.

Gérard Genette (2006) define a intertextualidade como um palimpsesto, um

hipertexto, onde todas as obras são derivadas de uma obra anterior, por transformação ou imitação, dando origem a o termo transtextualidade.

...este objeto é a transtextualidade, ou transcendência textual do texto, que definiria já, a grosso modo, como “tudo que coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos. A transtextualidade ultrapassa então e inclui a arquiteitualidade, e alguns outros tipos de relações transtextuais.... (GENETTE, 2006, p.11)

Tendo também como objeto os estudos literários, Harold Bloom, em seu livro “A Angústia da Influência” (2002), demonstrou como a práxis da poesia ao longo dos séculos renovou sua escrita a partir da tentativa dos poetas em afastarem-se da influência de poetas anteriores a eles. Bloom apresenta a mecânica onde o poeta efebo se aproxima de uma tradição, e, ao mesmo tempo, por afastamento de seus precursores busca um novo caminho transgredindo o espaço entendido como tradicional. A partir desse movimento dialógico cria novos formatos que algum tempo depois poderão ser compreendidos como parte de uma novo modelo dando início a um novo processo.

... poetas fortes quando enfrentam a tradição, quando enfrentam aos seus precursores ou antecessores, aos quais “roubam”, saqueiam, mas também transfiguram ou recriam. (BLOOM, 2002, p.128)

Partindo da mesma análise, Bloom identifica a possibilidade do poeta, em determinado momento de sua história criativa, voltar-se para si mesmo. Nesse momento, há um descolamento da interferência provocada pela tradição e pela individualidade desse ou daquele poeta precursor para uma tentativa de construção própria.

Como os homens se tornam poetas, ou adotam um fraseado antigo, como se encarna o caráter poético? Quando um poeta em potencial descobre (ou é descoberto por) a dialética da influência, descobre a poesia como sendo ao mesmo tempo interna e externa a si mesmo, inicia um processo que só acaba quando não mais tiver poesia dentro de si, muito depois de ter o poder (ou o desejo) de redescobri-la fora de si. (...) Pois o poeta está condenado a aprender seus mais profundos anseios através da consciência de outros eus. (BLOOM, p.75, 2002)

Este modelo pode ser compreendido como uma proposta intratextual, onde o novo poeta atende aos seus impulsos internos na construção de obras que parecem repetir uma mesma proposta porém identificada apenas como mote inicial da geração de novos processos poéticos.

A repetição como recorrência de imagens de nosso passado, imagens obsessivas contra as quais nossas afeições atuais lutam inutilmente (...) a repetição, mas com uma inversão de significado consciente. No isolamento de uma ideia do seu investimento emocional original, a repetição também continua sendo dominante. (BLOOM, p.128, 2002)

Cabe ainda, nesse breve aprofundamento teórico, tratarmos sobre o entendimento do desenvolvimento de uma poética, o que permitiria esses diversos diálogos inter

e intratextuais de um mesmo poeta/autor. A partir disso, tentamos entendemos poética como o estudo das obras artísticas, colocando em foco as narrativas, buscando esclarecer suas características gerais, sua literalidade, permitindo assim o entendimento da construção de outras obras de um mesmo artista. Ainda podemos entendê-la como um ato poético em si, a partir de uma ressignificação semântica de alguns elementos, dentro de um contexto, que possam ser aplicados em outros objetos onde se apresentam ressignificados, em relação a um valor já atribuído, originando novos sentidos.

O discurso do poeticista não gozará jamais de outra autonomia que não seja relativa, de vez que aparece e se inscreve num universo discursivo já existente, assaz complexo, e em que seu lugar só se define pela relação com os de outros tipos de discurso. (TODOROV, p.120, 1974)

Apesar de não ser normativa, a poética tende a operar implícita ou explicitamente na criação artística. O processo é ligado ao imaginário, sendo a atribuição de significados uma constante. Por outro lado, essa noção de poética como possibilidade de proposição feita por um artista, se relacionaria ao projeto de formação de um conjunto de peças de uma determinada obra, que nos apresentariam estilemas que poderiam distinguir um autor de outro.

3 | O INTERTEXTUAL E O INTRATEXTUAL EM WOODY ALLEN

O diretor e roteirista do cinema norte-americano, Woody Allen, tem uma carreira desenvolvida dos anos 60 até a atualidade. Sua obra apresenta os mais variados gêneros cinematográficos, mais comumente a comédia e o drama. Conta hoje com 52 filmes e, anualmente, aos 82 anos, apresenta uma nova obra a cada ano. O diálogo intertextual é uma constante nos seus roteiros e filmes produzidos. A sua obra traz características estilísticas e nos permite um entendimento de uma proposta poética a qual pretendemos analisar nesse artigo.

Em 1990, Allen nos traz a cena o filme “Alice”. Alice Tate, interpretada pela atriz Mia Farrow, é uma mulher de alta classe que vive em função de seu marido rico e dos filhos. Passa seus dias entre compras, salões de beleza e trocando futilidades com suas amigas de seu convívio social. Uma tarde, ao buscar seus filhos na escola, ela se interessa por um dos pais de outra criança, Joe, um músico divorciado. Isso desestabiliza o universo criado para essa personagem que até então parecia alheia a tudo ao seu redor.



Imagem 1 - Frame do filme "Alice"

Por conta de uma dor nas costas, ela procura um médico chinês, Dr. Yang, que começa a tratá-la não fisicamente mas sim emocionalmente. Ele lhe dá algumas ervas que a fazem perder a inibição e lhe causam estranhos efeitos.



Imagem 2 - Frame do filme "Alice"

A comédia continua com Alice, mais desinibida, em busca de um amor fora do casamento. Utilizando-se dos remédios prescritos pelo médico chinês ela consegue ficar invisível, voar e até se comunicar com espíritos. No meio de toda essa confusão, a personagem passa a se conhecer melhor e, começa uma nova relação com tudo e todos que a cercam. Por fim ela toma uma decisão que muda completamente o rumo de sua vida.



Imagem 3 - Frame do filme "Alice"

Toda a narrativa de “Alice” poderia nos apresentar uma percepção de um diálogo intertextual imediato com outra Alice, a de Lewis Carrol em “As Aventuras de Alice no País das Maravilhas”. Apesar da diferença de idades das protagonistas, o padrão social, a necessidade de fuga o ambiente em que elas vivem e as personagens secundárias podem nos levar a um estreitamento dessas comparações. O músico, que passa rapidamente pela vida da mais madura, parece-se muito com o coelho que muito apressado joga a mais jovem num buraco sem fundo, conexão com um mundo irreal. O médico chinês, com suas ervas mágica poderia nos lembrar a lagarta, que envolta numa nuvem de fumaça inebria a jovem Alice com suas palavras e des-orientações. Seria cabível aqui entender esse um dos possíveis diálogos dessa narrativa proposta por Allen nesse filme.



Imagem 4 - Frame do filme “Blue Jasmine”

Caminhando um pouco mais em nossa análise, entramos em outra produção de Allen, um pouco mais atual. Passaremos a tratar sobre o filme “Blue Jasmine” de 2013. Janette, que se autodenominou como Jasmine, é vivida nesse filme pela atriz Cate Blanchett, é uma socialite de Manhattan, casada com um empresário do setor de finanças que é preso por corrupção, perdendo com isso toda a sua fortuna. O elemento chave dessa narrativa é justamente a mudança social enfrentada por Jasmine, saindo de seu mundo rodeado pelas frivolidades da riqueza para o enfrentamento da vida real longe dos favores que só o dinheiro pode comprar.



Imagem 5 - Frame do filme “Blue Jasmine”

Sem onde morar, ela se obriga a procurar sua irmã de criação, Ginger, que mora em São Francisco. A vida da irmã não é nada luxuosa, muito menos as companhias com quem ela anda. Para piorar as coisas, a irmã possui um noivo, atraente porém grosseiro, que mexe com os sentimentos de Jasmine. Eles não se atraem fisicamente porém possuem pensamentos e sentimentos totalmente contraditórios, deixando Ginger perdida em relação a sua própria vida.



Imagem 6 - Frame do filme “Blue Jasmine”

Como fuga de sua atual situação, Jasmine começa a frequentar festas promovidas por pessoas de uma melhor condição financeira que a sua atual. Ela está na verdade procurando um pretendente que a leve de volta aos resultados de uma vida luxuosa. Ela consegue encontrar esse homem e para conquistá-lo esconde sua real situação. No momento em que ele descobre os segredos de Jasmine, volta atrás em relação às suas intenções de casar com ela. Jasmine acaba só e em delírio, sentada em uma praça, acompanhada por uma desconhecida.

Mais uma vez, Woody Allen dialoga com a literatura, porém agora com o teatro, a partir da obra de Tennessee Williams. O dramaturgo, também norte-americano, escreveu em 1947 a peça intitulada como “A Streetcar Named Desire”. Nesse texto conhecemos a personagem Blanche DuBois, uma jovem decadente, que a partir de fantasias, busca encobrir a sua realidade para si mesma e para os outros. Nela também encontramos Stanley Kowalski, marido de sua irmã, Stella. A relação entre Blanche e Kowalski é conflituosa e acaba criando muita confusão na vida da irmã da jovem, chegando ao extremo de um estupro. Blanche enlouquece e acaba em uma instituição para tratamento mental, sendo atendida por estranhos. Nota-se mais uma vez a possibilidade de Allen ter dialogado intertextualmente com a obra anterior a criação de seu roteiro original.

Baseado nas duas narrativas anteriores, acreditamos ser possível, dentro de uma proposta poética, o diálogo intratextual realizado por Woody Allen na construção de seu último filme “Wonder Wheel” de 2017. A construção da personagem Ginny, vivida pela atriz Kate Winslet, apresenta características dialógicas com as personagens Alice e Jasmine. A personagem do último filme vive entre dois mundos, a realidade de seu

casamento com o operador de um carrossel e, a juventude do guarda-vidas da praia de Coney Island, que enche de alegria o verão da atriz frustrada.



Imagem 7 - Frame do filme “Wonder Wheel”

Ginny vive com seu segundo marido em um apartamento situado dentro de um parque de diversão. Ela tem um filho que tem uma fixação por fazer fogueiras. Sua rotina, entre o marido, o amante, o filho e a lanchonete onde trabalha, é transformada a partir do momento em que sua enteada aparece pedindo ajuda para fugir de seu marido, que tem ligações com a máfia. Ginny está apaixonada pelo salva-vidas bem mais jovem que ela e estudante de dramaturgia. O rapaz conhece a jovem enteada de sua amante e logo se apaixona por ela. A atriz-garçonete se perde entre a sua realidade, o passado como atriz e o futuro que indica a rotina de uma solidão acompanhada.

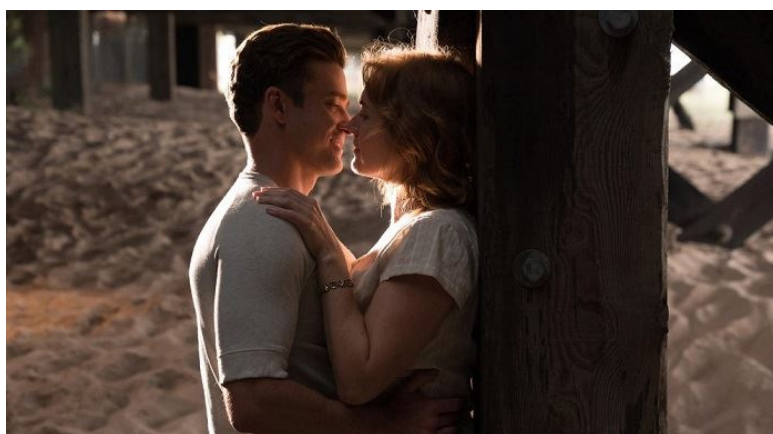


Imagem 8 - Frame do filme “Wonder Wheel”

Tendo em vista a proposta conceitual de Bloom sobre a intratextualidade, podemos perceber a possibilidade desse diálogo realizado por Allen na construção tanto da narrativa quanto da personagem principal do melodrama. A narrativa apresenta dois ambientes que se chocam provocando a desestabilidade da protagonista. O diretor enaltece esse efeito proposto no roteiro através de uma fotografia de alto contraste separando a dureza da realidade versus a alegoria do parque de diversões onde as

fantasias acontecem. A protagonista agoniza entre esses dois mundos, repetindo as narrativas das protagonistas dos dois filmes analisados até aqui.



Imagem 9 - Frame do filme “Wonder Wheel”

Woody Allen promovendo esse movimento dialógico, intratextual, transgredindo seu próprio espaço, cria novos formatos que são compreendidos como parte de seu modelo poético. Ao se voltar para si mesmo, repetindo, criando novas personagens que dialogam com suas criações anteriores apresenta na realidade a sua construção própria. Dessa forma ele atende seus impulsos internos, aparentemente repetindo uma mesma proposta mas na realidade apresentando novos processos poéticos.

4 | CONCLUSÕES

A poética de Woody Allen é construída por meio de diversos diálogos com vários elementos da cultura contemporânea. É possível perceber a partir de inúmeras análises que o diretor e roteirista busca dialogar com a literatura, com o teatro, com a música, com outros diretores, períodos estéticos, períodos da história do cinema e até com ele mesmo na busca da criação de suas peças fílmicas. Na construção de suas narrativas ele se apropria de elementos constituintes de outras narrativas e, em determinados momentos, esse modo de agir acaba apresentando sua genialidade como criador ao saber conjugar esses diálogos transformados em sua voz artística.

Na continuidade da construção de sua poética, o diretor/roteirista dialoga consigo mesmo, atualizando elementos criados anteriormente, propondo novas formas através de um diálogo intratextual, criticando e ao mesmo tempo elaborando um refinamento dos seus processos criativos. Esse agir poético é extremamente potente e dá origem a obras repletas de significados e completamente originais, onde o próprio criador cria novamente, recriando e dando forma a novas peças artísticas audiovisuais que refletem a suas características individuais.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. **A angústia da Influência: uma teoria da poesia**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos – A Literatura de Segunda Mão**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-modernismo**. Imago: Rio de Janeiro, 1991.

JENNY, L. **A estratégia da forma. Poétique**. Trad. Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1979.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Trad. Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Estruturalismo e Poética**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Ed. Cultrix, 1974.

Filmes:

ALLEN, Woody. **Simplesmente Alice**. (Alice, 1990). Manaus: Sony DADC, 2011.

ALLEN, Woody. **Blue Jasmine**. (Blue Jasmine, 2013). Manaus: Rimo, 2014.

ALLEN, Woody. **Roda Gigante**. (Wonder Whell, 2017). Manaus: Rimo, 2018.

O SILÊNCIO DA IMAGEM: PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA NO FILME-CARTA *LETTER TO JANE* (1972)

Maruzia de Almeida Dultra

Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em
Difusão do Conhecimento (DMMDC-UFBA)
Salvador-BA

RESUMO: Este texto trata da potência do silêncio presente na imagem. A partir do filme-carta *Letter to Jane: an investigation about a still* (1972), de Jean-Luc Godard e Jean-Pierre Gorin, tecemos um breve panorama poético-conceitual acerca do que podemos e não podemos dizer imageticamente. A obra em questão traz como método a crítica a uma fotografia da atriz Jane Fonda num acampamento da Guerra do Vietnã. Este trabalho, por sua vez, analisa forma e conteúdo de tal filme-carta, ratificando a importância da concatenação entre esses dois aspectos na montagem audiovisual. Estendendo a discussão, de modo autorreflexivo, ao âmbito da Academia, problematizamos o lugar do pensamento na sua formalização como imagem e como escrita, com o que desafiamos a iconocracia e o logocentrismo, a fim de desestabilizar a engrenagem sociocultural mantida pelo sistema macropolítico. Como proposição prática da discussão conceitual empreendida neste texto, apresentamos o vídeo-artigo “O silêncio da imagem”. Assim, apontamos e propomos formatos audiovisuais *outros* como meio para

o debate, numa perspectiva micropolítica, nas esferas artística e intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem; Filme-carta; Silêncio; Micropolítica.

ABSTRACT: The essay “The silence of the image: micropolitical perspective in the film letter *Letter to Jane: an investigation about a still* (1972), directed by Jean-Luc Godard and Jean-Pierre Gorin” deals with the potency of the silence present in image. From this film letter, we have woven a brief conceptual-poetic overview about what we can and what we cannot say in terms of imagistic. The film’s method is a critique of a Jane Fonda’s photograph in a Vietnam War camp. In turn, this essay analyses the form and content of such film letter, ratifying the importance of the connection between these two aspects of the videographic assemblage. Stretching the discussion in a self-reflective way to the academic ambit, we problematize the place of thinking in its formalization as image and writing, with which we challenge iconocracy and logocentrism, in order to destabilize the sociocultural gear kept by the macropolitical system. As a practical proposition of the conceptual discussion undertaken in this text, we present the video-article “The silence of the image”. Thus, we point to and propose *other* audiovisual formats as means for the debate, from a micropolitical perspective, both in the

intellectual and artistic spheres.

KEYWORDS: Image; Film letter; Silence; Micropolitic.

1 | INTRODUÇÃO

“Essa foto, como toda foto, é fisicamente muda

(...) [mas] o silêncio também é eloquente.”

(GODARD; GORIN, 1972)

Este trabalho integra os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada no nível de Doutorado, que teve como método a produção de “vídeo-cartas (não) filosóficas” para a criação do conceito “corpoimagem”. Situado entre os campos da Arte, da Ciência e da Filosofia, este estudo configura-se como um tipo de análise qualitativa de dados – neste caso, a análise de forma e conteúdo do filme-carta *Letter to Jane: an investigation about a still* (1972), de Jean-Luc Godard e Jean-Pierre Gorin. Mas não somente isso, na medida em que propõe que essa análise aconteça também como produto audiovisual, o vídeo-artigo “O silêncio da imagem”, através da articulação poético-conceitual entre texto e imagem.

Sendo este estudo sobre um filme-carta e o evento a que se dirigiu inicialmente sobre metodologias (a saber, o 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa – CIAIQ2018), nada mais coerente que a necessidade de executar um método audiovisual e de expressar o pensamento audiovisualmente, daí o vídeo-artigo ter sido eleito como forma para a discussão. Com isso, o formato videográfico enquanto método analítico é condizente com o que apresentamos teoricamente. Na esteira do processo singular de concepção de tal vídeo, não cessamos de fazer eco à afirmação de que “(...) é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra (...)” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 197-198).

Mais especificamente, tomando como base a análise do filme-carta em questão, tratamos da potência do silêncio presente na imagem. Afinal, o que podemos e não podemos dizer imagetivamente?

2 | O SILÊNCIO DA IMAGEM

O que podemos, e não podemos dizer imagetivamente? Apenas um sinal de pontuação e todo o sentido está mudado... Então dissemos: o que *podemos* (fazer, ser, etc), mas *não podemos dizer* imagetivamente. “É preciso *instituir os restos: tomar* nas instituições o que elas não querem mostrar – o rebotalho, o refugio, as imagens esquecidas ou censuradas – para retorná-las a quem de direito, quer dizer, ao ‘público’, à comunidade, aos cidadãos.” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 206, grifo do autor). Seguindo essa via, George Didi-Huberman (2015) problematiza a questão de uma necessária *restituição* da imagem a quem esta foi “tirada” (como se diz “tirar

a foto”), espécie de *devolução* em que remontagens desconstroem o lugar-comum das imagens para erigir nelas um *lugar do comum* (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 223). Segundo ele,

restituir [é] verbo que diz respeito ao mesmo tempo da transformação de um objeto e de sua substituição por um outro. (...) A restituição não implica nem anexação nem aquisição de propriedade. (...) Anexar quer dizer, portanto, *possuir*, [grifo do autor] segundo o antigo valor do *mancipium* romano, como quando se compra alguma coisa – ou alguém – para dele dispor a sua maneira segundo seu direito privado. (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 208; 210)

Para defender sua tese, o autor toma como base a obra audiovisual de Harun Farocki, que se caracteriza como “coletor/remontador” de imagens, comparando seu modo de operar com o de Godard, que, embora também seja um coletor/remontador, se afasta em muito da postura não autoral de Farocki. Este *desaparece* em seus trabalhos, busca a singularidade operadora da imagem, enfraquece o que mostra, promove a soltura do pensamento, foge da autoria soberana, por isso apaga qualquer marca estilística. Godard faz o movimento contrário, ao que Didi-Huberman (2015) tece grande crítica. Em *Letter to Jane*, porém, podemos dizer que o cineasta franco-suíço, junto a Gorin, compõe um apelo à *restituição* da imagem tal como aquele teórico propõe, reivindicando o ponto de vista dos vietnamitas sobre a guerra e a paz no Vietnã.

2.1 Filme-carta para Jane Fonda

Há algo silenciado, uma espécie de velamento. Algo que os une, ligando-os misteriosamente... Quase sem querer, quase sem dizer. Embora vivam apartados por abismos. Na legenda da fotografia, Jane Fonda fala da paz aos vietnamitas (quando deveria ouvi-los), mas, na fotografia mesma, a atriz está muda – a imagem, também muda, mostra isso. Não mostra, no entanto, a paz reivindicada por eles, os vietnamitas; não mostra o olhar deles perante o horror bélico-político estadunidense. Apenas o olhar de horror dela pode ser visto; é ela quem está focada, não eles, anfitriões-combatentes.

É com essa crítica que Godard e Gorin (1972) compõem o que eles chamam de “fotobiografema” da imagem captada durante a visita de Fonda ao Vietnã, no período de guerra deste país, e publicada pelo veículo francês *L’Express*, em agosto de 1972 (Figura 1). O termo deriva de “biografema”, noção desenvolvida por Roland Barthes (1984) para contar uma vida através de pequenos fatos, detalhes, anedotas (no contexto aqui tratado, o que pode ser contado através de uma fotografia). Todo o filme-carta é uma crítica à postura de Fonda em se deixar publicar como uma “militante atriz” e “atriz militante” que interpela o povo vietnamita em nome de uma suposta paz pretendida, já que, via de regra, sua notoriedade advinha de Hollywood, braço da indústria cultural nos EUA. Portanto, apesar de se denominar ativista, sua imagem não deixou de ser um clichê a representar o sistema macropolítico capitaneado pelos estadunidenses. Mas, afinal, qual paz apela os vietnamitas? Qual a verdadeira libertação que lhes

cabe ou lhes interessa? É o que Godard e Gorin questionam a Fonda no filme-carta de 1972. Quatro décadas depois, a atriz declara: “Look what scares you in the face and try to understand it. Empathy, I have learned, is revolutionary.” [“Olhe o que o assusta no rosto e tente entender. A empatia, aprendi, é revolucionária.” (FONDA apud HUFFPOST, 2013, tradução nossa)].

‘Dear Jane.’ (...) o que a aparente docilidade irônica do vocativo epistolar encarna é um gesto de profunda generosidade. Godard e Gorin (...) se dirigem a Jane Fonda (que colaborara com eles, no mesmo ano, [no filme] *Tout va bien*) como um militante a um companheiro de luta: com a consciência de quem sabe que pode ensinar algo e não se furta à tarefa por receio do didatismo e com a franqueza implacável e benfazeja de um camarada que não recusa a crítica como território de partilha. (...) o didatismo de *Letter to Jane* guarda um conjunto de potências bastante particulares. (...) trata-se não apenas de compreender o que a imagem dá a ver, mas, sobretudo, o que ela esconde. (GUIMARÃES, 2015, p. 164)

Através da exploração de uma fotografia em preto e branco, mostrada 59 vezes nos minutos 52 de vídeo, dentre elas em 27 reenquadramentos (Tabela 1), a (des)montagem que Godard e Gorin (1972) realizam atrela o conteúdo crítico do filme-carta à sua forma, então *posta em crise*, já que o que se tem é um desmonte do constante visível da *popstar* hollywoodiana comovida diante de soldados de um acampamento bélico. Isso ratifica a ideia de “(...) como uma boa montagem interrompe o curso normal das coisas (...)” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 217). É nesse sentido que o [vídeo-artigo](#) que desdobra este texto dialoga com a interseção que existe entre as obras de Godard e Farocki: “(...) a noção do filme [e do vídeo] como *teoria em ato*. Teoria cuja montagem (...) constitui o pivô processual e a forma por excelência.” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 219, grifo nosso).

Enquadramento da fotografia na tela	Nº de aparições
Plano aberto	27 vezes
Plano detalhe do rosto em primeiro plano	19 vezes
Plano detalhe do rosto em segundo plano	07 vezes
Plano detalhe do chapéu à esquerda	01 vez
Mosaico	05 vezes

Tabela 1. Decupagem da montagem de *Letter to Jane*. Baseada nas aparições da fotografia investigada no filme-carta.

O que vemos é um prodigioso trabalho de investigação iconográfica e ideológica que parte de uma única imagem para, ao mesmo tempo, desconstruí-la por dentro e expandi-la em uma miríade de direções insuspeitadas (ora perscrutando sua vinculação ao contexto histórico e comunicacional da indústria cultural, ora submetendo-a a um juízo político conjuntural, ora tecendo relações com uma *imagerie* milenar). (GUIMARÃES, 2015, p. 164)

Por questões alheias de direito autoral para o uso de imagem (Figura 1), a fotografia criticada em *Letter to Jane* não está aqui apresentada enquanto figura (para visualizá-la, clique aqui), embora entendamos, tal qual Harun Farocki, que devemos “(...) usar

o direito da citação que protege justamente – e sem dúvida artificialmente – o mundo da arte.” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 207). E que esperaríamos também proteger o mundo da ciência, que é, institucionalmente, lugar de fabricação e maquinação do pensamento. Seria utopia falarmos dessa livre circulação de ideias, palavras e imagens como a postura do pesquisador na sua própria pesquisa, assim como “uma questão relativa à *posição do montador na sua própria montagem* (do trabalhador em seu próprio trabalho).” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 219, grifo do autor)?

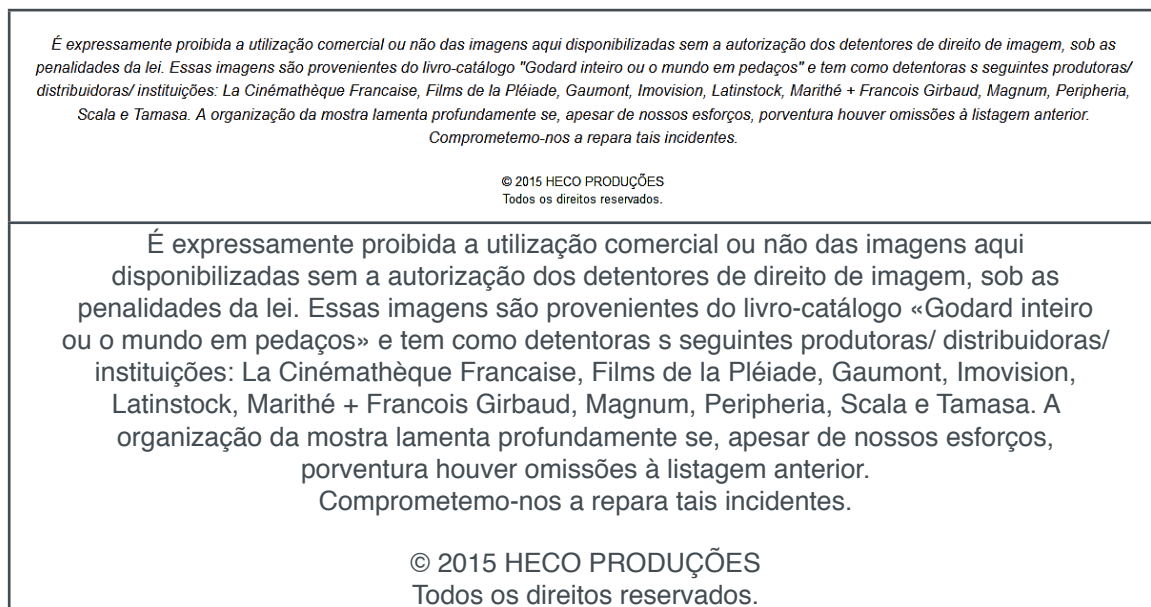


Figura 1. Comunicado sobre o direito autoral do *still* de *Letter to Jane: an investigation about a still* (1972) que apresenta a fotografia criticada no filme-carta. Abaixo, transcrição do texto apresentado na figura.

Fonte: <http://www.portalbrasileirodecinema.com.br/godard/filme-1972-letter-to-jane.php?indice=filmes&anos=1970>

Godard e Gorin (1972) fazem, ainda, uma comparação do olhar cristalizado de Fonda com outros olhares “horrorizados” na História, igualando-os – ou seja, esvaziam a atitude da atriz perante os combatentes. Nessa via, indagam: “How should intellectuals take part in the revolution?” [“Que papel devem desempenhar os intelectuais na revolução?” (GODARD; GORIN, 1972)]. É uma pergunta-chamamento, eletrochoque que se aplica sobretudo a nós, pesquisadores, de um país ou de outro, de um continente ou de outro, pensadores do planeta. E eles continuam a provocação: “We must have the courage to admit once weakness and failure for one: has nothing to say.” [“Devemos ter a coragem de dizer que essa coragem só é uma confissão de debilidade: estamos perdidos, não temos nada a dizer.” (GODARD; GORIN, 1972)].

Por isso a importância de tematizar, aqui, o silêncio latente da fotografia – que se modifica com o vídeo, que é por natureza “áudio + visual”, porém pode nos aguçar interesses como, por exemplo, a ideia de qual o seu silêncio? Uma tela preta, como a espera no cinema? (A imagem da não imagem: a escuridão). Ou uma tela branca como o quadro que antecede as pinceladas na pintura? (A não imagem da imagem:

$n - 1$). Tudo se dá no escuro – e no clarão (Figura 2). Vaga e vasta fulguração que se faz por um amontoado de vaga-lumes que incessantemente piscam as infindas possibilidades da fórmula filosófica da multiplicidade: $n - 1$. Tela na qual cabem todas as cores, ainda que invisíveis.



Figura 2. À esquerda, o que propomos como a imagem da não imagem; à direita, a não imagem da imagem ($n - 1$).

Fonte: Autora.

2.2 Palavras unidas por hífen estão sujeitas a uma regra especial

Em carta de 18 de maio de 1933, Antonin Artaud escreveu a Anaïs Nin: “Você tem o mesmo silêncio que eu.” (ARTAUD, 2017, p. 60). Aderindo, aqui, ao modo de fruição sugerido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012) nas discussões sobre o conceito de devir, “(...) é de uma só vez que é preciso ler (...)” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 52), por isso sugerimos nós: “Você-tem-o-mesmo-silêncio-que-eu”. É dizendo assim, tudo de uma vez, que encontramos a profundidade de uma comunhão entre Artaud e Clarice Lispector. *Nós somos a noite*, dissemos outrora através de Lóri, quando forjamos sua voz de protagonista d’*Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (LISPECTOR, 1970). *Nós somos a noite* e “a noite tem o silêncio” (LISPECTOR, 1970, p. 33). Há, afinal, um silêncio que nos une. Enquanto *Macabéa*, protagonista d’*A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999), tinha um medo silente e gosto pelos ruídos... Em sua muda existência, eram eles que vivamente rompiam o risco temido de que a palavra fatal fosse dita pelo silenciar das horas. Bem como os ouvidos atentos de John Cage aprenderam para nos ensinar: “Compreendi que o silêncio não era ausência de som, mas o funcionamento involuntário do meu sistema nervoso e da circulação do meu sangue.” (CAGE apud TARTING, 2017, p. 201). E, defendendo que “Calar é uma narrativa”, Christian Tarding (2017) completa: “No coração da situação teórica de silêncio total, o silêncio não está: o corpo pulsa e faz sua música.” (TARTING, 2017, p. 201). Foi assim, em busca de experimentações que fizessem do público uma audiência ativa através de uma poética pulsátil, e não fraseologicamente musical, que,

Em 1952, surgiu uma oportunidade de testar algo diferente. Cage pediu ao pianista David Tudor para performar o seu trabalho *4 minutos e 33 segundos* [também conhecido como *4'33"*]. Tudor ficava sentado ao piano, imóvel durante este período de tempo, sem tocar uma única nota. Este concerto deveria, através da aparente

imobilidade, mover o público de maneira inesperada. Cage acreditava que o homem ocidental havia construído o seu ego cercado por um muro sem passagens entre dentro e fora. Era preciso abrir esses caminhos. (...) outra grande diferença com o Oriente era que o pensamento ocidental lidava com oposições e o Oriental, com um todo coeso. No Ocidente, a lógica determinista parecia soberana, mas no Oriente, não. A chave estava na multiplicidade de causas, efeitos e na ausência de centros. Tal multiplicidade negava as relações tradicionais, quase sempre fechadas em dicotomias. (GREINER, 2017, p. 103-104)

É também nesse sentido que Guattari (apud PELBART, 1993), quebrando sua *petrificação* silenciosa incômoda para muitos, propôs como princípio para o método da escuta: “(...) há muito mais do que as palavras, há os tons, a intensidade, as expressões, os gestos, os afetos, um monte de coisas que não passam pelo compreender, nem pela significação.” (GUATTARI apud PELBART, 1993, p. 117). Sobre o modo ímpar de Guattari se comunicar, Peter Pál Pelbart (1993), por sua parte de ouvinte/interlocutor, defendeu “um direito ao silêncio”, que intitulou uma homenagem póstuma a Guattari, falecido em 1992. Em tal texto, Pelbart (1993) ressaltou que “É neste nível [plano extra-discursivo] que corre a gesticulação musical de Guattari, como quem vai catando no ar montinhos de invisível para depois recompô-los numa dispersão provocativa.” (PELBART, 1993, p. 118). Porém, no campo verbal também ocorre um enlace trincado com o silêncio. É o que nos lista Sei Shônagon (2013), em seu *Livro do travesseiro*:

Coisas que são difíceis de falar. Difícil é transmitir fielmente, do começo ao fim, uma longa mensagem contida na carta de uma pessoa importante. Palavras de agradecimento, quando alguém muito distinto manda-nos um presente. É muito difícil responder a uma menina-moça que nos faz uma pergunta constrangedora, olhando-nos fixamente. (SHÔNAGON, 2013, p. 233)

E Roland Barthes (1987) nos oferece em seus *Fragmentos de um discurso amoroso*, através da figura “Sem resposta”, uma saída singela ao que poderia ser um incontornável “Mutismo”:

(Como uma má sala de concerto, o espaço afectivo contém recantos mortos em que o som não circula. – O interlocutor perfeito, o amigo, não é então o que constrói em torno de vós a maior ressonância possível? Não se poderá definir a amizade como um espaço de sonoridade total?) (BARTHES, 1987, p. 196)

Sonoridade total esta que inclui a pulsação do silêncio. A palavra não dita vem, então, não como espaço vazio, mas um preenchimento inusitado em que tudo cabe, ao mesmo tempo que qualquer coisa pode ser ou se tornar incabível... E assim se compõe o que chamamos provisoriamente de *corpoimagem*. Porque há o silêncio que brota do corpo, há o silêncio que brota da imagem – e há, também, o silêncio que brota da palavra: “NINGUÉM”, Leonilson (1992) borda no enxoval o que está gravado em sua pele (Figura 3). Enxoval que pressupõe “alguém” – porém: quem? É a escrita mínima em linhas de costura que responde. “Há sempre espaço a sobrar nesse acto de dormir que é, afinal, tão solitário.” (BONJOUR, 2017, p. 44). Porém não é apenas uma questão de estar ou não na companhia de outrem; dormir com ou sobre alguém é uma sensação de solidade mitigada porque nada mais solitário em nosso cotidiano que o sono (embora o sonho possa ser solidário...). Talvez por isso seja tão genuína

a confiança epistolar: “Tenho uma pequena novidade fora de lugar: tenho dormido nu, o que tem me dado certo prazer e a companhia do meu próprio corpo, na falta de outro. O sono tem sido melhor.” (DOMINGUES, 2011).



Figura 3. Ninguém (1992), de Leonilson, 1957 Fortaleza – 1993 São Paulo. Linha sobre fronha de algodão bordada, tecido de algodão xadrez e travesseiro, 23,5 x 46 x 5 cm.

Fonte: Projeto Leonilson. Foto: Edouard Fraipont / © Projeto Leonilson.

“Essa qualidade de ausência” (BONJOUR, 2017, p. 42) que permeia tanto a obra de Leonilson (1992), quanto o sono, também pode ser encontrada no poema-livro *Um lance de dados*, de Stéphane Mallarmé (2017), cujos respiros em branco palpitam como o silêncio cageano, “(...) numa relação de escala que deixa os grandes espaços vazios tornarem-se palavra muda e ausente.” (BONJOUR, 2017, p. 40). Portanto, há uma ausência que é presente, a fala insurge sem caracteres, tal qual a imagem sonhada pode ser revelada/projetada sem a luz, sem o grão, sem o *pixel*. Em lugar de “Ninguém” lerá, todos lerão o que quiser. Em lugar de “Ninguém” verá, todos verão o que quiser. Imagens que transbordam da página-tela, poéticas – “A imagem poética é a outridade.”, disse Élide Lima (2015) convertida, ela mesma, em Octavio Paz, “A conversão do eu em **tu** – é a imagem que compreende todas as imagens poéticas.” (LIMA, 2015, grifo da autora). Assim, Mallarmé (2017) convoca o leitor a participar de seu poema-livro, como se a cada um fosse dada a possibilidade de fazer seu próprio lance de dados na leitura. Ao autor, não bastou escrever os versos de modo tradicional. Além da formatação diferenciada das letras, foi na paginação dupla que o poeta encontrou a forma para dispor suas palavras (Figura 4).

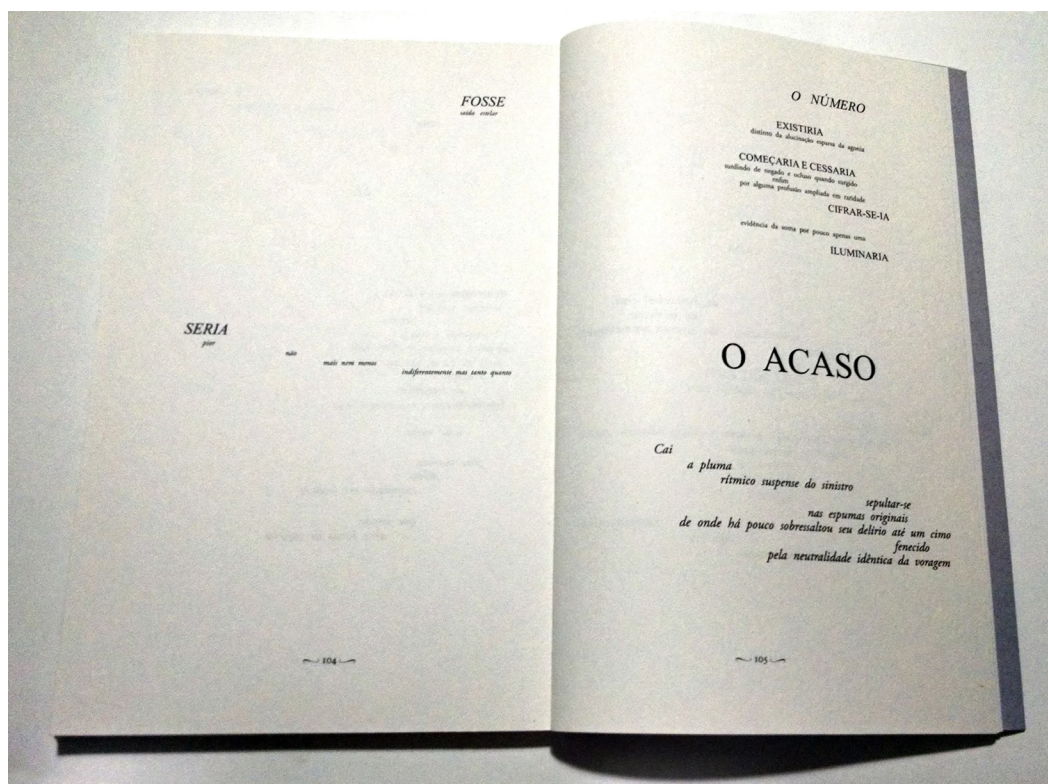


Figura 4. Díptico de páginas do poema-livro *Um lance de dados*, de Stéphane Mallarmé (2017). Tradução para o português por Álvaro Faleiros.

Fonte: Mallarmé, 2017, p. 104-105 / © Ateliê Editorial. Foto: Autora.

Tendo em vista a configuração gráfica desses escritos, propomos, então, uma leitura guiada pela tipografia no vagar pelo espaço das páginas, combinando os textos das duas em uma nova espacialidade, do que salta um sentido outro que faz operar o acaso verbalmente sugerido no poema:

FOSSE O NÚMERO saída estelar

EXISTIRIA distinto da alucinação esparsa da agonia

COMEÇARIA E CESSARIA surdindo de negado e ocluso

quando surgido enfim

por alguma profusão ampliada em raridade

CIFRAR-SE-IA

evidência da soma

por pouco apenas uma ILUMINARIA

SERIA pior

não mais nem menos

indiferentemente mas tanto quanto O ACASO

Cai a pluma

rítmico suspense do sinistro

sepultar-se nas espumas orginias

de onde há pouco sobressaltou seu delírio

até um cimo fenecido pela neutralidade idêntica da voragem

É dessa espécie de leitura autônoma instigada por Mallarmé que desfrutam Godard e Gorin (1972) na análise crítica que realizam com o fotobiografema destinado a Fonda, já que tomam uma imagem como questão e a decupam, criando uma nova narrativa sob uma perspectiva micropolítica. “A relevância de ser menor está, portanto, em não se constituir como algo já estabilizado ou dado *a priori*. Trata-se de uma aptidão para gerar ativações [isto é, ‘microativismos’].” (GREINER, 2017, p. 152). Nesse sentido, na criação do vídeo-artigo “O silêncio da imagem”, seguimos o direcionamento de “um *dictum* famoso do próprio Godard (2006, p. 145) – permitiria fazer a diferença entre ‘fazer filmes políticos’ e ‘fazer *politicamente* filmes’.” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 220, grifo do autor).

Por isso, metodologicamente, interrogamos o estatuto do constante visível propagado na atualidade – a época das *selfies* –, voltando nosso olhar ao que tem sido produzido enquanto imagem do pensador contemporâneo e o quanto esta corresponde, ou não, ao pensamento movido por ele (isto é, aos conhecimentos gerados e difundidos pela Academia). Ao propor como lugar do pensamento *outro* a tela preta ou a página em branco (ou mesmo a página-tela, como em Mallarmé), desafiamos a iconocracia e o logocentrismo, a fim de desestabilizar a engrenagem sociocultural mantida pelo sistema macropolítico. A despeito do que se diz na ciência (“À luz da teoria *xis...*”), a luz – que produz química ou opticamente a imagem, que ilumina literalmente a escrita e que “clareia as ideias” – passa a ser coadjuvante nesse modo *outro* de pensar. Interessa-nos mais deslocar esse audiovisual de seu clichê, para provocar dispersões, errâncias, derivas... Todo um conjunto de movimentos que estariam silenciados diante do excesso de imagens. Portanto, é “Seu gesto político não de se apropriar, mas de devolver pontos de vista (...) para retornar as imagens a quem de direito, quer dizer, ao bem público. Em suma, para emancipá-las.” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 208; 209).

2.3 Por uma imagem metodológica

De acordo com Nicola Abbagnano (2007), em seu *Dicionário de Filosofia*, a metodologia é uma disciplina filosófica relativamente autônoma que pode ser definida como “(...) análise das condições e dos limites de validade dos procedimentos de investigação e dos instrumentos linguísticos do saber científico.” (ABBAGNANO, 2007, p. 183). Para nós, interessa pensar nas singularidades que podem expor os limites *outros* da investigação, limites estes constituídos para além de um processo

“coercitivo” da validação acadêmica. Assim, o tecido da experimentação nos parece entregar um caminho – experimentação no campo da escrita, da produção gráfica e videográfica. Experimentação, também, na composição de uma metodologia que atravesse criticamente a instância de uma possível verdade constituída ou mesmo de uma condição de verdade forjada pelo saber científico. Dessa forma, nos lançamos ao questionamento (e sobretudo à dúvida): como/ quando/ por que essa metodologia *outra* pode surgir? Seria im?possível pensar sobre a construção de uma *imagem metodológica* incomum? Qual regime a constitui? Uma (não) imagem?

Nesse sentido, elencamos as três instâncias deste trabalho para aprofundar a discussão sobre seu operador metodológico. São elas: o filme-carta de Godard e Gorin (1972); este texto em si (através da montagem de vozes teóricas e poéticas sobre o silêncio da imagem); e o vídeo-artigo (através da colagem de vozes em áudio e grafia que reverberam este texto). Com a imbricação desses elementos, desenhamos uma metodologia cujo cerne é a ideia de que a imagem contém um silêncio frutífero e revelador de questões profundas e complexas. Essa metodologia *outra* insurgiu da demanda de expor a interdependência entre teoria e prática porque acreditamos ser preciso que os estudos acadêmicos se deixem contaminar pela vivência de seus objetos de pesquisa e pela convivência com eles.

Foi no audiovisual, então, que vimos a cintilação da teoria enquanto prática neste estudo, trazendo *Letter to Jane* à discussão através do uso das cores que lhe compõe: o preto e o branco (por isso a intermitência entre tela escura/ página branca). Uma análise propriamente visual da imagem, mas não só isso, também no seu sentido micropolítico, já que põe em questão a postura artística perante o contexto sociopolítico, ao que propomos pensar, analogamente, a postura científico-acadêmica que exerce o pensador ante a sociedade. Eis que está colocada, na prática, a questão que Godard e Gorin (1972) levantam sobre o papel revolucionário dos intelectuais.

Além disso, em lugar da fotografia original (se é que podemos dizer assim) de Fonda em Hanói, apresentamos, na tela videográfica, o código informático de sua versão digital, camada “profunda” da superfície imagética (que, embora invisibilizada, é o que constitui esse tipo de imagem – tal como o DNA está para a superfície dérmica). Num outro momento, apresentamos o resultado visual de uma adulteração feita com o aplicativo [Enbug](#) naquele mesmo código. Através do áudio da nossa respiração (vestígios do silêncio cageano...), interferimos na variável “*pixel sorting*” da codificação da imagem-fonte, o que gerou um efeito *glitch* (do inglês, falha) que apagou o contorno dos três rostos presentes na fotografia e conservou apenas seus olhos, acabando por destacá-los. Recorremos a tais operações não apenas como alternativa ao embargo do uso da imagem em questão, mas, sobretudo, para demarcar uma *atitude* – convergência entre atuação e pensamento.

Assim, apostamos na construção de uma “imagem metodológica” que abarca tanto a desmontagem (através da análise de forma e conteúdo de *Letter to Jane*), quanto a montagem (através deste texto e do vídeo-artigo que o desdobra), encontrando nessa

via paradoxal uma complementaridade complexa, e não a simples contradição.

3 | MICROIMAGENS DE UMA CONCLUSÃO

Ao propor uma discussão metodológica sobre palavra/imagem que gera um resultado singular em texto e vídeo, este se configura como um trabalho metalinguístico. Com ele, pretendemos alcançar a esfera sociocultural, incluindo tanto a Arte quanto a Academia, no que tange à uma perspectiva crítica do culto ao visível e suas consequentes imagens-clichê. Sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa abarca a construção de metodologias adequadas ao objeto artístico e à construção de poéticas.

Diferente de *Letter to Jane*, que traz uma imagem silenciosa que grita, “O silêncio da imagem” que esboçamos como resultado deste estudo é aquilo que o $n - 1$ é capaz de nos mostrar: infinitas possibilidades advindas da multiplicidade poético-conceitual. As aparições de texto, luz e áudio valem como sugestões para deixar a imagem fluir, performar-se, a fim de alcançar o objetivo de

Instalar-se nesta defasagem, nesta inadequação entre o plano pático e o cognitivo, para tentar extrair daí uma lição. A começar pela constatação de que saímos dessa disjunção sempre perturbados, como que um pouco esquizofrenizados. Talvez porque estejamos por demais acostumados a supor entre a imagem e a legenda uma correspondência, uma adequação, uma redundância, ou uma sobredeterminação: a imagem ilustra a legenda, ou a legenda explica a imagem. (PELBART, 1993, p. 118)

Desse modo, ao tempo em que ratificamos a importância da concatenação entre forma e conteúdo na montagem audiovisual, destacamos também a necessidade da experimentação poética para que se realizem os encontros inesperados, imprescindíveis à criação. Estendendo a discussão, de modo autorreflexivo, ao âmbito da Academia, problematizamos o lugar do pensamento na sua formalização como imagem e como escrita, com o que concluímos que é preciso atentarmos para as verdades coercitivas do sistema científico, que freiam a movência própria ao pensar e impedem a fissura dos formatos. Assim, a imagem a desdobrar-se em texto e o texto a desdobrar-se em imagem, tal como apresentamos, apontam para um “vídeo-grafismo” outro, sendo, este, meio para o debate, nas esferas artística e intelectual, numa perspectiva micropolítica cujas verdades provisórias não velam o silêncio em silenciamentos embargantes, como faz a luminosidade excessiva no filme fotográfico, que mancha a imagem sem deixar que se revele o seu porvir, ainda que pretérito.

4 | NOTAS FILIGRÂNICAS

Este texto foi revisto e adaptado a partir da publicação original nas “Atas Investigação Qualitativa em Ciências Sociais”, v. 3, p. 37-46, 2018, resultantes do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2018). O trabalho

então intitulado “O silêncio da imagem: perspectiva micropolítica no filme-carta *Letter to Jane: an investigation about a still* (1972), de Jean-Luc Godard e Jean-Pierre Gorin” foi apresentado no evento na modalidade vídeo *online*, que pode ser acessado em: <<https://youtu.be/-ta7VeqKA50>>. A íntegra do vídeo-artigo “O silêncio da imagem” encontra-se em: <<https://youtu.be/ZC3Zg9FtnSE>>.

A epígrafe deste texto é um trecho de *Letter to Jane*, do áudio original em inglês: “This photography, like every photography, is physically mute (...) [but] the silence is just as effective.” (GODARD; GORIN, 1972). O filme-carta foi realizado para acompanhar as projeções do filme *Tout va bien* (1972) em festivais do ano de lançamento deste. Juntas, as obras marcam a dissolução da parceria Godard-Gorin e o fim do Grupo Dziga Vertov, cujo projeto político foi marcado pelas perguntas: “por quem e contra quem um filme deve ser realizado?” *Letter to Jane* é considerada um “filme-carta” (DUBOIS, 2004, p. 260), e não “vídeo-carta”, por ter sido realizada em película 16mm. Sua versão digitalizada está disponível em: <<https://vimeo.com/21649449>>. O formato audiovisual epistolar continua sendo criado por Godard, agora para enviar mensagens aos festivais dos quais se recusa a participar (GUIMARÃES, 2015, p. 165).

O projeto de Doutorado mencionado na introdução deste texto intitula-se “Vídeo-cartas (não) filosóficas: percurso de aparição de um *corpoimagem*” e foi desenvolvido pela autora no período de 2015-2018, no DMMDC-UFBA, sob orientação do Prof. Dr. Joaquim Viana Neto, com bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). As vídeo-cartas criadas na pesquisa estão acessíveis na versão *online* do experimento da tese chamado *Livrídeo*: <<http://www.livrideo.dmmdc.ufba.br/>>.

AGRADECIMENTOS

À Fapesb, pela bolsa concedida para a realização da pesquisa de Doutorado da qual derivou este experimento metodológico verbiaudiovisual. A Élide Lima, Maria e Daniel, pela performance vocal no vídeo-artigo “O silêncio da imagem”. Ao Prof. Dr. Joaquim Viana Neto, pelas palavras que me orientaram, sobretudo, silêncios, para quem dedico este trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 5ª ed. Trad. Alfredo Bosi; Ivone Benedetti.

ARTAUD, Antonin. **A perda se si**: cartas de Antonin Artaud. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. Ana Kiffer (Org.). Trad. Ana Kiffer; Mariana Patrício Fernandes. (col. Marginália)

Barthes, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Lisboa: Edições 70, 1987. 3ª ed. Trad. Isabel

Pascoal. (col. Signos, n. 17)

BONJOUR, Hugo. As elegias bordadas de Leonilson: expressões de afecto. **Revista Gama - Estudos Artísticos**, v. 5, n. 9, p. 39-46, jan.-jun./2017. Disponível em: <gama.fba.ul.pt/G_v5_iss9.pdf>. Acesso em 18 fev. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2012b. 2ª ed. v. 4. Trad. Suely Rolnik. (col. TRANS)

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010. 3ª ed. Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. (col. TRANS)

DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver a imagem. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-225. Trad. Carla Rodrigues (Coord.); Fernando Fragozo; Alice Serra; Marianna Poyares. (col. Filô/Estética)

_____. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DOMINGUES, Camilo. **RE: morada da calma** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <maruziadultra@gmail.com.br> em 05 jun. 2011.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo e Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. Trad. Mateus Araújo Silva. (col. Cinema, teatro e modernidade)

LETTER TO JANE: an investigation about a still. Direção: Jean-Luc Godard; Jean-Pierre Gorin. Roteiro: Jean-Luc Godard; Jean-Pierre Gorin. Elenco (voz): Jean-Luc Godard; Jean-Pierre Gorin. França, 1972, 52min., son., cor e PB, 16 mm.

GREINER, Christine. (2017). **Fabulações do corpo japonês e seus microativismos**. São Paulo: n – 1 Edições.

GUIMARÃES, Victor. 1972 Letter to Jane: an investigation about a still (Carta para Jane). In: PUPPO, Eugenio; ARAÚJO, Mateus. **Godard inteiro ou o mundo em pedaços: Exposição Retrospectiva Jean-Luc Cinema Godard**. São Paulo: Heco Produções/Ministério da Cultura/ Banco do Brasil, 2015. Disponível em: <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/wp-content/uploads/2015/10/26OUT_GODARD_catalogo-1.pdf>. Acesso em 09 jul. 2018.

LEONILSON. **Ninguém**. 1992. Objeto poético, linha sobre fronha de algodão bordada, tecido de algodão xadrez e travesseiro, 23,5 x 46 x 5 cm (Acervo do Projeto Leonilson).

LIMA, Élide. Aproximações entre Poesia e Política. **Cartas ao Max** (Blogue), 03 out. 2015, palestra do ciclo “Maneiras da Escrita Contemporânea”, realizada em 01 out. 2015, IPHAN-Belém. Disponível em: <www.cartasaomax.com>. Acesso em 28 abr. 2017.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970. 2ª ed.

MALLARMÉ, Stéphane. **Um lance de dados**. Cotia: Ateliê Editorial: 2017 [1914]. 2ª ed. Trad. Álvaro Faleiros (Org.).

PELBART, Peter Pál. Um direito ao silêncio. In: PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago, 1993b. (série Logoteca). p. 118-127.

SANTOVENIA, Rodolfo. **Diccionario de cine: términos artísticos y técnicos**. Ciudad de La Habana: Instituto Cubano del Libro/Editorial Arte y Literatura, 2001. 1ª reimp.

SHÔNAGON, Sei. **O livro do travesseiro**. São Paulo: Editora 34, 2013. Madalena Hashimoto Cordaro (Org.). Trad. Junko Ota; Geni Wakisaka; Luiza Nana Yoshida; Lica Hashimoto; Madalena Hashimoto Cordaro.

TARTING, Christian. Calar é uma narrativa. **Revista Arte & Ensaios**, n. 33, p. 196-205, jul. 2017, trad. Inês de Araújo. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/11090/8701>>. Acesso 20 nov. 2017.

PRÁTICAS DE DANÇA NA MATURIDADE E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL: APRESENTANDO ALGUNS RESULTADOS

Daniela Llopart Castro

Universidade de Lisboa/Universidade Federal de Pelotas
Lisboa - Portugal / Pelotas - RS

Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro

Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana
Lisboa - Portugal

Eleonora Campos da Motta Santos

Universidade Federal de Pelotas – Centro de Artes
Pelotas - RS

RESUMO: Ao crer nas possibilidades de criação artística com corpos envelhecidos, foi proposta pesquisa qualitativa de doutorado com o objetivo de investigar as práticas de dança na maturidade que promovem a experiência artística na Região Sul do Brasil, utilizando-se a *Grounded Theory* como método. Este texto apresenta resultados da primeira etapa, coletados através de um questionário estruturado, entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018, e que nortearam a construção das entrevistas (segunda etapa). Dentre as informações encontradas, salienta-se a autodenominação dos grupos, essencialmente como terceira idade, a grande variação de idade entre os bailarinos de um mesmo grupo, os objetivos bastantes genéricos apresentados por cada grupo, a falta de

clareza na definição de quais manifestações cênicas o grupo costuma realizar e a relação dos grupos com a universidade. Pondera-se que a imagem do envelhecimento associada à terceira idade não oferece mecanismos eficientes para enfrentar problemas da velhice, os quais são fundamentais de serem pensados para reconhecer a autonomia de um indivíduo capaz de exercer sua cidadania. Também que a intenção dos profissionais em desenvolver um pouco de tudo com os trabalhos realizados acaba não assumindo a produção artística como um objetivo específico da proposta desenvolvida, causando, além disso, equívocos na compreensão dos conceitos sobre trabalhos artísticos em dança. Surge, assim, a preocupação em trabalhar a dança enquanto campo de conhecimento específico, possibilitando maior consciência dos bailarinos sobre o que fazem em cena. Acreditamos que, ao finalizar a pesquisa, possamos aprofundar mais o assunto e contribuir com a temática em questão.

PALAVRAS-CHAVE: dança; maturidade; envelhecimento; experiência artística

ABSTRACT: Believing in the possibilities of artistic creation with aged bodies, a qualitative research was proposed for a doctorate with the objective of investigating the dance practices in the maturity that promote an artistic experience

in the South Region of Brazil, using Grounded Theory as a method. This text presents results of the first stage, collected through a structured questionnaire, between October 2017 and February 2018, which guided the interviews (second stage). Among the information found, it is worth to stand out the self-denomination of the groups, essentially as a third age; the great age variation among the dancers of the same group; the quite generic objectives presented by each group; the lack of clearness in the definition of which scenic manifestations the group usually performs; and the relationship of the groups with the university. It is considered that the image of aging associated with the third age does not offer instruments capable of facing problems of old age, which are fundamental to recognize the autonomy of an individual capable of exercising his citizenship. Besides the intention of the professionals to develop a little of everything with the accomplished works, inhibits them to assume the artistic production as a specific objective of the developed proposal. This can cause, in addition, misunderstandings in the comprehension of the concepts about artistic works in dance. This raises the concern of working the dance as a specific field of knowledge, allowing greater awareness of the dancers on what they are doing on the scene. We believe that, ending the research, we can deepen the subject further and contribute with the subject in question.

KEYWORDS: dance; maturity; aging; artistic experience

1 | INTRODUÇÃO

O ser humano dança desde os primórdios da humanidade. Ao longo deste tempo, a dança foi se moldando e se adaptando às diferentes culturas, mostrando-se como manifestação artística e necessária a todos os povos. No início do século XX a produção em dança protagonizou grandes rupturas relativas aos modelos estéticos e técnicos dominantes. De acordo com Souza (2009), o que hoje é denominado como Dança Moderna, ampliou as possibilidades de se pensar e fazer dança. Porém, apesar dos interesses diversos dos coreógrafos desde então, a validade do corpo ainda aparece nos trabalhos artísticos como prioridade, sendo realizados em sua grande maioria com jovens e adultos seguindo o modelo ocidental de corpos retilíneos e virtuosos. Para Sousa (2011), apesar da pluralidade de danças possíveis, os corpos continuam os mesmos, buscando um modelo uniforme. Assim, predominantemente, até hoje bailarinos com mais idade acabam sendo descartados do panorama de atuação na área. Conforme Lima (2009), a sociedade de hoje idolatra a juventude e o corpo esbelto, onde o envelhecimento passa a ser considerado desqualificação da aparência. Na dança não é diferente, todas as marcas da velhice passam a ser negadas e isto, no palco, toma proporções maiores.

Mas a sociedade mundial e brasileira está crescendo em relação à sua população mais velha. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), no mundo todo vem se observando essa tendência de envelhecimento. No Brasil, desde

2012 o país ganhou mais 4,8 milhões de novos idosos, contando com um crescimento de 18% desse grupo etário, que tem se tornado cada vez mais representativo. Desse modo, ações voltadas aos idosos se intensificam através de programas de lazer e saúde, os quais Debert (1999, p. 72) observa serem “uma série de receitas como técnicas de manutenção corporal, comidas saudáveis, ginásticas, medicamentos, bailes e outras formas de lazer que procuram mostrar como os que não se sentem velhos devem se comportar, apesar da idade”, porém dificilmente se acredita que é possível produzir uma obra artística de dança com bailarinos sêniores, especialmente com aqueles que praticam a dança de forma amadora, sendo raras as iniciativas que oportunizam a prática para esta faixa etária.

Alguns estudos, mesmo que timidamente, vem mostrando essa realidade através do mapeamento de praticas de arte/dança para a terceira idade, a exemplo da pesquisa de mestrado de Souza (2016) que analisou como a arte da dança vem sendo trabalhada no resgate da autonomia e no empoderamento de pessoas mais velhas na sociedade atual. Para isso a autora realizou um levantamento das produções acadêmicas brasileiras entre os anos 2000 e 2015 e selecionou 32 trabalhos científicos entre teses, dissertações e artigos. Este estudo se configura como um estado da arte ainda atual sobre trabalhos que vem sendo desenvolvidos com a temática da arte da dança na maturidade, já que utilizou os principais bancos de dados brasileiros: CAPES, BDTD, BVS, Biblioteca Digital Versila e Google Acadêmico. O estudo apresenta os trabalhos organizados em três categorias e mostra que a maioria, ou seja, vinte das publicações utilizam a dança como instrumento de mensuração, quatro a mostram como mecanismo terapêutico e oito apresentam-na como recurso etnográfico. Essa última perspectiva permite visibilidade e valorização dos corpos maduros na dança, ampliando concomitantemente o universo da dança e da pessoa mais velha no processo de um envelhecer melhor. Contudo, entre as pesquisa levantadas, não foi encontrada nenhuma que tenha desenvolvido uma metodologia para a dança como prática artística direcionada para o público que envelhece e escolhe esta arte como um desejo de nova aprendizagem.

Neste sentido, ao crer nas possibilidades de criação artística com corpos envelhecidos, foi proposta uma pesquisa de doutorado, no Curso de Pós-graduação em Motricidade Humana na Universidade de Lisboa, para compreender melhor o assunto e ampliar o escopo de interesse neste universo ainda tímido de investigações sobre a arte/dança e maturidade. O estudo foca em práticas de dança na maturidade que promovem a experiência artística na Região Sul do Brasil. Já com a coleta parcial dos dados realizada, apresento aqui resultados da primeira etapa, mostrando os caminhos que venho percorrendo para a realização de uma pesquisa qualitativa que busca, no rigor científico, um processo ético de investigação.

2 | METODOLOGIA

Sendo este doutoramento um estudo qualitativo, utilizamos a Grounded Theory como método, pois, segundo Corbin e Strauss (1997), ela é planejada para promover o desenvolvimento de uma teoria eficaz, aflorando o que é relevante no contexto. Usada na elaboração de uma teoria fundada em dados sistematicamente coletados e analisados, vai evoluindo durante a realização da pesquisa, devido à contínua interação entre análise e coleta de informações. Neste texto, uma versão ampliada do trabalho publicado nos Anais do XX Encontro de Pós-graduação da UFPEL, descrevemos a primeira etapa da pesquisa de campo, que aconteceu entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018, feita através de um questionário, e como esta etapa permitiu organizar as ações seguintes, ou seja, estruturar roteiros de entrevistas e selecionar os grupos participantes a serem entrevistados.

Inicialmente foi submetido o projeto ao comitê de ética da Universidade Federal de Pelotas, exigência do curso de Doutorado em Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, o que acreditamos ser de importância para a consolidação do campo de conhecimento em dança dentro do universo científico. Compreendemos que um grupo de profissionais referendando os procedimentos a serem utilizados respalda o pesquisador e legitima a proposta de estudo.

Concomitantemente, com objetivo de estabelecer contato com os grupos que frequentam os quatro festivais de dança específicos para a maturidade na Região Sul do Brasil (Cassino em Dança/RS, Festival de Dança Piratuba/SC, Festival da Melhor Idade/PR e Confraria da Dança/SC), organizamos um questionário estruturado submetendo-o à validação (Raymundo, 2009). Para a autora, a validade de conteúdo refere-se à apreciação dos instrumentos de coleta por diferentes examinadores, que analisam a representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos da pesquisa. Os juízes, ao atuarem de forma cooperativa na construção das ferramentas de coleta, relacionam seus diversos itens a fim de manter o equilíbrio entre os conteúdos e a qualidade das instruções, evitando induções e/ou opiniões excessivamente subjetivas no recolhimento dos dados. Neste estudo, a validação do questionário contou com cinco professores doutores das áreas de dança e educação física que colaboraram de forma competente na reformulação do instrumento, avaliando o mesmo através do preenchimento de tabelas com notas para cada pergunta, junto com observações qualitativas sobre as questões. Aos professores Carmen Anita Hoffmann (UFPeL), Gustavo Duarte (UFMS), Leila Cristiane Finoqueto (FURG), Maria Helena Oehlschlaeger (UFPeL) e Thiago Amorim (UFPeL), agradecemos pelas importantes contribuições para a pesquisa.

Os questionários foram enviados de forma *on line* e respondidos pelos diretores dos grupos em fevereiro 2018. A partir de seus resultados, definimos quatro critérios para a seleção dos grupos que iriam participar da segunda etapa da pesquisa, realizadas através de entrevistas presenciais com diretores e integrantes. Tendo em

vista que a pesquisa busca problematizar o entendimento de como práticas em dança possibilitam desenvolver a experiência artística em corpos maduros, os critérios de seleção definidos pelas respostas dos questionários foram: formas de apresentação, espetáculos realizados apenas com bailarinos do grupo, tempo dos espetáculos e proporção de atuação de seus bailarinos neles. Encaixaram-se nos parâmetros seis grupos respondentes que receberam a visita da pesquisadora para a realização das entrevistas.

Os roteiros das entrevistas passaram pelo mesmo processo de validação dos questionários, com o grupo de professores avaliadores apresentados anteriormente. Na conclusão deste procedimento, finalizamos duas entrevistas diferentes (Tabela 1 e Tabela 2), uma para ser aplicada com os diretores e a outra com alunos dos grupos selecionados.

Entrevista Diretor/Coreógrafo
Dados de identificação: Nome completo: Idade: Formação acadêmica: Currículo em Dança: Tempo de trabalho com este grupo: Quantidade de espetáculos dirigidos:
1 - O que é Dança para você? 2 - Como você define a concepção de dança que é trabalhada com seu grupo? 3 - Você acredita que a sociedade contemporânea idealiza algum padrão de corpo para a dança? Poderias comentar a respeito? 4 - Como se deu a prática artística na história do seu grupo? 5 - Qual a rotina de trabalho de vocês? 6 - O que você considera importante de ser trabalhado nestes momentos? 7 - Em sua metodologia de trabalho, como é desenvolvida a criação em dança com os integrantes que o grupo dispõe? 8 - O que você considera um trabalho artístico de qualidade com bailarinos maduros? 9 - Como tal proposta artística é desenvolvida especificamente no âmbito do seu grupo?

Tabela 1: Roteiro de entrevista para Diretores

Entrevista Bailarinos
Dados de identificação: Nome completo: Idade: Profissão: Tempo atuação este grupo: Quantidade de espetáculos dançados:
1 - O que é Dança para você? 2 - De forma geral, como você se sente corporalmente nos dias atuais? 3 - Como é participar de uma apresentação de dança, enquanto bailarino, com sua idade? 4 - Alguma coisa mudou na sua vida a partir da experiência em dança com seu grupo? Poderia comentar a respeito? 5 - Vocês têm algum retorno do público em relação aos espetáculos que apresentam? Se sim, como costuma ser este retorno? 6 - Considerando seu tempo de participação em aulas de dança para a maturidade, você sente falta de algum tipo de trabalho específico para este público? 7 - Como você descreve a dança que vocês desenvolvem para os espetáculos?

Tabela 2: Roteiro de entrevista para Bailarinos

As entrevistas foram organizadas de forma a reunir informações mais aprofundadas sobre o trabalho desenvolvido nos grupos, tornando possível ampliar as reflexões acerca da dança que vem sendo realizada com pessoas idosas. Entretanto, neste texto, não iremos abordar ainda estes dados, mas sim os resultados da etapa anterior, referente aos questionários.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reunião das listagens dos quatro festivais indicou a existência de 98 grupos de dança ligados à maturidade. Noventa possuem nome e e-mail para contato e 77 estão em funcionamento. Destes, 2 grupos não atuam mais na área e 1 não se define como grupo, ficando aptos para a pesquisa 74 deles, para os quais foi enviado o questionário. Dezesesseis grupos responderam o instrumento.

O questionário tratou dos seguintes temas: tempo de existência do grupo, vínculo institucional, número de bailarinos, número de profissionais, idade mínima e máxima dos bailarinos, Estado da Região Sul em que atua, objetivos de trabalho do grupo, realização e formas das apresentações de dança, tempo de duração dos espetáculos, reapresentação dos mesmos, atuação dos bailarinos nas obras, quantidade de espetáculos, quantidade de aulas semanais e gênero de dança trabalhado. Chamaram atenção os pontos apresentados a seguir.

Nas respostas, vimos que 11 grupos têm mais de dez anos de existência, mostrando que as pessoas maduras tornam-se um público fiel às suas atividades. Corroborando com esta ideia, Fernandez e Bukowski (2009), em seu estudo com a maturidade, revelam que 70% dos entrevistados frequentam a mesma atividade física por mais de um ano, constatando sua permanência nas práticas propostas.

Do total das respostas, 13 grupos têm bailarinos com idade mínima entre 50 e 59 anos. Considerando que a maioria dos grupos que participam dos festivais se autodenomina como terceira idade, fase da vida esta que não condiz com as idades destes bailarinos, pois, conforme Fernandez e Burkowski (2009), o Estatuto do Idoso do Ministério da Justiça do Brasil classifica como terceira idade indivíduos com mais de 60 anos, nos questionamos: Por que se rotulam desta forma? Será que não existem atividades de dança que contemplem esta faixa etária, sem necessariamente enquadrá-los como terceira idade? Para além dessa questão, Debert (1996) coloca que a construção da terceira idade surge junto a iniciativas que transformam o envelhecimento em uma experiência mais gratificante, contudo, esse sucesso é proporcional à precariedade dos mecanismos disponíveis para lidar com problemas da velhice, ou seja, a imagem do envelhecimento associada à terceira idade não oferece instrumentos capazes de enfrentar esses problemas que estigmatizam o velho e que seriam fundamentais de serem pensados como forma de reconhecer a autonomia de um indivíduo capaz do exercício pleno dos direitos de sua cidadania.

Ainda com relação à idade, outra reflexão que surge é sobre as possibilidades

de atuação cênica em cada etapa da vida. A pesquisa mostrou que 8 grupos tem bailarinos com idades máximas entre 80 e 90 anos. Sabendo das limitações físicas que vão surgindo com o tempo, refletimos sobre a variação cronológica dos participantes nos grupos, onde circulam, pelo menos, três gerações ao mesmo tempo. Dependendo desta oscilação, os trabalhos desenvolvidos devem ser muito bem organizados pelos profissionais visto que há especificidades corporais que precisam ser percebidas. Como coloca Pat Catterson, 69 anos, bailarina do grupo de Yvonne Rainer, a adrenalina do desempenho em dança ainda a leva além do que acha que pode fazer. Sabendo que tem muita energia, cuida-se para não acabar machucada, lembrando que é importante saber quando parar de exigir muito do próprio corpo (PERRON, 2015).

Por outro lado as diferentes gerações podem potencializar habilidades expressivas, incorporadas ao longo da vida, que conseguem ser exploradas em construções cênicas honestas e coerentes. No espetáculo *Mamma Mia*, do **Grupo Baila Cassino**, Castro et al. (2016) afirmam que a atuação dramaturgica foi realizada prioritariamente pelas bailarinas do grupo junto aos alunos da universidade, destacando que todos vivenciaram um grande aprendizado, evidenciado nas cenas em que os jovens e as bailarinas da idade madura contracenavam.

Os objetivos apresentados por cada grupo também denotam pertinência no estudo por serem bastante genéricos, mostrando a intenção dos profissionais em desenvolver um pouco de tudo com os trabalhos realizados. Apenas 2 grupos apontaram foco na prática artística. Nota-se aí que, mesmo com os grupos detendo uma prática na produção de coreografias, ainda não assumem isso como um objetivo específico da proposta que desenvolvem. Faz-se necessário que esses profissionais que conduzem os grupos tomem consciência da potência de suas produções, para colaborar com o reconhecimento da dança na maturidade como parte importante do campo da dança. Temos o exemplo de Castro (2015), quando coloca que a preocupação enquanto diretora de um grupo de maturidade é de propor coreografias condizentes com as idades, unindo prática, teoria, exposições de vídeos e atividades que desenvolvam a fruição, buscando a experiência estética como forma dos bailarinos maduros compreenderem melhor a arte da dança.

A reflexão anterior está diretamente relacionada com o tópico a seguir, já que, embora 10 grupos digam que realizam espetáculos somente com seus bailarinos em cena, quando perguntados sobre as formas de apresentação, obtemos o resultado de que 8 deles não realizam espetáculos. Isso mostra um equívoco na compreensão dos conceitos sobre trabalhos artísticos em dança, por exemplo, a confusão entre o que é espetáculo e o que é coreografia. Também não conseguem definir com clareza quais manifestações cênicas o grupo costuma realizar, ficando perceptível a ambiguidade em suas respostas quando, no confronto entre elas, uma exclui a outra perante as opções do questionário: obras coreográficas independentes, espetáculos de dança, performances, saraus e vídeo-danças. Outro item que tem a ver com esta problemática é sobre a duração dos espetáculos. Apenas 7 grupos realizam apresentações com

mais de onze minutos de duração, na direção do que seria assimilado como obra completa para esta pesquisa, considerando que é um tempo possível de conter os elementos necessários que devem ser desenvolvidos num espetáculo (início, meio e fim da proposta; encadeamento entre as coreografias; possível troca de figurinos, trilha sonora pensada no trabalho como um todo; envolvimento dos bailarinos em toda a obra, mesmo que não seja dançando). Voltamos então na preocupação em trabalhar a dança enquanto campo de conhecimento específico, o que possibilitaria uma maior consciência dos bailarinos sobre o que fazem quando se colocam em cena.

Mais um aspecto a salientar é a relação dos grupos com a universidade. Dos 6 selecionados para as entrevistas, 3 estão ligados à universidades, isto é, dos 16 grupos que responderam o questionário, apenas 6 se encaixaram nos critérios relacionados com as manifestações cênicas e todos que mantêm relação com a entidade estão entre eles. Parece-nos, com isso, que o vínculo com esta instituição facilita o acesso à informação teórica propiciando um entendimento mais aprofundado dos conceitos da dança pelos profissionais que atuam nos grupos. Isso porque o interesse desta pesquisa está diretamente relacionado aos conteúdos característicos do campo da dança. Conforme Barbosa (1991), a arte é uma área de conhecimento tanto quanto a matemática ou as ciências, passando por estudos específicos sobre o assunto e não sendo mera atividade prática. Sendo assim, realizar um trabalho de dança holístico contribui para a formação de um ser humano autônomo, criativo e sensível que não fique preso a padrões estéticos descontextualizados.

4 | CONCLUSÕES

Como um processo qualitativo de investigação, que procura rigor científico para referendar seus resultados, esta pesquisa está delineada sob um caminho criterioso de coleta de informações. Assim, a partir dos dados alcançados até o momento, concordamos com Figueiredo e Sousa (2000-2001), que a dança na maturidade deve romper os padrões ditados pela mídia e inovar com criatividade e competência, para consolidar-se como dança em que cada corpo tem o direito de escrever a sua história.

Como observa Debert (1999), a sociedade brasileira é hoje muito mais receptiva, aceitando com maior facilidade experiências inovadoras de envelhecimento na população com mais idade. Buscando não se descuidar da compreensão do que é ser velho na contemporaneidade, é possível desenvolver um trabalho com dança na maturidade com autonomia, coerência e verdade na proposta elaborada. Para que se chegue nisso, torna-se extremamente importante compreender a dança enquanto campo de conhecimento, aliando teoria e prática. Fazer arte é uma ação que surge da aplicação de procedimentos práticos junto ao acesso e a articulação de uma série de conhecimentos teóricos, cujos significados se entrelaçam à experiência de quem atua.

Este estudo vem surtindo provocações que nos fazem pensar: existe intenção de

promover a produção artística em dança com bailarinos maduros? Como os coletivos artísticos se organizam para isso e onde, nos trabalhos, a potência da maturidade aparece? Acreditamos que ao longo da pesquisa, com auxílio das entrevistas, possamos nos aprofundar mais no assunto e assim contribuir com a temática em questão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CASTRO, Daniela; GONÇALVES, Maiara Cristina; SAYÃO, Maria Eduarda, SAN MARTINS, Rebeca; SANTOS, Eleonora. A maturidade em cena: Experiências com o espetáculo Apenas Mulher no Projeto Bailar. **Paralelo 31**. v.7, dez, 2016, p.88-114.

CASTRO, Daniela. Introdução. In: ANDRADE, Glecy. (org.). **Dançar faz bem: Grupo de Dança Baila Cassino**. Rio Grande: Casalettras, 2015, p.19-20.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. Metodologia da teoria Fundamentada: uma visão geral. **Qualitative Sociology**, v.13, n.1, p.3-21, 1997. Tradução de F.J.A. Lopes. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/317067723/Metodologia-Da-Teoria-Fundamentada>

DEBERT, Guita. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**. v.42, 1999, p.70-83. ISSN 0103-9989 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i42p70-83>

_____. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. In: **20º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**. Caxambu – MG, 1996. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_34/rbcs34_03.htm

FERNANDES, Luiz Henrique; BURKOWSKI, Alice. Fatores determinantes para a prática de atividades físicas na terceira idade. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Juíz de Fora. n.7, jul-dez, 2009.

FIGUEIREDO, Valéria Maria; SOUSA, Caroline. Uma proposta de dança na melhor idade. **Pensar a Prática** v.4, p.115-122, jul-jun, 2000-2001.

IBGE. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. **Agência IBGE**. Notícias. 1º, dez, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>

LIMA, Marcela dos Santos. **Corpo, maturidade e envelhecimento: o feminino e a emergência de outra estética através da dança**. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

PERRON, Wendy. **Aging dancers: an alternate vision**. Jun, 2015. Disponível em: <http://wendyperron.com/aging-dancers-an-alternate-vision/>

RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.44, n.3, p. 86-93, jul./set. 2009.

SOUSA, Virgínia Laís. Biopolítica e os corpos da dança. In: **2º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA**. Porto Alegre, 2011. Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores

em Dança, 2011, p.1-12. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/2-2011-10.pdf>

SOUZA, Adriana. **O envelhecimento na dança em revisão: 2000 a 2015**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Programa de Pós-graduação em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, José. **As origens da Modern Dance: uma análise sociológica**. São Paulo: Annablume, UCAM, 2009.

PRODUÇÃO DE SENTIDO EM *O CONTINENTE*: MOVIMENTOS DO TEMPO E DO VENTO

Ana Cristina Agnoletto

Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS
Chapecó-Santa Catarina

Márcia de Souza

Universidade Comunitária da Região de Chapecó-
Unochapecó
Chapecó-Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tem como objetivo destacar sentidos do romance *O Continente*, primeira parte da trilogia *O Tempo e o Vento* do escritor Erico Verissimo. Os objetivos específicos voltam-se a perceber o envolvimento dos fatores históricos e familiares no romance; identificar as características da linguagem literária utilizada pelo autor na composição do texto; significar o título da obra e da trilogia correlacionando à história, à linguagem e à passagem das gerações. A partir da epígrafe da obra registram-se colocações sobre os termos tempo e vento com base no que foi exposto por críticos literários. A pesquisa é de caráter qualitativo e justifica-se a análise devido ao amplo arcabouço histórico e cultural propiciado pelo romance em relação à formação do povo rio-grandense. Para alcançar os objetivos a pesquisa contempla as seguintes abordagens: o aspecto social das obras no período literário que corresponde à criação do romance, o ambiente de criação, características

e inspirações de Erico Verissimo e dimensões de sentidos como as dos elementos tempo e vento. Narrando 150 anos da História do Rio Grande do Sul, em *O Continente* o autor põe em primeiro plano o destino dos personagens, ou seja, evidencia questões inerentes à vida e à morte, à força e à fraqueza e às paixões e às aflições das pessoas. Verifica-se que o tempo e o vento são significativos do início ao fim do romance, as gerações agem e repetem ações no tempo e o vento faz-se presente nos acontecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: *O Continente*; Tempo; Vento; História; Cultura.

ABSTRACT: This article aims to highlight significations of the novel *O Continente*, first part of the trilogy *O Tempo e o Vento*, written by Erico Verissimo. The specific objectives are to understand the involvement of historical and family factors in the novel; to identify characteristics of literary language used by the author in the text composition; to mean the novel and trilogy's titles correlating to history, language and passing of generations. From the epigraph of the novel there are aspects registered about the terms time and wind based on what literary critics has exposed about it. The research has a qualitative character and it is justified due to the broad historical and cultural framework provided by the novel in relation to the formation

of Rio Grande Do Sul people. To reach the objectives the research contemplates the following approaches: the social aspect of works in the literary period that corresponds to the novel creation, the creation environment, Erico Verissimo characteristics and inspirations and significations dimensions such as the elements of time and wind. Narrating 150 years of Rio Grande do Sul History, in *O Continente* the author puts in the foreground the characters destiny, that is, he highlights aspects about people's life and death, strength and weakness, and passions and afflictions. It is verified that the time and the wind are significant from the beginning to the end of the novel, the generations act and repeat actions in the time and the wind is present in the events.

KEYWORDS: *O Continente*; Time; Wind; History; Culture.

1 | INTRODUÇÃO

O Tempo e o Vento é uma das obras mais significativas do escritor gaúcho Erico Verissimo (1905-1975) e *O Continente* é o romance que abre a trilogia, composta também por *O Retrato* e *O Arquipélago*, dos quais grande parte da história do Rio Grande do Sul, posta em pauta, funde-se com a trajetória da ficcional família dos Terra-Cambará. A trilogia destaca aspectos culturais do Sul do Brasil e é uma obra literária que tem forte representatividade de elementos histórico-sociológicos.

O artigo tem por objetivo analisar sentidos que *O Continente* traz para refletir o tempo e o vento dentro e fora da narrativa, contribuindo para a compreensão do papel social do romance. Os objetivos específicos voltam-se a perceber o envolvimento dos fatores históricos e familiares no romance; identificar as características da linguagem literária utilizada por Erico Verissimo na composição do texto; significar o título da obra e da trilogia correlacionando à história, à linguagem e à passagem das gerações.

A pesquisa é de caráter qualitativo porque se imbuí de aprofundamento temático centrando-se na compreensão. Conforme Minayo (2001 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”. Quanto aos objetivos, optou-se pelo fator exploratório porque proporciona “[...] familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1991, p. 45), para aprimorar as ideias a pesquisa exploratória possibilita abordar variados aspectos relativos ao tema. E, para o procedimento técnico, o tema é trabalhado por meio da pesquisa bibliográfica, especialmente com a utilização de livros.

O romance é enriquecido por entrelaçamentos históricos e culturais, assemelhando-se com o passado de muitas famílias oriundas do Rio Grande do Sul. É instigante o modo como o autor transpõe a composição sujeito-meio e Zilberman (2010, p.133) afirma que “Erico Verissimo faz o diagnóstico literário mais completo da primeira metade do século XX brasileiro, apresentando ao público a obra-prima de que aquele carecia há longo tempo”. Para alcançar os objetivos este artigo contempla

as seguintes abordagens: dimensões de sentidos do romance *O Continente*, bem como dos elementos o tempo e o vento nele presentes, o aspecto social da obra e o ambiente de criação, características e inspirações de Erico Verissimo.

2 | A FORMAÇÃO DE UM CONTINENTE

Narrando 150 anos da História do Rio Grande do Sul, *O Continente* é dividido em dois volumes e treze capítulos, dentre os quais sete se destinam à transcrição dos fatos ocorridos dentro do Sobrado durante alguns dias do ano de 1895 (na última revolução relatada na obra, a Federalista), esses capítulos intercalam-se entre os demais e ao final encontram-se na narrativa. *O Continente* é a Província de São Pedro, porém,

[...] mais do que isto. Seu projeto intelectual atribui ao Continente a função substantiva de um microcosmo onde se lê - na epopeia do gaúcho - o drama do homem de qualquer latitude, assegurando o trânsito do particular para o universal (CHAVES, 1985, p.16).

A ideia de um Continente como microcosmo assemelha-se ao que se pode ler na obra *O Ateneu* de Raul Pompéia, em que um núcleo representa um plano maior. Essa obra também não possui um enquadramento porque se constrói no movimento interno e externo simultaneamente. Em *O Continente* metaforiza-se o que incomoda e ao mesmo tempo rege a vida dos homens da época, de um tempo e de um espaço que se colocam para dentro e para fora da própria obra. Apesar de conceber determinada região do país, a obra segue de um jeito manso para muitas direções, como diz Drummond (1977) no poema *A falta de Erico Verissimo*, “óleo a derramar-se lentamente”, talvez tomando conta dos espaços e suprindo a falta que esse mesmo Erico faz em colocar à máquina “o destino dos seres”. Pela exposição de Bordini (2004), o Continente é pouco caracterizado, Santa Fé, por exemplo, é reduzida a poucas construções na narrativa, são muito mais latentes as características das pessoas que habitam tal região.

A fictícia família Terra vivia numa estância distante, onde não existia calendário nem relógio. A filha mais nova de Maneco Terra, Ana, estava cansada daquela vida sem perspectivas porque um dia era a repetição do outro. Ana Terra ficava por horas escutando o vento, um viajante que nunca apeava do cavalo e, mesmo sem ouvi-lo, sabia que ele estava ali de alguma forma anunciando acontecimentos que, por vezes, eram muito dolorosos. Pedro Missioneiro, filho de índia com bandeirante paulista, foi criado pelos jesuítas na região das Missões. Havia nele traços marcantes do catolicismo e habilidades múltiplas aprendidas nas reduções, além de ser bastante letrado, no entanto, para a família Terra, “[...] a presença da cultura letrada, no meio rural hostil da fronteira [...]” (BORDINI, 1995, p. 220) era sempre desvalorizada. O envolvimento de Pedro e Ana foi imperdoável pela família Terra, visto que a moça foi supostamente desonrada pelo rapaz e ficou grávida.

Após passar por uma tragédia, resultante da invasão dos castelhanos na terra dos pais, Ana envolve-se de coragem para sair daquele lugar e viaja para o

pequeno acampamento de Santa Fé levando consigo o filho pequeno e uma velha tesoura de podar que sua mãe utilizava em partos. Foi com esse utensílio que Ana ficou conhecida como parteira em Santa Fé. “Erico explicou que procurava-se sentir mulher [...]” (BORDINI, 1995, p. 134) para compor suas personagens femininas, e no romance elas são fortes e persistentes, “[...] a resistência das mulheres assegura a continuidade dos dias e das coisas” (CHAVES, 1985, p. 28), na verdade, são heroínas sem lutar em guerra.

Na Vila de Santa Fé está refletido o desenvolvimento da sociedade gaúcha de 1745 a 1945. Santa Fé foi fundada pela família Amaral, outra família de grande impacto no romance, pois o entrelaçamento entre os Terra, os Cambará e os Amaral vai balançar politicamente toda a trama. Em Santa Fé “[...] os homens são mais pacientes do que agentes, [...] recebem passivamente o progresso, as ideologias, as guerras, as revoluções” (SCHÜLER, 1972, p.170) e por lá também,

Não havia datas. Esse era um característico das gentes daquele lugar: ninguém sabia muito bem do tempo. [...], continuavam a marcar a passagem do ano pelas fases da lua e pelas estações. E quando queriam lembrar-se dum fato, [...] ligavam-no a um acontecimento marcante na vida da comunidade (VERISSIMO, 2015 [1949], p.223, v.1).

Nesse contexto o filho de Ana cresceu, foi para a guerra, casou e teve filhos. Entre os filhos Bibiana é a réplica da forte personagem Ana Terra porque muito assemelha-se à avó e repete suas falas e presságios: “Minha avó costumava dizer que sempre que está ventando alguma coisa importante acontece” (VERISSIMO, 2015 [1949], p.91, v.2), e repetia uma famosa frase: “Noite de Vento, noite dos mortos...” (VERISSIMO, 2015 [1949], p.189, v. 1). Candido (1972) analisa a inserção dos personagens no enredo apontando que “[...] cada personagem é ele próprio, mas também um elo na história da família, enquanto essa, por sua vez, é um elo na história da província” (CANDIDO, 1972, p. 41-42). Também, “na sucessão do tempo, cada geração possuirá a sua Ana Terra, reeditada na personalidade de Bibiana, Maria Valéria, Flora, Sílvia...” (CHAVES, 1985, p. 28), ou seja, características marcantes dos personagens evidenciam-se no transcorrer do romance e de toda trilogia.

A beleza de Bibiana encantou um forasteiro, um certo Capitão chamado Rodrigo Cambará que vem de onde ninguém sabe e acaba vencendo a disputa com Bento Amaral pela mão da donzela. Rodrigo era um homem de guerra, bebia num sorvo só, gostava de festas e mulheres, por consequência, transmitia ameaça àquela pacata gente. Já na chegada deu o ar da graça quando bradou: “Buenas e me espalho! Nos pequenos dou de prancha e nos grandes dou de talho!” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 209, v.1), afinal, chegou a cavalo, com o chapéu de barbicacho, a cabeça de macho erguida e um violão a tiracolo. A mãe de Bibiana prevê o futuro da filha: “Bibiana é bem como a avó, dessas que só gostam dum homem em toda a vida” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 295, v.1). O vigário do povoado sentia afeto pelo Capitão, apesar dele não ser ligado ao trabalho e gostar de festas, segundo o vigário, era um homem de

bom coração. Capitão Rodrigo teve filhos com Bibiana, mas, aquela vida pacata não era para ele, sentia falta de guerra e de chinas para diversão. São muito vorazes as descrições do machismo nos personagens homens e Rodrigo personifica bem esse tipo. Para o Capitão, Santa Fé era muito parada e quando a Guerra dos Farrapos estourou ele saiu para lutar e Bibiana ficava esperando-o em dias que custavam a passar, “já que os acontecimentos são obra do destino, esperar é uma virtude [...] é virtude principalmente feminina” (SCHÜLER, 1972, p. 172), e como “Cambará macho não morre na cama” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 245, v.1), Rodrigo morreu lutando.

Por volta de 1833 chegam alemães em Santa Fé, os Kunz e os Schultz. Era gente de costumes diferentes, muito brancos e além de tudo eram protestantes, muito estranhos aos olhos dos santa-fezenses, preconceituosos com culturas diferentes. No segundo volume do romance cabe ressaltar a figura estrangeira do Sr. Winter, um médico alemão que veio morar em Santa Fé e, conforme apontamentos de Bordini (1995), foi alguém que comparou as civilizações europeia e sul-americana no romance. O Sr. Winter achava aquele povo tão ultrapassado, mas algo o prendia àquele lugar, certamente a força e resistência daquela gente surpreendiam-no.

A medicina, o jornalismo e a advocacia começavam a avançar em Santa Fé, que foi elevada à cidade apenas em 1884. O Sr. Aguinaldo Silva, um baiano, construiu um grande Sobrado na cidade, localizado no terreno que pertencia à família Terra. O Sobrado passa a ganhar destaque como um personagem e convém considerá-lo como um símbolo de “[...] aconchego, tradição e fortaleza [...]” (BORDINI, 1995, p. 133). Alguém de fora do Continente mexeu com o ego da família Amaral.

Luzia Silva, neta de Aguinaldo Silva, é talvez a personagem mais enigmática do romance, bastante culta, tocava cítara e, na verdade, não gostava de morar ali. É possível assemelhar algumas características à personagem Capitu da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e, assim como a personagem machadiana, Luzia é uma mulher de personalidade forte que carrega mistérios num olhar profundo e inquietante. O capítulo que insere essa personagem no enredo chama-se *Teiniaguá*, uma referência à lenda de uma bela jovem bruxa moura que o diabo transformou numa lagartixa, cuja cabeça consistia numa pedra preciosa de brilho muito forte e que desgraçava a vida dos homens. O imaginário popular está presente na obra a partir dessa associação, iterando assim uma das características da estética moderna ao trazer à tona itens da crença popular. A teiniaguá desgraçou a vida de Bolívar Cambará, filho de Bibiana, que morreu logo após o nascimento de Licurgo, único filho do casal. Aparentemente o rapaz não estava mais lúcido e deixou-se morrer em guerra como o pai.

Após a morte de Bolívar, Bibiana e Luzia guerreavam silenciosas naquele imenso Sobrado, enquanto lá fora transcorria a Guerra do Paraguai. Luzia adoeceu e Bibiana, enfim, tomou conta do que já era dela, como dito pelo Sr. Winter ao Florêncio, sobrinho de Bibiana: “Vosmecê está enganado se pensa que sua tia se revelou uma mulher má. Ela é [...] prática. Não só recuperou as terras de seu pai, [...] também garantiu o futuro

do neto [...]” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 196, v.2), de uma forma pacienciosa e estratégica Bibiana agia, assim como os homens nas revoluções. Licurgo cresceu com as letras, mas também aprendendo a se comportar como o típico gaúcho, o Sr. Winter ensinou-lhe sobre o mundo e o capataz do Angico, o velho Fandango, ensinava-o a domar cavalo, percorrer as invernadas e se comportar como “homem”. Licurgo era republicano e seguidor de Júlio de Castilhos, tinha bom coração como o avô, foi ele o primeiro da cidade a dar carta de manumissão aos escravos, porém, como o avô, gostava de sair com as chinocas, até que uma delas tornou-se amante: a Ismália, uma segunda Luzia Silva, outra teiniaguá, a que encanta e desgraça a vida dos homens? Certamente.

Nessa época via-se o aparecimento dos imigrantes italianos criando povoados perto de Santa Fé. Até o novo vigário da cidade é italiano e surpreendente é o posicionamento dele, não se abala pelo protestantismo e tem uma visão de que no desenvolvimento da cidade há espaço para todo mundo. Santa Fé abre-se para transformações, o espaço de cultura única começa integrar outras nacionalidades e o linguajar local fica imerso também por alemão e italiano, apesar da resistência local.

O encontro das narrativas chega ao fim do romance quando o Sobrado é cercado pelos maragatos. Licurgo recusou-se a estender bandeira branca, mesmo com a morte da filha recém-nascida, com o adoecimento da mulher e a situação precária de comida e água naqueles dias. Era orgulhoso como os homens daquela terra e muito teimoso como o bisavô Pedro Terra. Chaves (1985) explica que “Erico Verissimo manteve o modelo na estirpe do Capitão Rodrigo. São homens [...] que conduzem as guerras; podem estar em pleno combate no campo aberto ou [...] defendendo o Sobrado [...]” (CHAVES, 1985, p. 24). No andar de cima do Sobrado, Bibiana, no auge dos 90 anos, relembra do passado, das guerras, do Capitão Rodrigo e da avó Ana Terra e lá fora está ventando como nunca, anunciando o fim da de mais uma guerra e a morte do sobrinho Florêncio Terra.

O Continente é o espaço de Ana Terra e do Capitão Rodrigo “uma região: O Rio Grande do Sul; e, na transfiguração operada pelo autor, o espaço e o tempo mítico das personagens que o simbolizam” (CHAVES, 1985, p.16). Dentro de um cenário fictício, Erico elenca símbolos gaúchos para compor uma trajetória de guerras, rivalidades políticas, disputas territoriais, defesa da cultura, desenvolvimento social, campeirismo, sucessões familiares, entre outros elementos, condicionados pelo ambiente e manejados pela ação humana, ora passiva ora ativa, mas sempre ligada ao ventre da terra. A terra está entre o tempo e o vento, portanto, nada melhor do que nomear a família de maior destaque no romance com o sobrenome Terra. Em *O Continente* constata-se que o elemento terra é o elo das famílias, evocadas pelo desejo de pertencimento a um espaço que o tempo não destrói, apenas altera as condições.

3 | ASPECTOS SOCIAIS NA LITERATURA

Uma miscelânea de línguas como a espanhola, a indígena, a portuguesa, a alemã e a italiana são misturadas no vocabulário do romance. Erico Verissimo traz o vocabulário regional em sentenças como: “Era com uma certa volúpia que parava rodeio, curava bicheiras, marcava o gado. Era voz geral que o próprio Ricardo gostava de sangrar as reses para carnear [...]” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 170, v.1) e em: “O vaqueano cozinhou arroz com charque, que ambos comeram em silêncio, e depois preparou um chimarrão, de que o médico teve de participar, para não ofender o companheiro [...]” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 95, v.2), demonstrando, sobretudo, a forte característica cultural da região.

Pedro Missioneiro tinha vocabulário espanhol, como pode ser visto quando contou como foi parar na localidade da família Terra: “[...] o cavalo fugiu, senti olor de água, estava loco de sede vim de rasto até a beira da sanga. Entonces todo quedou escuro” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 114, v.1). As palavras firmes de Maneco Terra relatando como eram as mulheres da cidade: “pra essas éguas da cidade não há cabresto nem palanque” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 124, v.1) é exemplo da língua falada pelos populares do Continente. “Aceita um amargo ou uma guampa de leite?” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 370, v.1), é uma enunciação que pode ser vista na obra *O Continente* de forma que identifica um pouco da linguagem utilizada pelos personagens e também o modo hospitaleiro como tratam os visitantes e estrangeiros que aportam na vila de Santa Fé. Capitão Rodrigo também mostra a força do palavreado gaúcho: “Me criei guaxo” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 247, v.1), também quando se nega à confissão católica: “Se eu me confessasse e não morresse, ia ficar com uma vergonha danada de ter me entregado só por medo da morte. Todo mundo ia dizer que afrouxei o garrão [...]” (VERISSIMO, 2015 [1949], p.288, v.1) e quando se mostra dominante no casamento: “Me frita uma linguíça que eu já volto. Até logo minha prenda” (VERISSIMO, 2015 [1949], p.358, v.1).

Em obras literárias podem ser encontradas dimensões sociais aparentes: a linguagem, os costumes, modas, manifestações grupais e referências a lugares, no entanto, um assunto ao ser abordado se envolve por condições que necessitam de compreensão para entranhar-se em sentidos. A literatura constitui-se e caracteriza-se por meio do entrelaçamento de fatores sociais, considerar esses fatores na formação da estrutura da obra é decisivo para analisá-la, não obstante, é insuficiente comparar uma obra com a realidade exterior para entendê-la, porque isso seria apenas simplificá-la. Pelos apontamentos de Candido (2002), as relações sociais na composição de toda a obra, mediante expressiva análise, considera

[...] o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo (CANDIDO, 2002, p.7).

A mestiçagem brasileira foi ignorada nas obras literárias por muito tempo e Erico traz à tona essa diversidade, além de que *O Continente* realça o folclore e a etnografia em constante movimento entre a arte e a sociedade, com influências recíprocas. A teiniaguá e o negrinho do pastoreio são exemplos de crenças populares trazidas para a estética da obra. No entanto, convém apontar que as preferências pessoais predominam na verdadeira obra de arte sobre os elementos sociais.

Autores como Erico Verissimo assimilaram aspectos da psicanálise e também “[...] plasmaram um tipo ao mesmo tempo local e universal de expressão, reencontrando a influência europeia por um mergulho no detalhe brasileiro” (CANDIDO, 2002, p. 121). Entre os aspectos característicos da criação, referindo-se a Erico Verissimo, está a vida difícil nas cidades em transformação, em que o problema prepondera sobre os personagens. Temas como o destino do homem integram a dialética do universal e do particular. Na obra do romancista a “[...] literatura só ultrapassou o regionalismo por distinguir o universal no particular” (CHAVES, 1985, p. 28), ou seja, o romance ultrapassou as fronteiras do Rio Grande do Sul por problematizar questões comuns ao ser humano que independe do espaço para existir, tornando-se universal.

Segundo Chaves (1976), os romances no Brasil, durante a década de 1930, são romances sociais, uns mais outros menos intensos nesse aspecto para reconhecer o espaço brasileiro por incorporação de características, aceitação de falas regionais e panoramas políticos. Segundo Candido (2002), e considerando a amplitude de ideias em movimento, é notável o interesse pela investigação histórico-sociológica. Cabe destacar que, como pano de fundo da trajetória dos personagens de *O Continente*, estão as guerras e revoluções, como a Guerra dos Farrapos, Guerra contra Rosas, Guerra do Paraguai e Revolução Federalista e vários dos personagens participam dos conflitos. Porém, os acontecimentos históricos não tomam conta da ação, segundo Zilberman (2010), quando é preciso explicar o contexto, o autor preocupa-se em inserir notícias de jornal, páginas de almanaques e cartas trocadas entre personagens, a escravidão e o início do abolicionismo também são temas do romance. O autor, então, põe em primeiro plano o destino dos personagens, ou seja, evidencia questões inerentes à vida e à morte, à força e à fraqueza e às paixões e às aflições das pessoas.

4 | INSPIRAÇÕES E CRIAÇÃO LITERÁRIA DE ERICO VERISSIMO

Erico Verissimo é considerado um autor realista que integra o movimento literário brasileiro a partir do século XX, especialmente do Modernismo da década de 1930. O romancista utiliza a estética realista para “[...] conciliar a saída para o irreal [...] com a responsabilidade de aderir ao real [...]” (BORDINI, 1995, p.27) numa representação ficcional da vida do homem e também da história. O autor buscou referência para apoiar sua visão na mimese grega, penetrando na ideia da captação dos fatos pelos sentidos.

Segundo Bordini (1995), o romancista gaúcho busca de Samuel Ichiye Hayakawa, semanticista norte-americano, sua fonte sobre concepção de linguagem enquanto simbolismo, sendo que nas definições do norte-americano o símbolo é algo próprio do homem que torna possíveis os empreendimentos humanos da linguagem dependentes, atravessando os tempos e as civilizações. Erico não separa a linguagem da prática social, assim, a semântica é fundamental para compreender o que as palavras podem fazer “[...] a favor ou contra a humanidade” (BORDINI, 1995, p.31), não obstante, as palavras possuem sentido fora delas e por consequência, Bordini (1995) aponta a desconfiança do autor na autossuficiência da linguagem.

É forte a presença do existencialismo nas obras de Erico. Essa abordagem sente especialmente os problemas do Ser perante as exigências que o tempo e as paixões acometem as pessoas. Ser fiel à imagem da vida que os homens levam para “[...] suportar a consciência da finitude e a angústia existencial que o nada suscita, estaria a função da linguagem na literatura para Erico” (BORDINI, 1995, p. 33-34). Escrever é ater-se ao que deve ser verdadeiramente exposto e assim

Erico não abandona sua convicção de que o repertório e as estratégias envolvidos no fato literário são pedaços de vida, que antes de serem a obra já estiveram em outras mãos, estão impregnados da experiência humana e não devem ser traídos pelo escritor (BORDINI, 1995, p. 33).

Como narrador realista, o romancista “sabe que, se o pampa possui um mistério, também possui uma história. [...] os campos abertos não surgem como um ponto de fuga, mas como o espaço da memória [...]” (CHAVES, 1985, p. 10). Preocupando-se com as memórias, como aliado na interpretação do passado teve como fonte de pesquisa diversos relatos de viajantes que percorriam o Sul do Brasil no século XIX. Erico simplesmente definia-se como um contador de histórias e então para contá-las não omitia os acontecimentos e não os disfarçava. Há a “[...] existência de criaturas fictícias mas nem por isso menos verdadeiras” (CHAVES, 1990, p. 66), os personagens metaforizam tipos humanos historicamente constituídos.

O romancista tinha grande envolvimento psicológico nos romances sentindo em suas entranhas a criação e o desenrolar dos fatos. O autor elege o inconsciente como elemento essencial da criação, concebido para ele como o depósito das experiências, vivências e também intenções, implicando num trabalho quase psicanalítico a fim de trazer o que está no depósito (BORDINI, 1995). Como lhe interessava questões da psicanálise tinha em sua biblioteca obras de Freud para o que desejava conhecer em maior profundidade: o homem “[...] em seus piores ou melhores momentos [...]” (MENEHINI, 1990, p. 59). Schüller (1972) também completa: “o esforço de redescobrir o passado coincide com a técnica psicanalítica de Freud, que consiste em trazer à luz da consciência experiências submersas [...]” (SCHÜLER, 1972, p. 161). É uma sinfonia entre o inconsciente e o consciente, como o particular e o universal.

Erico não via próximo de si elementos que pudessem proporcionar base para a trilogia *O Tempo e o Vento* porque não lhe haviam transmitido boas imagens do

Estado do Rio Grande do Sul nos livros escolares, e também não presenciava “[...] densidade psicológica [...]” (BORDINI, 1995, p. 125) em parentes e conhecidos que lhe fornecessem inspiração literária. Refletindo os acontecimentos passados e presentes, reconheceu que havia muita coisa fascinante quando observou que a gente do Rio Grande do Sul era bastante diversa e, de fato, examinou a história com outros olhos. Desta forma, “[...] o reconhecimento de que havia matéria romanesca no povo rio-grandense é atribuída a uma elaboração do inconsciente [...]” (BORDINI, 1995, p. 126), aquele depósito de vivências, experiências e intenções.

Segundo Zilberman (2010), o romancista tinha posicionamento independente, desagradando a muitos nunca simpatizou com o partido comunista e também manifestava aversão ao fascismo e ao nazismo, além de não seguir a cartilha dos católicos. Quando Erico começou a redigir *O Continente*, o Brasil saía de uma ditadura,

Poucas nações, como Portugal e Espanha, na Europa, e Argentina, na América do Sul, mantiveram regimes autoritários [...]. O sentimento de vitória da democracia deve ter entusiasmado o romancista gaúcho, que se dispôs a narrar o penoso percurso dessa forma de governo no Rio Grande do Sul (ZILBERMAN, 2010, p.150).

O autor era defensor das liberdades de cada um e contra as ditaduras que se instauraram no País. Contudo, “[...] Verissimo duvidava da perduração da democracia no Brasil, o que deu ensejo para que ele tivesse em *O Tempo e o Vento* uma concepção cíclica da história” (SURO, 1985, p.150), havia chances de a ditadura voltar a governar o País, o que de fato aconteceu, até mesmo depois da morte de Erico. Entre 1930 e 1945 o Brasil teve alternância entre democracias e ditaduras, e isso de certa forma refletiu na obra, há evidências de que o autor, por mais que projetasse o romance *O Continente* desde 1939, só conseguiu realmente escrevê-lo após o fim do Estado Novo, em 1945. O término de uma era política foi o início concreto de uma obra.

5 | O TEMPO E O VENTO: SENTIDOS, CORRELAÇÕES E SUBJETIVIDADES

O tempo e o vento são significativos do início ao fim do romance, as gerações agem e repetem ações no tempo e o vento faz-se presente nos acontecimentos. Muito há nas entrelinhas da epígrafe do romance que dá indícios à trajetória cíclica da obra:

Uma geração vai, e outra geração vem; porém a terra para sempre permanece. E nasce o sol, e põe-se o sol, e volta ao seu lugar donde nasceu. O vento vai para o sul, e faz o seu giro para o norte; continuamente vai girando o vento, e volta fazendo seus circuitos (ECLESIASTES I, 4-6, apud VERISSIMO, 2015 [1949], p. 9, v. 1).

A epígrafe enfatiza o passar das gerações e a permanência de elementos da natureza, como a terra, o sol e o vento. Há como elementos de permanência também alguns objetos, construções, caráter de personagens e os mitos porque, na verdade, o tempo não acaba com tudo, o punhal do Pedro Missioneiro e a tesoura de Ana Terra, por exemplo, são objetos permanentes e a teimosia da família Terra também.

Entre alguns conceitos e utilizações sintáticas, segundo o dicionário da língua

portuguesa Aurélio (FERREIRA, 2010), tempo é a sucessão dos anos, dos dias, das horas, envolvendo a noção de passado, presente e futuro; é uma época; um momento apropriado para que algo se realize ou mesmo “certo período, visto do ângulo daquele que fala, com quem se fala, ou de quem se fala [...]” (FERREIRA, 2010, p. 2020). O tempo no romance é pulsante, intercalam-se conflitos, dramaticidade e momentos de pausas e ou esperas. Assim como definido pelo dicionário, Erico vê o tempo pelo próprio ângulo, falando sobre pessoas de um determinado tempo valendo-se das próprias percepções, intuições e experiências para compor um trabalho em que

[...] a linearidade do tempo natural e a planaridade do espaço físico são desafiadas constantemente pela voz narrativa, que as inverte, recorta e atravessa, retrocede e avança, detém-se, penetra consciências individuais e coletivas, retorna e se acelera, compondo um mosaico dinâmico da formação histórica do Rio Grande (BORDINI, 2004, p.52).

Suro (1985) menciona que o tempo histórico no romance é oriundo de uma estrutura cíclico-mítica baseada na natureza, o que faz com que as coisas se repitam entre as gerações, de uma época à outra. O que se constrói é uma narrativa que conversa com o aspecto mítico e histórico concomitantemente. Também, conforme Bordini (1995), o romancista preocupou-se em compreender filosoficamente a natureza e o significado do tempo e, por isso, o tempo psicológico lhe afligiu, preferiu o tempo guardado na mente em detrimento daquele registrado pelos historiadores, não utilizando muito a pesquisa histórica, afirmou ser mais intuitivo.

Segundo Schüler (1972), o tempo em que romancista leva para narrar o que ocorre no Sobrado entre 24 e 27 de junho de 1895 é o mesmo que leva para narrar 150 anos de acontecimentos nos demais capítulos. Nos capítulos de *O Sobrado* é focada a análise dos sentimentos dos personagens e nos demais as ações são mais rápidas, a exemplo do dia em que Bibiana e Rodrigo se casam. Nas formas narrativas mais intensas ou menos intensas não há omissão dos problemas, desafios, dores e angústias, seja dentro das guerras ou fora delas, existindo assim um efeito “[...] que permanece igual em todos os períodos históricos e essa é a base filosófica do pessimismo verissiano nesta obra” (SURO, 1985, p. 153-154), tudo sempre volta, é a mesma coisa.

O elemento mítico aparece muitas vezes na narrativa. No início do romance há a imagem dos Setes Povos das Missões como mãe do Rio Grande do Sul, no capítulo chamado *A fonte*. Nesse capítulo está a origem da narrativa sugerindo episódios cercados por eventos divinos, explicações sagradas, heróis e lendas “e, como é próprio ao mito, o tempo das origens pode ser recuperado através da repetição ritualística da ação dos ancestrais” (ZILBERMAN, 2004, p.43). Para exemplo de repetição ritualística cita-se o punhal de Pedro Missioneiro, que pertenceu ao Padre Alonzo e depois é entregue ao filho Pedro Terra, e a tesoura utilizada nos partos pela mãe de Ana Terra, D. Henriqueta, que passou às mãos da filha. No entanto, segundo Schüler (1972), os personagens não buscavam o passado, pois lá continha as experiências que não foram

boas, especialmente em se tratando de guerras e violência. Juvenal Terra manuseava o punhal herdado do avô sem consciência do que este objeto representou no passado e também não se interessou por saber.

Os traços hereditários transmitidos aos filhos e demais descendentes do romance são bastante evidentes e até os nomes próprios assinalam que as gerações “[...] repetem as anteriores [...] Bibiana duplica a avó não apenas por se assemelhar a ela, mas por portar seu nome em duplicata: [...] também é Ana e é Ana duas vezes” (ZILBERMAN, 2004, p.43). Nesse sentido, verifica-se que a história é circular, porque as ações modernas se assemelham às do passado. Erico foi determinado no modo mítico de falar sobre a realidade, traços dos personagens permanecem do início ao fim, em que os indivíduos são vitimados pela natureza porque as características foram herdadas.

Ele que estava lá de alguma maneira, especialmente para Ana e para Bibiana Terra, o Vento é como um personagem que frequentemente aparecia para visitá-las. Paul Teyssier (1995, apud BORDINI; ZILBERMAN, 2004) opina sobre a presença do vento no romance entendendo-o como uma metáfora, é como se tivesse uma voz assustadora,

O que o vento exprime é o mistério, o medo, a asfixia, a morte. Mas o Vento é também a voz do Tempo, esse tempo que não para de passar, esse tempo das longas esperas nas solidões desse fim do mundo. [...] o Vento é a expressão dessa dor de viver que a condição temporal do homem ocasiona. (TEYSSIER, 1995, p. 390, apud BORDINI; ZILBERMAN, 2004, p. 17).

Como uso simbólico o vento “[...] forma antítese com o tempo. Enquanto passa o tempo, permanece o vento. O vento se une às experiências dos personagens” (SCHÜLER, 1972, p. 164). Várias sentenças são narradas com a presença do vento quando um episódio anormal acontece, como: “[...] conversava com o vento que carregava suas palavras para longe” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 333), Pedro Terra quando soube da aventura amorosa do genro, e em “[...] as duas mulheres ficaram escutando o uivar do vento” (VERISSIMO, 2015 [1949], p. 335), Bibiana Terra e a mãe, quando a pequena Anita morreu. Com base nas sentenças proferidas pelos personagens e as narradas pelo autor, conclui-se que o vento aparece para abalar as estruturas da vida pacata dos personagens, é ele o anunciante que traz algo para desorientar a rotina. No entanto, as surpresas passam e tudo volta ao “normal”, até que o próximo minuíano apareça. Para Schüler (1972) a conclusão é melancólica porque

Os empreendimentos, sofrimentos, anseios do homem são vaidades. A história se apaga. Antes do início e depois do fim sopra o vento, o vento e nada mais. O nada situa-se em ambos os extremos da história. Os acontecimentos humanos que se ligam ao tempo não se beneficiam da perpetuidade dele. O vento não preserva os sentimentos que se prendem a ele. Sopra indiferente a tudo. (SCHÜLER, 1972, p.165).

O vento é um elemento natural e no dicionário significa o ar em movimento; ar, atmosfera; influência; embora também signifique “coisa vã, fugaz, efêmera, vaidade”

(FERREIRA, 2010, p. 2142). Na verdade, é certo que o vento passa e é fugaz, mas ele retorna sempre, dir-se-ia que o que passa e o que é vaidade são as coisas associadas a ele. Concordando com o texto de Eclesiastes, Tapado (1996) conclui: “Pois bem, tudo é vaidade e correr atrás do vento!” (TAPADO, 1996, s.p.). O texto bíblico caracteriza a trajetória familiar, é como se fosse uma simplificação do dia e da noite de todas as jornadas vividas pelas famílias, portanto, tem relação com o objetivo de se transpor a ideia de ciclo na narrativa. De fato, a epígrafe expõe a jornada de trabalho de que a humanidade é fadada, trabalha-se de sol a sol, mas tudo é vaidade e tudo é passageiro, porque todos terão o mesmo destino: todos morrerão e, sendo assim, o homem tem de seguir algo que lhe dê sentido à existência: agarrar-se à crença em Deus.

Apesar dos moldes pessimistas da narrativa, se todas as coisas passam também as más distanciam-se e resta a força de um povo e o franco desejo de pertencimento a uma família e a um Continente.

6 | CONCLUSÕES

Romance de formação, modernista, intimista, mítico, saga familiar, romance histórico, epopeia, neorrealismo, neossimbolismo, romance social, enfim, uma infinidade de abordagens podem ser atribuídas ao romance que, a partir da liberdade expressa e defendida por Erico Verissimo, faz surgir uma outra liberdade: a da interpretação do leitor. Assim, esse artigo atingiu os objetivos ao perceber sentidos do romance *O Continente* em meio à história, às relações entre as gerações e à linguagem utilizada por Erico. Observa-se o cunho social de busca da origem rio-grandense que atravessa as fronteiras para tornar-se universal na dialética permanente com o particular.

O contexto do romance remonta às guerras e lutas territoriais a partir de 1745 e o fato de o autor não ser partidário de estereótipos, censuras, tampouco sensacionalismo, fomentou uma liberdade de criação para abordar o desenvolvimento de uma sociedade e da condição humana nos seus piores e melhores momentos. As referências intelectuais de Erico além de literárias são interdisciplinares, o gosto pela psicanálise interessou o autor pelas questões que afligem as pessoas, sem mascará-las, dizer que o machismo existe ou que a sina da mulher é esperar os familiares que foram à guerra é transcrita com uma linguagem bastante clara, mas não menos estratégica e carregada de sentidos.

O Continente tem muita informação sobre história e cultura gaúcha, a linguagem local utilizada nas falas dos personagens e também com efeito nas narrações do autor vai sendo afetada pela imigração e emigração na região. O que dizer dos italianos, castelhanos, alemães em Santa Fé? O universal chega ao particular cada vez mais, o que se exemplifica também pela grande diversidade religiosa presente atualmente no Rio Grande do Sul.

Quanto ao aspecto metafórico para falar sobre o tempo e o vento, como objeto

de análise do artigo, pode-se dizer que as famílias perpetuam-se pelo tempo, as gerações carregam heranças de frustrações e ou conquistas, mas é como se nada mudasse porque estão fadadas ao ciclo, aos movimentos de idas e vindas. É assim natural uma ventania antes da tempestade: o vento avisa que vem chuva e, no romance, ele avisa que vem problema e depois de passar a tempestade tudo volta ao normal porque o vento avisa que assim será e nada fica preservado. Um lugar de forte ventania é o cemitério, porque venta tanto no cemitério? Não há barreiras grandes, é um local afastado, é onde os empreendimentos das pessoas que morreram não fazem mais sentido, onde não há preservação das tais vaidades.

Poder-se-ia dizer que o romance teria sentido em acabar na trajetória da primeira geração já que se fala de ciclo, no entanto, é inegável o desenvolvimento social e o aprendizado que a humanidade alcança para melhorar as condições de vida que só o tempo proporciona.

Por fim, esse é um romance amplo a ser explorado e a trilogia *O Tempo e o Vento* pode favorecer a reflexão da literatura como meio de conhecimento cultural e histórico e destaque para a linguagem de um autor à frente do seu tempo, e da qual Schüller (1972, p.175) destaca: “Erico Verissimo faz dos moradores de *O Continente* cidadãos do nosso tempo”, fazendo com que se reflita sobre o sentido da vida.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M. G. **Criação literária em Erico Verissimo**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

BORDINI, M. G.; ZILBERMAN, R. **O tempo e o vento**: história, invenção e metamorfose. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: TA Queiroz, 2002.

_____. Erico Verissimo de trinta a setenta. IN: CHAVES, F. L. **O contador de histórias**: 40 anos de vida literária de Erico Verissimo. Porto Alegre: Globo, 1972. p. 40-51.

CHAVES, F. L.; STRELIAEV, L. **A Terra de Erico**. Relatório da Diretoria SAMRIG 1984, 1985.

CHAVES, F. L. **Erico Verissimo**: realismo e sociedade. Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. O Compromisso da literatura. IN: BORDINI, M. G. (Org.). **Erico Verissimo**: o escritor no tempo. Porto Alegre: Sulina, 1990. p. 65-68.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZAGA, S. Erico e os modernos. IN: BORDINI, M. G. (Org.). **Erico Verissimo**: o escritor no tempo. Porto Alegre: Sulina, 1990. p. 37-40.

MENEZHINI, L. C. Erico e a psicanálise. IN: BORDINI, M. G. (Org.). **Erico Verissimo**: o escritor no tempo. Porto Alegre: Sulina, 1990. p. 57-60.

SCHÜLER, D. O tempo em “O Continente”. IN: CHAVES, F. L. **O contador de histórias**: 40 anos de vida literária de Erico Verissimo. Porto Alegre: Globo, 1972. p.158-175.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. IN: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Cap. 2. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25 maio, 2017.

SURO, J. R. **Erico Veríssimo**: história e literatura. 1. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1985.

TAPADO, R. **Nietzsche na Bíblia**. A Notícia, 1996. Disponível em: < [http://renatotapado.com/artigos/nietzsche-na-biblia />](http://renatotapado.com/artigos/nietzsche-na-biblia/). Acesso em: 17 jun., 2017.

VERISSIMO, E. **O Tempo e o Vento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015 [1949]. Parte I: O Continente, v.1.

_____. **O Tempo e o Vento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015 [1949]. Parte I: O Continente, v.2.

ZILBERMAN, R. Erico Verissimo: artista, intelectual e pensador brasileiro. **Antares**: Letras e humanidades, n°3, jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/423>>. Acesso em: 25 maio, 2017.

PROGRESSÃO PARCIAL: MAIS UMA LEI QUE NÃO FUNCIONA

Mônica Lopes Névoa Guimarães

Instituto Federal do Tocantins – Campus Gurupi
monicalopesguimaraes@gmail.com

KEYWORDS: Education. Teaching. Founder Discourse. Partial Progression. Discourse Analysis.

RESUMO: As provas internacionais mostram que o ensino público tem índices ruins. Esses resultados geram medidas que visam melhorar o ensino. Uma dessas medidas é diminuir a repetência por meio da Progressão. Essa medida teria por objetivo melhorar o desempenho do aluno, entretanto, tem gerado alunos cada vez mais apatia e desinteresse. O objetivo desse trabalho é analisar a lei à luz da Análise de Discurso pechetiana. A hipótese é a de que haja traços de um discurso formador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino. Discurso Fundador. Progressão Parcial. Análise do Discurso.

ABSTRACT: International tests show that the public school in Brazil has bad results. These results bring some measures that intend to improve this reality. One of those measures is to low down the quantity of student that flunk in school years – 5th to 8th grade and high school – but these action has caused students less interested in learning. The objective of this research is to analyze the law through Pêcheux Discourse Analysis. The hypotheses is that is traces of a founder discourse.

1 | INTRODUÇÃO

Como professora de Ensino Básico há mais de vinte anos, tanto na rede particular quanto na rede pública, tenho enfrentado uma realidade que me incomodou a ponto de buscar razões para que ela ocorra. Trata-se de uma apatia generalizada em relação à escola e à busca pelo conhecimento demonstrada pelos alunos em geral, mas, para efeitos deste artigo, especificamente os da rede pública. Em parte, esse desinteresse surge porque a escola não se transforma tão rápido quanto a sociedade; ela é morosa na inserção de novos métodos de aprendizagem ou até na percepção do que seja relevante para seus alunos em tempos da pós-modernidade.

Entretanto, penso que as regulamentações que regem o ensino público no Brasil, especialmente as resoluções dos Estados, bem como a administração das questões relativas à Educação sejam as principais responsáveis por um ambiente escolar cada vez menos significativo e cada vez mais caótico.

Em Minas Gerais, o Ensino Básico é

regulamentado pela Resolução nº 2197 da Secretaria Estadual da Educação, de 26 de outubro de 2012. Essa lei tem como um de seus norteadores a busca da equidade e da exigência de tratamento diverso, a fim de assegurar a igualdade de direitos entre os alunos, que apresentam diferentes necessidades; segundo seu texto, é centrada no educando.

A Educação Pública como qualquer outro serviço público oferecido é regida por inúmeras leis e processos burocráticos. Essa legislação deve ser aplicada da mesma forma em todas as cidades e municípios de um estado que abriga realidades socioeconômicas bastante distintas. Além disso, a leitura e interpretação da lei ficam a cargo das Inspetorias de Ensino e estas repassam esse entendimento aos gestores das escolas e estes, por sua vez, reforçam essa leitura, caso concordem, ou ignoram aquilo que podem.

Para que essa realidade seja melhor compreendida, eis um exemplo. A resolução traz um artigo que trata especialmente da situação desse aluno, veja:

Art. 76 A Escola deve utilizar-se de todos os recursos pedagógicos disponíveis e mobilizar pais e educadores para que sejam oferecidas aos alunos de 3º ano do Ensino Médio condições para que possam ser vencidas as dificuldades ainda existentes, considerando que o aluno só concluirá a Educação Básica, quando tiver obtido aprovação em todos os Componentes Curriculares.

Esse artigo é interpretado por inspetores e gestores como a seguinte instrução, o aluno de 3º ano não deve ser reprovado em apenas um Conteúdo Curricular e assim o Conselho de Classe deve aprová-lo, mas com a aprovação do professor responsável por este Conteúdo. Na Escola Dom José Gaspar, não é raro um aluno de 3º ano do Ensino Médio ser reprovado em apenas um Conteúdo Curricular, embora o Conselho de Classe muitas vezes discuta a situação de cada um desses alunos e tente dissuadir o professor responsável a aprová-lo junto com o Conselho.

Por outro lado, há inúmeros professores que se apoiam na crença de que o sistema quer aprovar todos os alunos e que eles não têm o poder de retê-los, portanto não vale a pena exercer o seu papel de educador de forma responsável. Dessa forma, esse professor apresenta o conteúdo que lhe cabe de forma superficial, com avaliações mal elaboradas e repetidas. Essas ações desmotivam não só o aluno, que percebe o que está ocorrendo, mas também os outros professores ainda não contaminados pela crença de que não podem fazer nada para implementar o sistema.

Diante desse quadro, o objetivo desse artigo é analisar o texto da resolução, especialmente nos artigos que tratam da progressão parcial, opondo a materialidade linguística da lei ao discurso de inspetores e gestores e àquilo que ocorre de fato na prática.

2 | A RESOLUÇÃO 2197

A Resolução 2197 diz que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver

o educando e garantir a ele a formação indispensável para o exercício da cidadania e dar a ele meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Também a progressão entre as etapas desse processo deve ser articulada e sequencial, de modo que o aluno tenha a garantia da aprendizagem com qualidade. Essa lei discorre sobre a importância do currículo, do papel dele na formação de um aluno que será capaz de produzir e socializar em seu espaço de convivência e como essa sequência de conteúdos pode contribuir para a construção da identidade sociocultural desse educando.

A Resolução também trata do processo de avaliação e enumera diversas características que esta deve apresentar. Entre essas qualidades estão: o provimento de intervenções pedagógicas que garantam o aprendizado no tempo certo; a responsabilidade em repor temas ou tópicos para alunos infrequentes e, por fim, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com distorção de idade-ano de escolaridade.

Nesse aspecto da lei, a realidade da escola pública estabelece uma contradição, já que as intervenções pedagógicas, para serem eficazes, precisariam ocorrer em momentos distintos daquele que o professor tem em sala de aula, ou seja, no contra turno. Essa necessidade de aulas no contra turno é ainda mais evidente quando se trata de reposição de conteúdo para alunos que estiveram ausentes. Entretanto, a escola não dispõe da ferramenta de montar horários de aulas de reposição ou até de reforço para os alunos ausentes ou com dificuldade de aprendizagem.

O sistema espera que a escola e, conseqüentemente, o professor ministre a aula normal e ainda forneça explicações de temas anteriores a alunos que estiveram ausentes e crie novas estratégias para assegurar o aprendizado daqueles com dificuldade. Tudo isso em uma, duas ou quatro aulas semanais de cinquenta minutos cada em salas com quarenta alunos. Esse paradoxo levanta a questão: como se pode enunciar que o aluno seja a preocupação central dessa legislação e que o ensino deva ser de qualidade numa realidade como essa?

O objetivo desse artigo é examinar apenas um aspecto desse questionamento, que é a progressão parcial. A pesquisa pretende buscar na materialidade linguística tanto da lei quanto das respostas de alunos, professores e gestores o quanto essa determinação afeta posturas diante da formação de cidadãos tal como descreve a resolução. A progressão parcial é um procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar e ter novas oportunidades de estudos, no ano seguinte, em Componentes Curriculares nos quais ainda “necessita consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas”.

O aluno pode levar para a série seguinte até três Conteúdos Curriculares. Isso significa que, por exemplo, o aluno do 1º ano de Ensino Médio que traz três progressões referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental terá pela frente o conteúdo de doze disciplinas da série que cursa, além das três progressões. Na maioria das vezes, trata-se de um adolescente de catorze anos, oriundo de um núcleo familiar desestruturado

e, inúmeras vezes de condições socioeconômicas que exigem que esse aluno ainda trabalhe no contra turno ou busque oportunidades de ascensão profissional em cursos do PRONATEC. Sem esquecer que há diferença na nomenclatura de Conteúdos Curriculares do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a saber Ciências no nono ano corresponde a que conteúdo do primeiro ano: Biologia, Física ou Química?

Diante desse quadro desanimador, não é de espantar que o aluno já chegue ao Ensino Médio completamente desencorajado. Além disso, a lei prevê que o aluno em progressão parcial tenha estudos orientados elaborados pelos professores da série anterior e da série atual. Esse é outro aspecto do sistema difícil de ser cumprido, já que existem escolas públicas que oferecem salas até o nono ano e outras que possuem apenas o Ensino Médio. Portanto, professores de série anterior e atual não se encontram na mesma unidade de ensino. Esse problema é ainda mais grave quando esse aluno vem de outra cidade ou de outro estado.

Os estudos referentes à progressão devem ser ministrados pelo professor da série atual do aluno, ao longo do ano, durante os encontros semanais – nos quais o professor também deve ministrar o conteúdo referente ao ano em questão – e posteriormente o aluno realizará uma avaliação para verificar se houve o aprendizado necessário para aprovação. A lei prevê que esse processo deve ocorrer ao longo do ano, entretanto, há uma outra resolução que exige que o processo seja concluído no mais tardar em julho, ou seja, no meio do ano letivo.

Essa situação da progressão parcial é ainda mais dramática no terceiro ano do Ensino Médio, pois o aluno só receberá o certificado da Educação Básica se concluir essa série. Como visto na introdução deste artigo, a resolução tem um artigo específico para esse caso, entretanto não é raro o caso de alunos reprovados na progressão parcial – conteúdo referente ao 2º ano – em julho, mas esses alunos ainda têm metade do ano letivo para prosseguirem com o conteúdo do 3º ano. O paradoxal dessa situação é que, mesmo aprovados nos conteúdos do 3º ano, esses alunos serão reprovados na progressão e deverão repetir o último ano do Ensino Médio. Isso gera desistência e esses alunos abandonam a escola.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

O discurso é definido por um conjunto de fatos linguísticos que está explícito na escolha do léxico e na sintaxe do texto analisado. Quando se associa a produção do discurso a fatos polêmicos e se busca apreender os sentidos produzidos, então o discurso é abordado como acontecimento. Enquanto acontecimento, o discurso segue um movimento que se inicia no já-dito, depois a resistência a esse apagamento e conseqüente produção de outros sentidos e por fim, o retorno ao sentido inicial, promovendo seu deslocamento.

O que caracteriza o discurso fundador é o fato de ele criar uma tradição, dando uma ressignificação a um discurso que veio antes e institui outra memória. Ele desautoriza

o discurso precedente e estabelece uma nova tradição que gera outros sentidos para o mesmo lugar de produção. A publicação da resolução é um acontecimento, pois traz um discurso que pretende criar uma nova tradição. Entretanto, é um discurso que age no mesmo lugar onde anteriormente houve outro discurso.

Nesta pesquisa, foi perguntado a alunos e professores se eles acreditavam na reprovação como algo benéfico à educação. Entre as respostas de professores, a materialidade linguística mostra que há três discursos: a reprovação contribui, contribui em alguns casos ou a reprovação não contribui, mas aprovação sem méritos é ainda pior para o sistema. Já, entre os alunos, a ordem do discurso relativa ao aspecto da reprovação é de que ela deve ocorrer e de que ela contribui para o aprendizado, já que o aluno terá uma segunda chance de aprender conteúdos que não conseguiu assimilar numa primeira vez.

Outra pergunta feita foi: quais seriam as razões para que a reprovação ocorresse. As respostas dos alunos foram quase unânimes em dizer que o responsável é o aluno pela falta de interesse e a falta de empenho. Entre os professores, a questão do desinteresse aparece, mas o discurso mais presente é a de que o sistema educacional brasileiro tem uma visão distorcida do que seja uma educação de qualidade, sendo assim cria mecanismos que forcem a aprovação de alunos sem os pré-requisitos necessários e isso causa o desinteresse do educando nas séries posteriores e, conseqüentemente, a reprovação.

As razões para o desinteresse dos alunos também foi alvo da pesquisa. Entre os professores, o discurso é a morosidade de mudança na escola em relação às mudanças trazidas pelo aluno pós-moderno – uso de tecnologia, por exemplo – já, entre os alunos, o desinteresse ocorre por várias razões que vão da rebeldia contra aquilo que os pais julgam importante até a falta de afetividade na relação com o professor. Entretanto, há um discurso que pode ser considerado fundador, pois permeia tanto as respostas dos professores quanto a dos alunos: o desinteresse ocorre porque não se percebe o valor do conhecimento.

O aluno, alvo desta pesquisa, não ambiciona sair de uma cidade pequena e ir estudar em uma universidade pública, tornar-se um engenheiro ou um médico. Na maioria, eles querem se casar e formar uma família e terem um emprego que lhe pague o suficiente para isso. Uma ambição bastante diferente, por exemplo, de um aluno da educação privada de uma cidade média de São Paulo.

Por outro lado, o professor, alvo desta pesquisa, também é diferente. Atualmente, até há uma preocupação crescente em modernizar as aulas para que o aluno consiga responder às questões propostas pelo ENEM, mas não se pode dizer que se trate de um interesse coletivo dos docentes. Também é possível notar que não há um incentivo maciço para que o aluno queira atingir desafios maiores, embora alguns professores admitam que isso é real.

Na hipótese inicial dessa pesquisa, esperava-se encontrar entre as razões para o desinteresse a questão da facilitação do processo educacional ao criar inúmeros

mecanismos de aprovação. É possível notar que, entre os professores, de fato, essa crença existe; já entre os alunos, não pôde ser detectado na materialidade linguística de suas respostas qualquer indício de que eles atribuam o desinteresse pela escola porque esta não lhe oferece desafios.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

ORLANDI, Eni P. (org.). **O discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº2197, de 26 de outubro de 2012**.

PROJETO DE ESQUADRIAS DE PALETES PARA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL “CANTO DE CONEXÃO”

Karina dos Santos Moura

Universidade Federal de Pelotas

Pelotas – RS

Renata Caetano Pereira

Universidade Federal de Pelotas

Pelotas – RS

RESUMO: A partir de matérias, debates e projetos promovidos pela extensão universitária, o debate acerca do direito à moradia e ocupações de edificações públicas e privadas torna-se cada vez mais presente dentro das faculdades de Arquitetura e Urbanismo. Dentro deste contexto, foi desenvolvido um projeto arquitetônico de esquadrias em uma ocupação estudantil localizada ao lado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas. A atividade teve o intuito de qualificar a moradia já existente e melhorar a qualidade de vida dos ocupantes. O projeto foi feito a partir de uma matéria de extensão universitária e avaliado por técnicos e professores antes que fosse posto em execução com um mutirão envolvendo universitários, profissionais e moradores da residência.

PALAVRAS – CHAVE: Extensão; Moradia; Projeto

PROJECT OF PALLET SQUADRIES FOR STUDENT OCCUPATION “CANTO DE CONEXÃO”

ABSTRACT: From classes, debates and projects promoted by university extension, the debate about the rights to housing and occupations of public and private buildings becomes present in the universities of Architecture and Urbanism. In this context, an architectural design of squadries was developed by students of architecture in a student occupation located next to the university of Architecture and Urbanism of the Federal University of Pelotas. The activity was developed to qualify the existent house and improve the quality of life of the occupants. The project was made from a university extension subject and evaluated by technicians and teachers before it was implemented with a joint effort involving university students, professionals and residents.

KEYWORDS: Extension; Home; Project

1 | INTRODUÇÃO

Considerando a importância do debate sobre o Direito à Moradia dentro das universidades, surge a proposta do presente projeto que visa intervir em um espaço arquitetônico e social, de forma a usar habilidades adquiridas na academia como uma

forma de conhecer diferentes realidades sociais e com a intenção de contribuir com a infraestrutura de um lar de resistência.

Foi desenvolvido um projeto de esquadrias para a Ocupação estudantil Canto de Conexão, que está localizada ao lado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFPel, na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul. A proposta é baseada nas necessidades dos moradores da ocupação, utilizando materiais de baixo custo e fácil construção. Inicialmente, o projeto surgiu como proposta dentro da disciplina de *Extensão - Universidade e Sociedade*, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFPel, na qual foi pensado a fim de atender demandas de projeto executivo para a reforma da casa ocupada pelo movimento Canto de Conexão.

Foi realizada uma consulta aos residentes da ocupação e com isso foram levantados os pontos de maior importância e urgência a sofrerem intervenção na moradia. A principal demanda arquitetônica evidenciada foi a de que fosse detalhado e executado um projeto das esquadrias faltantes no segundo pavimento da habitação. Apesar de existir um projeto arquitetônico da reforma completa da casa, realizado pelo escritório de arquitetura AH – Arquitetura Humana, de Porto Alegre/RS, ainda não haviam sido feitos detalhamentos construtivos para as janelas de paletes.

Portanto, a ação foi baseada no desenvolvimento dos desenhos técnicos para a execução das esquadrias, a partir de etapas como estudo de referenciais, levantamento de campo e avaliação dos moradores, a fim de gerar conteúdo e dar subsídios de apoio para a realização de mutirões para a construção dos produtos finais dos detalhamentos.

Apesar do cumprimento da etapa de projeto para apresentação em sala de aula, entendeu-se que ainda havia muito a ser feito e construído em conjunto com a Ocupação Canto de Conexão, seja por questões do espaço físico da casa ou pela vivência e troca de experiências obtidas com os moradores. Por consequência disso, o projeto estendeu-se além do cumprimento de uma formalidade para a disciplina e assumiu um caráter de extensão universitária e pretende contribuir para a melhoria na habitabilidade do espaço físico ocupado pelo movimento.

2 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da atividade foram estruturadas etapas a fim de organizar as ações do projeto com possíveis resultados no menor espaço de tempo possível, devido ao fato de que o projeto de extensão aqui descrito propõe-se ser desenvolvido a partir de uma demanda urgente. As etapas foram desenvolvidas na seguinte ordem: 1) Análise de referenciais teóricos: leitura de artigos e materiais sobre o tema de ocupações no Brasil e sobre direito à moradia. 2) Estudo de projetos referenciais: inicialmente foi realizada uma etapa de pesquisa sobre projetos similares, identificando métodos construtivos que pudessem servir como embasamento para a criação de um projeto funcional das esquadrias; 3) Levantamento: Foram levantadas as dimensões de

todos os vãos da edificação que não possuem fechamento. Também foram levantadas as dimensões dos paletes disponíveis na casa, recebidos por doações. 4) Lançamento da primeira proposta: Nessa etapa foram propostos desenhos iniciais para análise e aprovação dos moradores, considerando questões funcionais, estéticas, facilidade de execução e manutenção e viabilidade econômica. 5) Detalhamento: Etapa em que foram desenhados detalhamentos referentes às esquadrias, com a intenção de facilitar no momento da execução e orientar a construção. Foi desenvolvido um caderno de detalhamentos técnicos, especificando as dimensões das janelas em vistas e cortes, assim como o quantitativo dos materiais necessários para a montagem de cada elemento. (Figura 2).

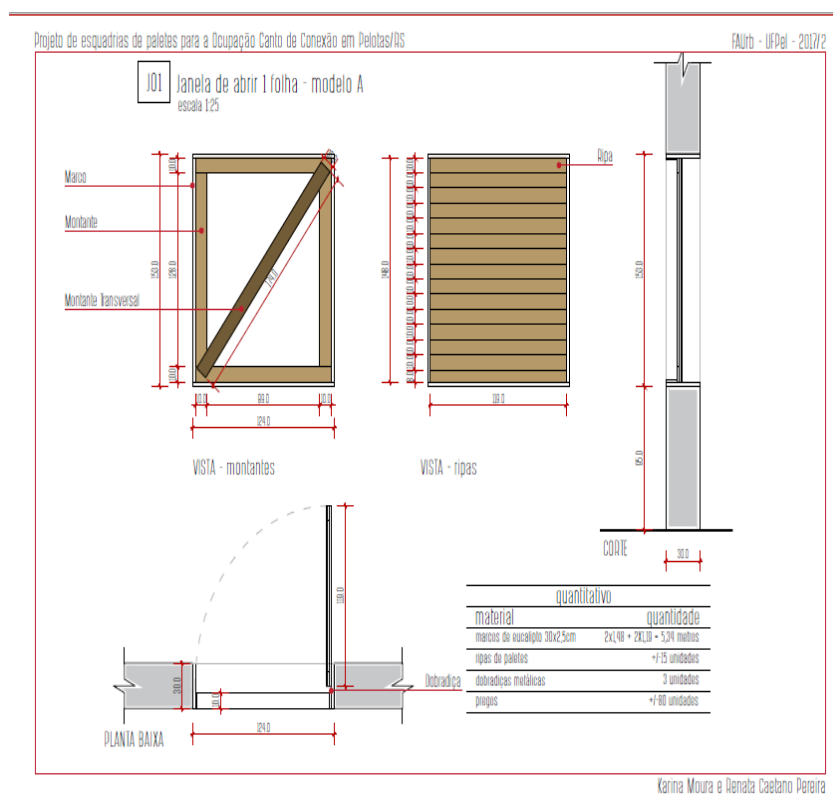


Figura 2: Exemplo de esquadria apresentada no caderno de detalhamentos.

6) Apresentação final do projeto para a comunidade da ocupação: Nessa etapa foi entregue e apresentado o caderno de detalhamentos para os moradores, em conjunto com a arquiteta Cristina Rozinski, a qual presta assessoria técnica à ocupação. Nessa conversa foi realizada uma avaliação do projeto até a data, indicando possíveis correções e adaptações no projeto apresentado, além de estruturar um plano de ação das próximas etapas a serem desenvolvidas (Figura 3)



Figura 3: Conversa e avaliação com os integrantes dos movimento.

7) Apresentação para a disciplina de Extensão Universidade e Sociedade; 8) Realização do mutirão como oficina durante o EREA Satolep 2018 – Encontro Regional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo da regional Sul, realizado na cidade de Pelotas/RS: Durante o evento, foram realizados dois turnos de oficinas destinadas ao mutirão para iniciar a construção das esquadrias. Nesses dois momentos foram separadas equipes por tarefas a serem executadas, como despregar paletes, lixar, serrar e montagem dos painéis. Com o tempo previsto foi possível construir uma janela completa e a preparação de materiais para a montagem de mais uma, ambas que possibilitariam o fechamento de um ambiente que se tornaria um dormitório. Ao longo dos dois encontros foram sendo percebidas possíveis melhorias no projeto e na organização dos próximos mutirões, a partir da troca de experiências com os participantes do evento, das autoras e dos moradores da casa (Figura 4).



Figura 4: Mutirão realizado em Abril de 2018.

9) Oficinas participativas para melhorias no projeto: A partir das considerações e novas informações obtidas durante a realização do primeiro mutirão, serão propostas atividades de projeto coletivo, em que possam ser discutidas as possibilidades de soluções projetais para as esquadrias faltantes. Essa etapa surge como uma ideia de estreitamento da participação dos moradores, permitindo que o desenvolvimento do projeto seja muito mais horizontal e participativo do que fora realizado nas propostas anteriores.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, a partir do desenvolvimento de uma metodologia de projeto e do cumprimento de datas e prazos, pudemos evidenciar o cumprimento de 8 dos 9 itens propostos pelo projeto de extensão. Dentre os principais resultados pode-se ressaltar o desenvolvimento e revisão do caderno de esquadrias, assim como a execução de um dos produtos por meio de mutirão envolvendo estudantes de arquitetura não só da Universidade Federal de Pelotas, mas de várias outras universidades brasileiras e também moradores da ocupação e da comunidade onde a mesma encontra-se inserida.

O ultimo item a ser desenvolvido no projeto é produto de uma séria de discussões e de tentativas e erros para aperfeiçoamento do projeto.

4 | CONCLUSÕES

Após o envolvimento direto com os estudantes residentes da ocupação, percebemos um estreitamento entre os laços com a universidade, além de uma troca de aprendizados entre os envolvidos (alunas, residentes, pessoas interessadas e vizinhança). Mas principalmente um exercício de conhecimento do usuário, desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e aplicação direta em uma realidade com recursos reduzidos.

REFERÊNCIAS

BAZZAN, A. L.; Nobre, E.; Di Felice, E. **Ocupação e (trans)formação: entrevista com os moradores da ocupação canto de conexão**. PIXO Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade, n.3.v.1, p17-21. Pelotas, 2017.

BAUNGARTEN, C; Mello, N. V. C.; Almeida, J. S. **Casa Palete**. 1º Seminário Nacional de Construções Sustentáveis IMED. Passo Fundo, 2012.

BRASIL. P. R. Lei 10. 275 de 10 de julho de 2001. **Estatuto da Cidade**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm. Visualizado em 21/11/2017.

MARICATO, E. **As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias**. Petrópolis: Vozes, 2002.

REGISTRO DOCUMENTAL NA ANIMAÇÃO A BAILARINA

Carla Lima Massolla Aragão da Cruz

Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo

RESUMO: Na história cinematográfica, o emprego de imagens e textos documentais constitui uma prática constante e diversificada na elaboração das narrativas, inclusive das animações. Para análise, neste artigo, escolhemos a animação *A Bailarina* (Ballerina, Eric Summer e Eric Warin, 2016), filme que se utiliza de práticas como a dança, as artes e a arquitetura, além do sentimento de conquista, liberdade e justiça que integraram o cenário de Paris, no final do século XIX. Foi com a inserção da representação das imagens históricas que a ambiência foi construída e, por outro lado, com a manifestação do teor documental que a animação garantiu o estímulo a uma sensação de pertencimento nos espectadores, que vai além das tradições do cinema, pois vincula a narrativa à valorização de uma voz subjetiva na representação do registro documental e da arte contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Animação, Cinema, Registro Documental, Análise Fílmica, *Bailarina*.

ABSTRACT: In cinematographic history, the use of images and documentary texts is a constant and diversified practice in the elaboration of narratives, including animations. For analysis,

in this article, we chose the animation *The Ballerina* (Ballerina, Eric Summer and Eric Warin, 2016), a film that uses practices such as dance, arts and architecture, as well as the feeling of achievement, freedom and justice that the setting of Paris in the late nineteenth century. It was with the insertion of the representation of the historical images that is the ambience was constructed and, on the other hand, with the manifestation of the documentary content that the animation guaranteed the stimulus to a sense of belonging in the spectators, that goes beyond the traditions of the cinema. Because it binds the narrative to the valuation of a subjective voice in the representation of the documentary record and contemporary art.

KEYWORDS: Animation, Cinema, Documentary Record, Film Analysis, *Ballerina*.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho integra um projeto maior de doutorado, cujo objetivo é o de analisar a construção de sentidos nas animações cinematográficas contemporâneas. Na história cinematográfica, a inserção de imagens e textos documentais, constitui uma prática constante, e diversificada, na elaboração das narrativas, inclusive das animações, que por conta disto conquistam um público cada vez

maior. De fato, o próprio início da história do cinema (século XIX) já contemplava a apresentação de sucessivas imagens fotográficas. E até hoje, o cinema não cessa de intensificar o emprego intertextual, no discurso oral ou imagístico, embora também desenvolva constantes processos de reciclagem.

Segundo a perspectiva do arqueólogo Cornelius Holtorf (2007), o público busca uma valorização cultural do passado porque exerce uma relação de interesse, curiosidade e fascínio, é uma forma de perceber na memória um pertencimento, tanto na identidade coletiva, quanto da identidade pessoal. É também, uma questão de contemplação do mistério do desconhecido e do constante não saber.

[...] a memória é acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um estar aqui, que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele. (CANDAUI, 2011, p. 9).

Os documentários contemporâneos revelam um teor diferenciado em relação aos títulos antigos, os documentaristas abriram novas possibilidades de articulação dos conteúdos e maior tolerância na inserção de narrativas e incorporação de outras frentes cinematográficas, demonstrando uma consonância com a abordagem de Candau (2011, p.9) acima referida, na qual afirma que o valor das estratégias na reconstrução do passado está na forma que são utilizadas.

Outra forma de revigorar a voz do passado está nas animações cinematográficas, ora pela representação de dados biográficos como no Dossiê Rê Bordosa (2008, Cesar Cabral), no qual a Rê Bordosa, uma personagem humorística fictícia, conta o processo de elaboração das suas próprias histórias em quadrinhos, criadas pelo cartunista Angeli. Ou com a elaboração de imagens que procuram reproduzir momentos históricos, como apresentadas em Tiros em Clumbine (2002, Michael Moore) e Procurando Sugar man (2012, Malik Bendjelloul).

Dentro destas novas possibilidades, as animações estão conquistando um espaço cada vez maior, principalmente quando se trata da representação de espaços impossíveis ou metamorfoseantes, como afirma Furtado (2009, p.232).

[...] Há um esvaziamento de todo regime de imagem com pretensões a totalizações, pois aqui o cinema se parte, se fragmenta. Suas operações são de pequenas escutas, apreensões particulares. É como se o modelo expositivo abrisse um campo para o cineasta, para o documentarista, de possibilidades de habitar espaços impossíveis, vários possíveis metamorfoseantes, e, assim, outras escritas cinematográficas. (FURTADO, 2009, p 232)

Diante deste cenário, escolhemos a animação *A Bailarina* como foco da nossa análise, pois a narrativa reproduz imagens do século XIX em Londres e Paris, para retratar uma época em que o acervo fotográfico é extremamente limitado, todavia suficiente para inspirar a produção da ambiência e a caracterização dos aspectos culturais pertinentes à memória coletiva de um período de grande impacto social, a *Belle Époque* (“era bonita”), expressão nostálgica utilizada para expressar um tempo

de otimismo, elegância e progresso (1871-1914), entre a Guerra Franco-Prussiana e a Primeira Guerra Mundial, caracterizado pela euforia e pela liberdade de expressão e do progresso tecnocientífico ocidental.



Figura 1 - Exposição de Paris Champ de Mars e Torre Eiffel, Paris, França, 1900. Disponível no site: <http://fiveminutehistory.com/10-fascinating-facts-about-the-belle-epoque/>. Acesso em 20 out. 2018.



Figura 2 - Frame da animação *A Bailarina*, 2016 - Passeio em Paris.

A produção da *A Bailarina* busca na apresentação do tempo e espaço a construção de uma ambiência que transcende à contextualização pura e simples, pois a animação sintetiza uma época que além de demonstrar grande semelhança com as imagens reais ou as ilustrações de pintores, incorpora os sentimentos de conquista, justiça e expressão artística e tecnológica que regiam as relações da época.

Sob o olhar dos personagens Félicie, a menina órfã que sonha em se tornar bailarina e Victor o menino inventor, conhecemos a Paris da década de 1880, uma

cidade em plena transformação urbana, cultural e social. Para viabilizar o acesso deles de Londres a Paris, Victor constrói um planador, que lhe permite voar junto com Félice sobre a cidade de Paris.



Figura 3 - Frame da animação *A Bailarina*, 2016 - Voo sobre Paris.

A ação de sobrevoar a cidade resgata dos acontecimentos históricos significativos da história, a de que foi nesta mesma época (1891) que o engenheiro Otto Lilienthal construiu o primeiro planador. Da mesma forma que voar sobre Paris retoma também o primeiro voo de Santos Dumont sobre a cidade em 1906.



Figura 4 - Otto Lilienthal em voo (c. 1895). Disponível no site: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Otto_Lilienthal>. Acesso em 10 out. 2018.



Figura 5 - Primeiro voo de Paris por Santos Dumont em 1906. Disponível no site: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Santos_Dumont>. Acesso em 10 out. 2018.

Desse modo, Victor, personifica o progresso tecnológico no mundo moderno, relembrando à construção de memórias coletivas.

O passado que as pessoas selecionam e que denominam seus se trata de uma questão de identidade – questão tão própria da modernidade – por meio da construção de memórias coletivas. (HISSA, 2015, p.42).

Embora, Serra (2012) defenda que ainda “[...]há uma visão restrita de documentário como modo de discurso objetivo sobre o real”, também explica que “[...] a animação esteve fortemente associada ao universo do imaginário desde os primórdios, além de possuir uma natureza não objetiva por sua evidente construção.” E ainda, refere que:

[...] Esses fatores sublimaram o potencial da animação para tratar de aspectos do mundo real e, ao mesmo tempo, distanciaram-na do campo do documentário, ou, de forma mais abrangente, do campo dos discursos não ficcionais. (SERRA, 2011).

Rithy Panh, durante muitos anos procurou a imagem que faltava: uma fotografia tirada entre 1975 e 1979 pelos Khmers Vermelhos, quando lideravam o Camboja. A busca da imagem que provava o genocídio não foi localizada nos arquivos, mas para expressar o impacto daquele momento, ele representou a circunstância criando uma imagem, alternativa que só o cinema permite empreender. O mesmo recurso, de criar imagens que expressem determinados momentos históricos, foi utilizado na animação que é nosso objeto de estudo, *A Bailarina* (Ballerina, Eric Summer e Eric Warin, 2016), um filme de animação franco-canadiano dos gêneros aventura e comédia musical, realizado e escrito por Éric Summer, Éric Warin, Carol Noble e Laurent Zeito, lançado na França em dezembro de 2016 e no Brasil em janeiro de 2017.

A narrativa apresenta a jornada de Felicie e Victor, dois órfãos de um orfanato da Bretanha rural que fogem para Paris, com o objetivo de realizarem seus sonhos. Enquanto Victor ingressa na oficina de Gustave Eiffel, Félicie consegue uma vaga na escola de ballet da Grande Ópera de Paris. A conquista pessoal dos personagens alude as sensações de conquistas que permeavam os cidadãos que buscavam na cidade de Paris novas realizações.

Alexandre Gustave Eiffel (nascido em Bönickhausen (1832-1923) foi um engenheiro civil francês e arquiteto. Ele é mais conhecido pela mundialmente famosa Torre Eiffel, construída para a Exposição Universal realizada na data do centenário da Revolução Francesa de 1889 em Paris e também pela sua contribuição na construção da Estátua da Liberdade em Nova York. Disponível no site: <https://desenvolturasedesacatos.blogspot.com.br/2015/02/a-torre-eiffel-sua-historia.html>. Acesso em 01/08/2017.

"[...] o século XIX, em sua segunda metade, apresentava uma conjuntura de aceleração e ampliação do processo de industrialização, movidos pelas estratégias de expansão imperialista do capitalismo, projeto hegemônico centrado na Europa. Trazia os primeiros fenômenos de massa, a metropolização das cidades e com isto, as multidões e novas experiências e sensações." (BARBUY, p.211)

Ambiência da Paris pelos os aspectos ilustrados na apresentação da estátua da Liberdade, que se apresenta quase pronta, e a demonstração do início da realização da Torre Eiffel, nos permite situar os acontecimentos a entre os anos de 1886/1887.

A Estátua da Liberdade é um dos símbolos mais famosos de Nova York. Ela simboliza liberdade política e democracia. Localizada no porto de Nova York, ela é vista como a entrada (não oficial) de Nova York e dá boas-vindas aos visitantes do mundo todo. Dada aos Estados Unidos como presente pelo povo da França em comemoração ao centenário da Revolução Americana, a Estátua da Liberdade abriu para o público em 1886. Disponível no site: <http://www.visitenovayork.com.br/estatua-da-liberdade-em-nova-york/>. Acesso em 27/07/17.

Diferente da protagonista do *Gamer's Mind: Alice Madness Returns*, que depois residir 11 anos em um orfanato em Londres, tem a proposta de conquistar o público pelas manifestações sombrias de sua insanidade, Félicie também sai depois de 11 anos de um orfanato de Londres, mas à procura da realização de seu sonho de seguir a carreira de bailarina.

Alice Madness Returns é a obra prima da nova série Gamer's Mind, jogo psicológico com facetas sombrias e a proposta de diversão na insanidade. Disponível no site: <http://steamtao.com.br/series/gamers-mind-series/gamers-mind-1-alice-madness-returns-limite-da-loucura/>. Acesso em 30/07/17.

Félicie é uma menina que busca a realização de seu sonho de bailarina diante das transformações do século XIX, no qual os traços culturais e a construção dos valores, que configuram a identidade e o perfil das pessoas, sofreram grande impacto, pois se apropriaram de mudanças sociais, culturais e políticas e passaram a refletir concepções multifacetadas da identidade, da noção de certo ou errado, ela sai da segurança do orfanato e se lança a um novo país, em busca da realização de seu desejo.

Conforme Stuart Hall menciona, em sua obra *Identidade Cultural na Pós-modernidade*, “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 1990, p. 13). Esta incerteza e incompletude humana abre campo para que o fantástico exista e se sustente. Todorov, em sua obra “Introdução à Literatura Fantástica”, afirma que o que permite o fantástico existir é a vacilação, segundo ele “[...] Tanto a incredulidade total como a fé absoluta nos levariam fora do fantástico: o que lhe dá vida é a vacilação” (TODOROV, 2004, p.18).

Partindo desta concepção, as novas produções fogem às classificações tradicionais da teoria, pois intercalam ou misturam as noções do bem e do mal, como também à construção das identidades dos personagens. Não há perda da identidade, já que o sujeito mantém ainda sua essência interior, que é o “eu real”, mas sim a atualização ou modificação dela, é um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e com as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2003, p. 11). Podemos perceber que a partir do momento que as identidades sofrem, constantemente, a pressão do meio externo, dificilmente é possível conservar as identidades culturais internas intactas, e neste momento ocorre a desfragmentação das identidades, fazendo com que os comportamentos repreendidos tornem-se mais latentes, já que, conforme Hall, é difícil “[...] impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2003, p. 74).

A conquista não é só da Felicie, mas também do Victor na função de inventor, e da coletividade na comemoração ao centenário da Revolução Americana. De fato, a defesa do sentimento de conquista da liberdade, através da busca da realização dos sonhos, fica embutido em toda narrativa, não só pelo discurso e pela trilha sonora, mas também pelo destaque que é dado aos símbolos da conquista coletiva de autonomia, justiça, liberdade e expressão da arte.

Para demonstrar a ambiência de Paris, que teve forte impacto neste processo, a animação resgatou o momento de elaboração dos mais expressivos símbolos: a música, a dança, a arte e a arquitetura.

Podemos constatar nas Figuras 6 e 7 a verossimilhança das características da foto da Estátua da Liberdade com o frame da animação *A Bailarina*.

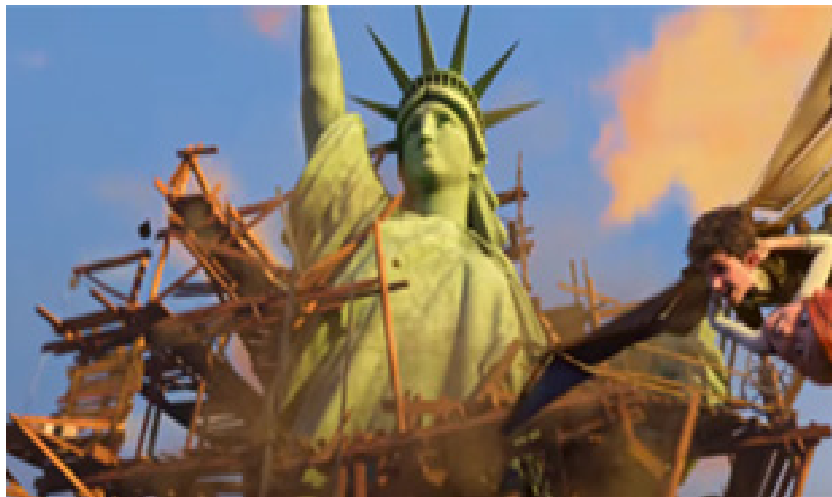


Figura 6 – Frame da animação *A Bailarina*, 2016 - Estátua da Liberdade.



Figura 7 – Modelagem da Estátua da Liberdade no Estúdio Bartholdi – França.

Ao observarmos as Figuras 8 e 9, notamos também a preocupação de expressar os detalhes históricos da Torre Eiffel, uma estrutura revolucionária para a época. Ainda hoje, é um dos principais símbolos de Paris e da França. A Torre levou dois anos para ser concluída e foi inaugurada pelo Príncipe de Gales que, posteriormente, tornou-se o Rei Eduardo VII do Reino Unido. Na sua fase de construção, devido aos poucos recursos da época, a quantidade de fotos é bem restrita.



Figura 8 – Frame da animação *A Bailarina*, 2016 - Torre Eiffel.



Figura 9 – Torre Eiffel e a exposição universal de Paris.

Para enriquecer ainda mais o espetáculo arquitetônico, que marcou a França, no final do século XIX, a narrativa também destaca a Ópera Paris, sede da companhia de ballet e o *Palais Garnier*, inaugurado em 1875, cujos detalhes podemos observar nas Figuras 10 e 11.



Figura 10 – Fachada do Palácio Garnier (Peter Rivera/CC BY 2.0)

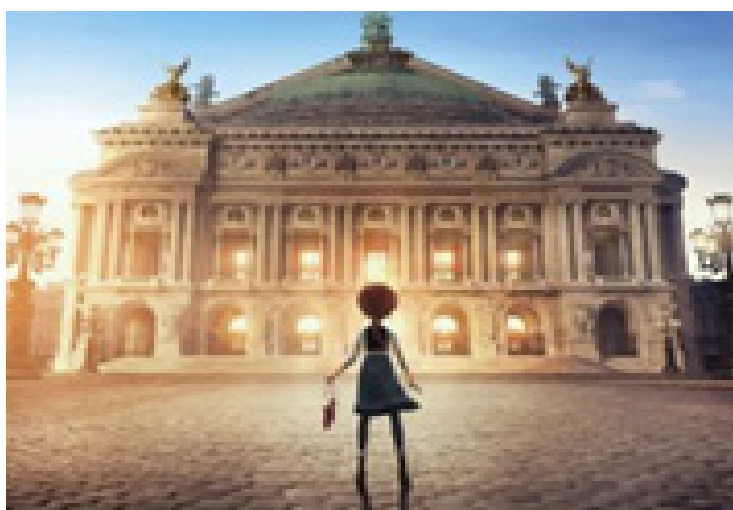


Figura 11 – Frame da animação *A Bailarina*, 2016 - Fachada do Palácio Garnier.

Já, os frames da animação, apresentados nas Figuras, 12, 13, 14 e 15, demonstram, ao serem comparadas com as fotos da sala de ballet da companhia Ópera Paris, a manutenção dos aspectos da estrutura interna (janelas, piso, cortina e o cuidado na representação dos passos da dança.

Para completar a produção, os bailarinos do Ópera Aurélie Dupont e Jérémie Bélingard ajudaram a montar as coreografias vistas no longa, garantido assim a veracidade dos movimentos, das expressões e da estética.



Figura 12 – Aula de ballet no Ópera Paris Fonte: <https://eaudeforme.wordpress.com/2015/10/14/sport-les-bienfaits-de-la-danse-classique/>



Figura 13 – Frame da animação A Bailarina, 2016 – Aula de ballet no Ópera Paris.



Figura 14 - Aula de ballet no Ópera Paris Fonte: <https://eaudeforme.wordpress.com/2015/10/14/sport-les-bienfaits-de-la-danse-classique/>



Figura 15 – Frame da animação A Bailarina, 2016 – Aula de ballet no Ópera Paris.

Durante a narrativa podemos constatar uma reciclagem nas imagens inseridas para composição dos planos gerais de ambientação ou das cenas de ação, de forma que o resultado, acidental por necessidade, “é uma estética do falso *raccord* entre a textura do filme e a textura do plano que ele acolhe” (BRENES, CHODOROV, 2014, p 2), é como uma “animação de montagem”, uma bricolagem da cópia de representação do real e da ficção, que inclui o uso ilustrativo de imagens elaboradas a partir do acervo limitado de fotos da época. É um *found footage*, que se distingue das demais formas em pelo menos três aspectos: ele confere autonomia às imagens, privilegia a intervenção material sobre película e se adere a novos locais (criados para narrativa) e a novas formas de montagem.

Além do resgate das imagens, o nome do inventor, Gustave Eiffel, foi mantido e houve também uma preocupação em apresentar um bailarino soviético com o nome de Rudolf (Rudolf Khametovich Nureyev ou Rudolf Xämät uğlu Nuriev Irkutsk, 17 de março de 1938), remetendo a outro bailarino russo de sucesso. Para complementar a proposta de sucesso da animação, a protagonista recebeu o nome de Félicie, que conforme o dicionário de nomes próprios (<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br>), tem origem do latim feliz, enquanto seu colega Victor também têm o nome de origem latina que significa vitorioso.

A animação é construída a partir da técnica de resgate e colagem de momentos

de grande significado histórico e a justaposição da arte, da arquitetura e da estética, mas também, de uma narrativa que ilustra nos gestos e ambiência uma constante atitude da busca pelo sucesso nas realizações dos sonhos.

A *Bailarina*, não se trata apenas de mais uma animação de ficção, pois ela promove reflexões sobre acontecimentos históricos, tanto na construção da identidade individual, quanto na identidade coletiva. É a libertação da Félicie e do Victor das restrições de um orfanato londrino, como também a comemoração da Revolução Francesa e da comemoração do povo americano, no centenário da revolução marcada pelo sucesso na batalha de Yorktown, na qual recebeu o apoio da França, Países Baixos e Espanha, momento em que derrotaram definitivamente os ingleses e alcançavam o reconhecimento da independência.

Como se não bastasse, a animação agrega ainda, a liberdade de expressão na dança, resgatando os passos e o nome do bailarino soviético Rudolf.

Embora a animação enfatize o sucesso da protagonista, a conquista de Victor, bem como a estética, da arte e o sentimento de transformação cultural recebem destaque. No entanto, foi a inserção da representação das imagens históricas que garantiu um teor documental na narrativa e possibilitou uma sensação de pertencimento nos espectadores, que vai além das tradições do cinema e vincula a narrativa a valorização de uma voz subjetiva na representação do registro documental e da arte contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARBUY, Heloisa. **O Brasil vai a Paris em 1889**: um lugar na Exposição Universal. Anais do Museu Paulista, v.4, São Paulo: USP, v.4, 1996.

BRENEZ, Nicole; CHODOROV, Pip. **Cartografia do found footage**. In: **LAICA-USP**, v. 3, n. 5, 2014, p 2.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder**: a inocência perdida – cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FURTADO, Beatriz. **O documentário como obra de arte**. In: FURTADO, Beatriz (Org.) Imagem contemporânea – cinema, TV, documentário... vol. I. São Paulo: Hedra, 2009, pp. 227-241.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HISSA, Sara de Barros Viana. **Algumas Reflexões sobre o documentário arqueológico**. Revista de Arqueologia Pública. Rev. Arqueologia Pública Campinas, SP v.9 n.3, p.42. Disponível no site: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8642867>. Acesso em 02/08/2017.

HOLTORF, Cornilius. **From Stonehenge to Las Vegas: Archaeology as popular culture**. Oxford: Altamira Press, 2007.

SERRA, Jennifer Jane. **O documentário animado**: quando a animação encontra o cinema do real.

Rumores-UPS, ed. 10, ano 5, 2011. Disponível no site:<http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51262/55332>. Acesso em 28/07/2017.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

REVOADA EM CORES: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO SIMBÓLICA DA REALIDADE VIVIDA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

Cristiane Machado Corrêa Ferreira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Santana - Amapá

RESUMO: Este artigo vem apresentar um percurso de pesquisa, que procurou indagar sobre os sentidos produzidos pela mediação de um artefato estético nas aulas de artes visuais, constituído em uma pesquisa participante em arte. Ela teve a intenção de produzir dados em campo para a produção do artefato intitulado: Lata artística. Nesse cenário reflexivo, como professora/pesquisadora, imprimi na Lata artística as referências do convívio em sala de aula, inventando espaços de aprendizados. As percepções e reflexões desse processo investigativo ocorreram entre os anos de 2016 e 2017, na Escola Estadual Augusto Antunes na cidade de Santana/AP, que resultou em um produto artístico-pedagógico, além do artefato mencionado, um livro composto por algumas obras de arte produzidas pelos alunos-participantes da pesquisa. Deste modo, dialogo com autores como Richter (2014), Rey (2002), Aslan e Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Geertz (1997) e Wne Flick na busca dos caminhos teórico-metodológicos, baseados na perspectiva qualitativa delimitada pelo uso da pesquisa participante e do entrelaçamento com a pesquisa em arte. Assim,

apresento esses momentos em quatro tópicos, para, finalmente, compreender como e sob quais circunstâncias os sentidos pedagógicos impactam o processo criativo de produção de um produto estético, mediando aprendizados e sentidos sensíveis sobre o conteúdo: cores nas aulas de artes visuais. A partir dos resultados, reflete-se acerca da ação pedagógica de professores de artes visuais na perspectiva de uma docência criadora que se inspira na pesquisa em arte, nutrindo a imaginação de alunos e professores pela sensorialidades cultural e educativa vivida nas salas de aula de arte.

PALAVRAS-CHAVE: Cor. Ensino de Arte. Lata Artística. Processo Criativo. Vivências Artísticas.

ABSTRACT: This article presents a course of research, which sought to inquire about the meanings produced by the mediation of an aesthetic artifact in the visual arts classes, constituted in a research participant in art. It was intended to produce field data for the production of the artifact entitled: Artistic Tin. In this reflexive scenario, as a teacher / researcher, I printed in the artistic can the references of living in the classroom, inventing learning spaces. The perceptions and reflections of this investigative process occurred between 2016 and 2017, at the State School Augusto Antunes in the city

of Santana / AP, which resulted in an artistic-pedagogical product, in addition to the mentioned artifact, a book composed of some works of art produced by the research participants. In this way, I dialogue with authors like Richter (2014), Rey (2002), Aslan and Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Geertz theoretical-methodological, based on the qualitative perspective delimited by the use of the participant research and the interlacing with the research in art. Thus, I present these moments in four topics, to finally understand how and under what circumstances the pedagogical senses impact the creative process of producing an aesthetic product, mediating learning and sensitive senses about the content: colors in the visual arts classes. From the results, it is reflected on the pedagogical action of teachers of visual arts in the perspective of a creative teaching that is inspired by the research in art, nourishing the imagination of students and teachers by the sensorialities cultural and educational life lived in the art classrooms .

KEYWORDS: Color. Art Teaching. Artistic can. Creative process. Artistic Experiences.

1 | INVENÇÕES DO CAMINHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ARTE

Esta investigação, de cunho qualitativo, caminhou pela ideia de compreensão e colaboração. Isso quer dizer que a inquirição mergulhou na dinâmica dos processos reflexivos do pesquisador e a interpretação dos sentidos apresentados pelos interlocutores. Essa ressalva, um tanto explicativa, situa a pesquisa na dimensão entendida por Uwe Flick (2009) e Sandra Rey (2002), orientada para uma metodologia educativa mais expressiva do ensino das artes visuais no espaço escolar formal.

As orientações de pesquisa de Flick (2009) consideram que o processo de reflexividade, por meio da comunicação e da dinâmica dos envolvidos, podem ampliar alguns elementos referentes ao conhecimento produzido numa situação de produção de dados. Fica evidente a compreensão da pesquisa qualitativa como um processo interativo, no qual se vivenciam diversos papéis e experiências durante as interações práticas e artísticas nas relações sociais entre os participantes. Desse modo, coloque-me nessa imersão sistemática como aprendiz e, sob a forte influência da experiência e do convívio horizontalizado com alunos na educação formal e em campo de pesquisa.

A postura qualitativa orientada pelos autores se apresenta igualmente ao artista/professor que faz da experiência, nesse caso da experiência em sala de aula, o meio de contato que impulsionam a invenção do próprio caminho pedagógico. Caminho que se insinua conscientemente, mas que, também, leva em conta a imaginação e a intuição que se atravessam na vida cotidiana no ambiente escolar. Ou seja, o caminho metodológico que “não se baseia apenas naquilo que pode ser apreendido pelos sentidos, mas que também ser apreendido pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento” (TOURINHO, 2009, p. 150).

Os entendimentos teóricos que levaram a pensar a pesquisa, dispostos pelo viés qualitativo e a comunhão da ação docente em sala de aula como invenção, requereram

a contribuição e inspiração da pesquisa em arte como caminho e possibilidade estética de transitar entre prática e teoria no ensino de arte (REY, 2002). Ou seja, através da observação, descrição dos processos didáticos e a reflexão ininterrupta do professor/pesquisador na interação de aprendizados, especialmente a atenção na escuta dos saberes culturais dos envolvidos.

Esse delineamento de pesquisa remete a inquietação que impulsionou a sistematizar e problematizar o alcance dos conteúdos de artes visuais e a mobilização da ação docente. Isso implica considerar que as relações de aprendizados no espaço escolar, considerando a dinâmica e os intercâmbios reflexivos de aprendizados entre o conteúdo de ensino de arte cores, com a participação de alunos e a produção de artefatos culturais venham fazer parte do currículo escolar na vertente cultural como construção e elaboração de objetos artísticos dentro dos espaços de aprendizagens.

Ao se tratar da cor, como elemento de elaboração e composição em diversos trabalhos artísticos e complexidade do processo criador, esse elemento exerce expressivas sensorialidades sobre as pessoas. Isso me levou a indagar como esse conteúdo de arte se apresenta no ensino formal, sobretudo exigindo uma necessidade de interação pessoal e visual, criando possibilidades para diálogos expressivos na construção de conhecimento.

Portanto, partimos da premissa de que os experimentos propostos em sala de aula, com objetos para estimular a criação, em trabalhos realizados nas aulas de Artes Visuais, promovem aprendizados que se vinculem entre a realidade vivida e a pintura. Esses aprendizados podem despontar significados que extrapolam os limites da sala de aula e faça do ensino das artes visuais, bem como seus conteúdos e, nesse caso as cores, deslocamentos e posicionamentos em momentos diversos e distintos da vida diária dos alunos e dos professores.

Com base nessa problematização, tenho como objetivo geral investigar como e sob quais circunstâncias os sentidos pedagógicos impactam o processo criativo de produção de um produto estético e como aferiam aprendizados e sentidos culturais sobre as questões de cores. Decorre de esse objetivo geral mergulhar em perguntas que não possuam verdades em suas respostas, mas que tragam luzes e cores para nos indicar outros caminhos, para se fazer e entender a ação da docência em artes visuais.

Nas especificidades da observação participante, *que consiste na participação real e ativa do pesquisador como membro do grupo*, procurei: compreender como se organiza a vontade de saber arte por meio de um produto artístico na educação formal. Tendo em vista que percepções pedagógicas convergem na produção de um artefato estético e os aprendizados vividos em sala de aula. Por fim, penso em identificar referências culturais intercambiadas na produção estética e na ação pedagógica das aulas de artes visuais e os sentidos negociados e mediados pela *Lata artística* impulsionando e estimulando o desejo de aprender cores.

As reflexões provenientes das respostas em campo estimularão a novas

inquietações para pensar o ensino de arte. A crença é que essas reflexões possam potencializar interações educativas, desenvolvendo percepções, posicionamentos e comportamentos para criar novos mundos de relacionamentos e convívio educativo.

2 | INTERCÂMBIOS METODOLÓGICOS NA PRODUÇÃO DA LATA ARTÍSTICA

Durante as interações para a elaboração da Lata artística, reproduzi em um rascunho como seria a construção metodológica desse artefato. As investigações e rabiscos levavam a um viés contemporâneo na mistura de objetos, composições, sem critérios ou normas a seguir, como discute Rey (2002, p.125). “A arte contemporânea levanta a questão da ausência de parâmetros rigidamente estabelecidos. Não existe um corpo teórico, nem regras universalizantes que possam estabelecer uma conduta traçada *a priori* pelo artista”. Isto é, o artista faz sua própria regra, emprega a metodologia necessária na construção de novos processos de criação, neste caso, se essa falta de regras intimida o ensino de arte. Deste modo, essas reflexões levaram-me a elaborar e construí um artefato estético, chamado Lata artística, para contrapor a falta de importância em que o professor trabalha o conteúdo cor em sala de aula.

Na construção, a inspiração de cada Lata veio da experiência e convívio em sala de aula. Passou pelo processo de preparação e transformação, conforme a necessidade de criação e estímulo nos experimentos com os alunos, trazendo diálogos pertinentes ao processo de criação de um objeto capaz de causar impacto visual, reflexões a respeito do conteúdo cor e estimular o fazer artístico.

No entanto, durante o caminhar de produção da primeira Lata, busquei ardor com o arco-íris, a aquarela, os pigmentos, paletas de cores, dentre muitos mecanismos e artifícios para falar de cor na composição de uma lata de tinta. Para isso, havia a necessidade de criar uma Lata que narrasse minha própria história e envolvesse as experiências dos sujeitos, criando o meu próprio processo de confecção. Como afirma Sandra Rey (APUD PAREYSON, 1991, p.59): “a arte requer um processo no qual o artista, ao criar a obra, ‘invente o seu próprio modo de fazê-la’”.

Então, como fazer uma Lata de tinta chamar atenção de alunos? Motivada por esse questionamento, construir duas Latas iniciais, uma de papelão e outra de alumínio. Porém, as duas não motivava os alunos a criação, então, construí outra, como propõem Ostrower (2010, p.26) “no formar, todo construir é um destruir”.

Ou seja, foi necessário ordenar e passar por está experiência de construção da Lata de papelão e alumínio para desconstruí-la, com intuito de recriar um objeto mais atrativo sem delimitação em sua apreciação. Nos conceitos operatórios, discutidos por Rey (2002), a obra se torna um elemento ativo na produção de significado, muitas vezes extrapolando as intenções do artista. Por isso, houve a necessidade de modificação e reelaboração das ideias iniciais da lata, partindo assim, para uma nova “produção de sentido”, que se configuravam na preparação da terceira Lata.

A lata tinha que trazer os produtos que fizeram parte da confecção das imagens

pelos alunos. Era suas produções o resultado final. Mas, com quais materiais foram feitos? Por que não colocá-los em evidência na lata, já que ela estava num processo de apropriação de mecanismos e ferramentas estimuladoras, criativas para um público juvenil. Criar um objeto visualmente atrativo, feito de próprio punho requer conhecimento e paixão pela feitura. Contudo, Rey (2002, p. 128) nos lembra de que “toda obra de arte é uma resposta singular a um estímulo”. E esse estímulo proferido na construção da Lata artística vinha do desejo de ensinar sobre cores através da experiência artística utilizando a linguagem visual, propondo experimentos práticos e nutrindo discussões vindas da arte e da cultura.

Deste modo, surgiu a Lata três (figura 1). Mais colorida, criativa e ao mesmo tempo rústica, misteriosa.



Figura 1: Lata Artística três, 2017. Acervo da pesquisa.

Encobrimo-a de lápis de cores desgastados, bisnagas de tinta acrílica, pincéis antigos, formas geométricas emborrachadas, mostruário de tintas e tinta guache.

Todos esses materiais que foram usados por mim e pelos alunos foi colada na base lisa da lata, “enfeitando-a”, sem regras na metragem de cada objeto utilizado, assim a composição da superfície tornou-se alegre, colorida, divertida e atrativa.

Algumas manifestações observadas ao longo dos trabalhos com a *Lata* foi o modo como os alunos comportavam-se diante dela. Sentimentos de alegria e euforia, o desejo de sentir e segurar o objeto, eram paralisados pelo medo de danificar ou que alguém pudesse chamar-lhes atenção. “*Essa lata é bonita e colorida, mas tenho medo de tocar nela*”, falou sorrindo, Erica dos Santos, 17 anos. Já Aline Albuquerque, 16 anos, impressionada com os objetos que compõem a Lata observou: “*todos esses materiais a gente usa diariamente nas aulas de pintura, é muito legal vê-los assim, na lata*”. De tal modo, percebi que até as imperfeições nas formas, nos lápis de cores, nos

rabiscos de tinta, eram perceptíveis aos olhos do observador atento.

Além disso, inventar meu próprio caminho pedagógico, interligando diversos discursos, levou a rumos diversificados na compreensão do ensino de arte e no fazer artístico, através da observação da Lata três, que mediou conversações, análises entre alunos durante toda a ação de construção e aplicação desse artefato em sala de aula.

3 | CONVERGÊNCIAS DO FAZER ARTÍSTICO E O SABER DOCENTE

Como professora-pesquisadora de Artes Visuais, ansiosa por mudanças no modo de refletir o ensino de arte e lecionar conteúdo cor para alunos do ensino médio nas experiências pedagógicas em sala de aula, voltada para o fazer artístico como aprendizado, não foi uma tarefa fácil. No entanto, o desejo era positivo e pulsante em redesenhar novas tendências para as práticas artísticas e o saber docente, em expressar gostos e sensações cromáticas nas produções em sala de aula, compreendendo e interpretando os sentidos através de um objeto artístico.

Esse redesenhar veio em pesquisas como de Nelisa de Oliveira (2016), que se detém em investigar como os professores de arte pensam e atuam diante a formatação do conceito cor nas turmas do 7º ano do ensino fundamental, e a forma como os professores organizam suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Nesta abordagem, a autora se concentra nas experiências dos professores ao ensinar cor no ensino fundamental. Sandra Richter (2014) investiga a cor em sua experiência com a arte educação, e observa que na escola pesquisada são limitadas as possibilidades das crianças explorarem e experimentarem a ação de pintar. E ressalta que a pintura “poucas vezes é explorado como conhecimento que permitem outros modos de interação entre crianças, adultos e o mundo” (RICHTER, 2014, p. 57). Sendo assim, chama atenção para a importância desse momento intenso de desvelar por meio do fazer pictórico um pensamento intuitivo e totalmente aberto à novidade. Pois, trabalhos que discutem a cor diretamente sobre o ensino nas práticas artísticas e alçam questões relacionadas acerca das metodologias, empregadas nas aulas de Artes Visuais, são fundamentais para o crescimento pessoal, educacional e artístico desses sujeitos.

Esses estudos das práticas artísticas na educação de adolescentes na experimentação com as cores são essenciais nas áreas do conhecimento humano, mas não somente no ensino, e sim, com a contribuição de suas experiências realizados nos espaços em que tais produções foram estimuladas.

Portanto, acredito que aprender com as experiências diárias são caminhos para se alcançar o conhecimento, a partir delas que surgem aprendizagens significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências, assim como a criatividade. A esse respeito, Fayga Ostrower (1990, p. 251) discute que “o criativo na pessoa só pode aflorar e manifestar-se espontaneamente. A criatividade e sua realização correspondem assim a um caminho de desenvolvimento da personalidade”. Tais condições internas sensibilizam o indivíduo, em voga da criatividade, sua capacidade de engajar-se no que

se faz, baseado em suas experiências de vida e são mecanismos para o crescimento pessoal e criativo. Neste sentido, penso que não só pela espontaneidade o indivíduo desenvolve a criatividade, e sim, por uma série de estímulos e associações inerentes as suas experiências.

Ostrower (2010), em outro discurso, debate a criatividade como objeto a ser trabalhado orquestradamente. Em suma, a estudiosa defende que, atuando em conjunto com fatores entrelaçados, faz-se relação à problemática social, econômica, política e também a cultural. Por isso, se isolarmos tais elementos, inegavelmente, criamos barreiras em prol de inibir o livre fluir da criatividade. Conseqüentemente, a problemática da liberdade de criar torna-se evidente, porque, em determinados momentos, este dito manar da criatividade necessita de estímulos para florescer e mediar os modos como os sujeitos se expressam.

Deste modo, é possível inferir que a proposição de ações educativas em aulas de Artes, (pensadas para acionar e estimular a percepção artístico-criativa de alunos do Ensino Médio) possa ser uma oportunidade de prover outros aprendizados. Por isso, da importância de repensar e reposicionar o lugar do fenômeno cor nas experiências de ensino e aprendizagem, porque cotidianamente, são ilimitadas as possibilidades de experiências com a cor.

Além disso, ao repensar como a cor participa ativamente em nossas vidas nos levam a escolhas, uma vez que demonstra a interação entre a experiência e o fazer artístico e que venha de algum modo refletir sobre a opção da cor preferida, ou a estampa floral, quadriculada das roupas, da decoração. São gostos extraídos do cotidiano, do meio pelo qual o ser humano faz a interligação da vida com os espaços que vivencia. Porque “a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p.74).

Para Arslan e Iavelberg (2006), as práticas educativas em arte aproximaram-se das práticas sociais, incluindo a produção de diferentes tempos e culturas, como saberes a ser ensinados. No mais, segundo as autoras, as orientações didáticas a partir de trabalhos práticos de professores com seus alunos em sala de aula, adaptadas de acordo com o contexto educativo, são pontos a serem estudados e aplicados no processo ensino e aprendizagem, pois envolver o aluno no processo, desde a adaptação do espaço em que o projeto vai ser realizado ou na montagem de um ateliê de arte na escola são experiências que promovem reflexões e transformação do olhar desses alunos. “O modo de se fazer arte se transforma, e isso também ocorre com os espaços de produção” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.62).

Portanto, a cor aparece como objeto da experiência do olhar, das escolhas num enfoque artístico e cultural. São aprendizados constantes e trazem experiências culturais significativas como relações de costumes, beleza, cor, estética e aprendizado. Falar da cor como parte da cultura é um exercício que nos aproxima dos significados diários, é grande sua relevância em determinada cultura enquanto em outros, nem

tanto. Assim como Geertz (2008) compreende a arte como um sistema cultural simbólico, então, podemos compreender o fenômeno cor como entidade complexa, que nos imbuí significados também complexos e só fazem sentidos a partir das nossas vivências.

4 | ENCONTROS REFLEXIVOS DA PESQUISA EM ARTE E A PRODUÇÃO DA LATA ARTÍSTICA NO ESPAÇO EDUCATIVO

A Lata artística surgiu como um suporte provocativo para estimular os estudantes sobre as possibilidades de criação por meio das cores, instigando sensações, percepções, agregadas a partir das vivências dos alunos. As dimensões desse artefato provou ser artístico, social e cultural, realizadas a partir de observações exploratórias, na exposição da Lata, em oficinas desenvolvidas na escola; em análises das pinturas dos alunos e suas inquietudes ao longo dos processos de exposição da *Lata* como objeto participativo e necessário na composição sugestiva de uma pesquisa em artes.

Deste modo, a Lata passou a conversar com o processo de expressão e criação, sendo importante instrumento de análise como artefato estético na pesquisa e na construção de novas composições voltadas à educação. Contudo, a confecção da Lata tinha apenas um objetivo, chamar a atenção do estudante para a cor, e cada elemento posicionado nela foi pensado como estímulo à produção, à criação e à percepção através da pintura e da colagem, usando variados objetos e ferramentas utilizados na produção pictórica, em cores variadas compôs um instrumento-artístico-pedagógico.

A Lata artística apresenta um conjunto de ferramentas pedagógicas, a qual permite que o professor mediador trabalhe os conceitos de cor, teorize, analise e experimente cada um dos objetos contidos nela nas aulas de Artes Visuais. Acompanha um livro de Orientação didático-metodológico de experiências com a cor, que traz sugestões e dicas para o professor proceder no uso de cada um dos objetos, tendo-os como possibilidades de material pedagógico facilitador no processo de ensino, buscando aguçar a imaginação dos alunos, além de guiar e motivar rumo ao conhecimento voltado ao universo da cor, enquanto mecanismo de aprendizado e levar a discussões sobre o ensino de arte visuais e a docência criadora em ações educativas em sala de aula.

Deste modo, as ferramentas, os experimentos práticos sugeridos para dá suporte a metodologia da Lata Artística revelou nos trabalhos de pintura e colagem dos alunos, que por trás das nossas preferências subjetivas há uma enorme quantidade de informações que trazemos em nossa psique: “influências culturais, regionais, associações conscientes e inconscientes” (BARROS, 2011, p. 80). Assim, a compreensão do fenômeno cor e sua subjetividade podem contribuir para as práticas em sala de aula, na construção de imagens. Afinal, trabalhar com elementos que provocam e estimulam a criatividade e o conhecimento está no cotidiano, nos afazeres

diários, na escolha das roupas, na sensibilidade humana, valorizam a imaginação, a intuição e os acasos, conforme esclarece Ostrower (1990, p. 07) “a fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa, é o próprio viver”.

Igualmente, ocorre o aprendizado e a valorização das experiências. O fazer de alunos de Ensino Médio, em processo de formação revelado através da cor, suas preferências, gostos e demonstra que é possível reavivar momentos pictóricos da infância, muitas vezes, esquecido pela falta de comprometimento pedagógico, profissional e familiar, e ressignificá-lo em aprendizagem, criatividade e ensino.

5 | A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA DOS ALUNOS

Relatar as experiências dos alunos durante a realização do projeto é gratificante, pelo fato de participar desses momentos de reflexão, análise e aprendizado com cada um deles e de conhecê-los em seu potencial artístico e pessoal. Compartilhamos experiências artísticas, teorias e momentos de autoconhecimento e amadurecimento intelectual.

A espontaneidade e interesse dos alunos foram fundamentais para o sucesso e para a grande produção artística originada a partir do envolvimento dos alunos com artefatos, materiais e técnicas e, mostrar para a escola que isso é possível, ampliar atividades com os alunos que reverberam habilidades no mundo visual, não importa se não temos salas adequadas, ou laboratórios de artes. O importante, segundo Tourinho (2009, p. 146) é “molecar” com os artefatos que nos rodeiam. Fazer deles e com eles, objetos das nossas licenciosidades discursivas e metodológicas. Assim, garantir o sucesso na produção de obras autênticas e expressivas.

Dessas experiências em oficinas com os alunos, (figura 2) desenvolvi um livro intitulado de *Revoada em Cores: produções nos espaços educativos* e também uma exposição, afinal foram produzidas na dimensão “Experienciação” um acervo de mais de 40 trabalhos entre pinturas e colagens, durante dois anos de aplicação do projeto na escola. O material diversificado em temas, formatos e principalmente cores contribuiu para o aprendizado na manipulação e misturas de tintas, técnicas de pinturas em aquarela, guache, acrílica, óleo e ainda refletir sobre cada material que foi utilizado nas atividades práticas dos alunos. Arslan e Lavelberg (2006) falam da importância da constante reflexão dos materiais e suportes utilizados nos trabalhos de arte, pois são impregnados de história e se relacionam com o fazer, sendo rica fonte de conhecimento de pesquisa em propostas práticas nas aulas de artes visuais.



Figura 2: Alunos nas produções da oficina Compreensão (2017).

Fonte: Acervo da autora.

A exposição do projeto contou com a participação especial dos pais, direção, professores e serviço técnico pedagógico da escola. Os alunos foram homenageados pelos pais e agradeceram pelo incentivo da Escola com projetos que oportunize e estimule os alunos a produzirem e modelarem seus sonhos por meio das práticas artísticas. A importância de expor os trabalhos ganhou proporções além dos muros da escola, divulgado com seriedade as produções criativas e expressivas de cada aluno.

Portanto, todas as experiências voltadas para o estudo das cores fizeram com que o aluno ampliasse a capacidade do olhar, do ver que se formou, inconscientemente, na construção e assimilação de sua identidade e dos saberes adquiridos, através de sua própria experiência. Segundo Dewey (2010, p. 162): “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores. Mas o fazemos em graus diferentes da personalidade”.

Após a conclusão das oficinas, cada aluno escolheu um trabalho de pintura ou colagem e comentou sobre a imagem. A aluna Nívia Luz de Paula, 15 anos, em seu relato sobre a produção escolheu *“O arco-íris, o mundo que não existe”*. Demonstra um desejo de viver em um mundo melhor, mais colorido quando ela comenta: *“a cor no meu trabalho de pintura revela um mundo que deveria ser melhor, com mais cor. Há muita maldade no mundo, então eu tento transformar através de minhas pinturas com muita cor”*.

Deste modo, essas análises dos alunos não se esgotam, são leituras e interpretações carregadas de sentido, subjetividade e expressão, nas quais a cor foi o meio de expressão principal que revela, de maneira pictórica, o que de fato esses alunos tentam mostrar sobre o espaço em que vivem e o que esses saberes diários proporcionam como aprendizagens e crescimento artístico e cultural. A alegria de desenvolver trabalhos que possa estimular as potencialidades artísticas superam as expectativas dos alunos, tornando-os capazes de refletir, criar, mediar, selecionar e recriar novos papéis na cultura e no mundo das artes.

6 | CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A prática artística, nas aulas de Arte Visuais, ainda proporciona encantamento em adolescentes através da manipulação de materiais pictóricos, na experimentação das cores, articulados com as vivências diárias dos envolvidos. São caminhos que promovem reflexões sobre suas próprias experiências na produção de novas imagens. Contudo, neste processo de conhecimento das potencialidades individuais, o aluno aprofunda saberes a partir de práticas deixadas de lado na infância.

Para este fazer artístico com a cor, ainda com o apoio dos materiais didáticos contidos na Lata Artística, o desfecho das produções dos alunos aconteceu, espontaneamente: prazer de manipular a tinta, a delicadeza e concentração no momento de produção foi surpreendente. Certamente, ao final de tudo, essa experiência pictórica iria se encaminhar para as práticas artísticas em produções que exploravam a imaginação de cada educando.

Neste bailar de cores e materiais, a Lata Artística que, a priori, surgiu apenas como suporte dos materiais necessários para submergir no universo das cores, auxiliar o educando a explorar os materiais em busca de experimentar texturas, inventar cores e criar efeitos surpreendentes em uma nova linguagem visual. Logo, foi verificado que estimula e desenvolve a capacidade para novas descobertas e agrega suas preferências e gostos nas produções com a cor.

Acredito, pois, na possibilidade de termos preferências por determinadas cores e a partir daí impregná-las de subjetividade, tornando-as visíveis em produções criativas que venham reverberar em imagens que demonstre o cotidiano e suas diferenças na expressão, compreensão e fazer artístico de cada indivíduo, contextualizando sua história de vida permitindo que o educando tenha mais dinamismo e interação de sua realidade.

Por todo modo, suscitou observar a sensibilidade de experimentação da cor; composição da imagem resultante, hibridação de cores, o emprego das cores do cotidiano, sem muito importar-se com o possível nível alcançado de habilidades nas produções pictóricas. Por isso, empreguei, qualitativamente, a aplicação dos elementos pictóricos relacionados ao cotidiano dos alunos.

Ao final, as técnicas apreendidas pelos alunos tiveram boa assimilação, o uso dos materiais e as composições de misturas de tintas foram similarmente bem trabalhados. No que tange as produções, a simplicidade dos traçados, a forma de aplicação da cor no processo de composição, estavam bem evidenciados na maioria das pinturas. Ressalto, ainda, a existência de diferenças entre os participantes. Com efeito, cada um possui sua característica especial marcada com impressões bem pessoais.

Ressalto, ainda, que os alunos, quando são estimulados de forma apropriada, adquirem saberes e conhecimentos sobre si, revelando suas competências e reflexões sobre sua própria prática expressada dentro do contexto educacional, vivenciado em

sala de aula. Para tanto, as análises não se esgotam somente com as observações aferidas até aqui, sendo de vital necessidade, maior aprofundamento em torno dos momentos de criação coletivas ou individuais de alunos em processo de experiências artísticas com a cor, sejam eles antes, durante e depois da conclusão das aulas e oficinas de artes.

Contudo, existe a necessidade de trazer ações ligadas ao fazer artístico dentro e fora da escola, assim como, criar esforços a fim de desenvolver ferramentas que favoreçam o processo criativo com alunos do Ensino Médio, para dissipar a ideia equivocada de que as aulas de Arte consistam em momentos de lazer, e sim, em um processo de apreensão de conhecimento sobre os saberes adquiridos, voltado a um olhar crítico e reflexivo sobre sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARROS, Lilian Ried Miller. **A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e as teoria de Goethe**. 4ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins – 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. – Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2014.

KLEE, Paul. **Teoría del arte moderno**. Buenos Aires: Cactus, 2007.

OLIVEIRA, Nelisa Tânia Coe de. **Pensando e atuando com o conceito cor: a perspectiva dos professores de arte do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2016.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 25ª ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

_____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

REY, Sandra. **O meio como ponto zero** – Metodologia da Pesquisa em Artes plásticas – Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais . Org. Blanca Blites e Elida Tessler. – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

RICHTER, Ivone. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas. SP. Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, Sandra R.S. **Crianças pintando: experiência lúdica com as cores**. In. CUNHA, S.R.V.

da; LINO, D.L. (Orgs.). As artes do universo infantil. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, p. 57 – 105, 2014.

TOURINHO, Irene. **Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar.** In. MARTINS, Raimundo; e TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.* – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009, p. 141 -156.

SUDACAS – CORPOS INSURGENTES: CARTOGRAFANDO CORPOS *TRANS* COM A CÂMERA POR UMA ARTE POLÍTICA

Janayna Medeiros Pinto Santana

UFG, Faculdade de Artes Visuais – FAV/ PPGACV
Goiânia – GO

Rosa Maria Berardo

UFG, Faculdade de Artes Visuais – FAV/ PPGACV
Goiânia – GO

Texto publicado originalmente nos Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, realizado na FAV/UFG, setembro, 2018.

RESUMO: Este artigo objetiva a uma ruptura com o discurso colonizador e aos seus mecanismos de repressão na América Latina, cujos dispositivos nos condicionaram a permanecer como periferia do “primeiro mundo”, ou seja, com uma cartografia eurocêntrica ocidental à constituição política de nossos corpos como subalternizados. Esse invólucro precisa ser problematizado, e essa é a proposta de várias insurgências na arte política latino-americana. Por meio de uma abordagem interseccional, embasando-se nas teorias feministas, e também nas contribuições do movimento Kuir/cuir, dos estudos descoloniais e de epistemologias do Sul, busca-se romper com uma representação de subalternidade, propondo a ideia de corpos insurgentes. Pois, a descolonização, parte da ruptura contra as forças de dominação e à insubordinação aos

processos psíquicos que são articulados para nos manterem como sujeitos colonizados, suplantando a ideia de que seríamos inferiores. Assim, propor uma política sexual afirmativa implica na descolonização do pensamento latino-americano sobre as identidades forjadas, gerando práticas dissonantes das hegemônica e genealógica impostas. Nesse sentido, este artigo limita-se a expor partes dessa cartografia, pois não há como contemplar as múltiplas expressões e subjetividades de uma territorialidade tão diversa a não ser a questão da desterritorialização colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Transexuais/travestis; Interseccionalidade; Arte Política; América Latina.

ABSTRACT: This article aims at a rupture with the colonizing discourse and its mechanisms of repression in Latin America, whose devices have conditioned us to remain as periphery of the “first world”, that is, with a western eurocentric cartography to the political constitution of our bodies as subalternized. This envelope needs to be problematized, and this is the proposal of several insurgencies in Latin American political art. Through an intersectional approach, based on feminist theories, and also on the contributions of the Kuir/cuir movement, from the decolonial studies and from the epistemologies of the South, it seeks to break with a representation

of subalternity, proposing the idea of insurgent bodies. For decolonization is part of the rupture against the forces of domination and insubordination to the psychic processes that are articulated to keep us as colonized subjects, supplanting the idea that we would be inferior. Because, proposing affirmative sexual politics implies the decolonization of Latin American thinking about forged identities, generating dissonant practices of the imposed hegemonic and genealogical. In this sense, this article confines itself to exposing parts of this cartography, since there is no way to contemplate the multiple expressions and subjectivities of a territoriality so diverse as the question of colonial desterritorialization.

KEYWORDS: Transsexuais /Transvestites; Intersectionality; Political Art; Latin America.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo se configura como um exercício de desaprendizagem sobre a maior parte dos elementos que nos condicionam, tais como: a reprodução linguística colonial imperialista e sua concepção (para latino-americanos¹) de inferioridade e subalternidade; a educação e disciplinarização de nossos corpos em um sistema sexo-gênero binário (homem ou mulher) e o silenciamento das nossas subjetividades como um todo.

É necessário buscar nas produções locais a autonomia literária e intelectual e situar-se para além das próprias fronteiras, na expectativa de reverberar outros olhares sobre a América Latina. A linguagem tem seu papel de veículo das ideias e da cultura local, assumindo uma função peculiar também na resistência ao hegemônico, por isso a escolha da linguagem literária, artística e acadêmica deve partir de um trabalho árduo sob novas configurações de uma resistência contínua.

De acordo com Pelúcio (2012):

Falar de saberes subalternos não é, portanto, apenas dar voz àquelas e àqueles que foram privados de voz. Mais do que isso, é participar do esforço para prover outra gramática, outra epistemologia, outras referências que não aquelas que aprendemos a ver como as “verdadeiras” e, até mesmo, as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas. (p. 399)

Cabe aqui analisar como a arte política implica diretamente em ações dirigidas rumo a apropriação de espaços e discursos sob outras visualidades que se distanciam da imposta pela ideologia dominante, identificando outras referências de heroínas e heróis, para além do Velho Oeste e do “herói” sanguinário branco e heteronormativo.

Pretende-se aqui delinear uma pesquisa que parte de um registro visual (fotografia e *making of*) de um seminu na corporalidade de uma mulher transexual, negra e oriunda de classe baixa. Esse registro foi produzido em uma construção colaborativa entre a equipe composta por uma maquiadora, uma *filmmaker* e uma

1. A adoção do termo “latino-americano” aqui não se submete como uma forma de generalização das múltiplas subjetividades que há nesse espaço. Mas, a intencionalidade basta em protagonizar geopoliticamente um grupo que aparece “submetido” como subalterno, os sudacas. Contrapondo com uma ideia de resistência.

aluna da graduação (monitora do laboratório de fotografia), e em especial, com a *trans* fotografada, que orientou sua narrativa visual aos olhos da câmera (incluindo escolhas dos elementos de cena, posições, ângulos e expressões)².

Segundo W. Mignolo (2003, *apud* Pelúcio, 2012, p. 397) “nossa colonização é também epistemológica”. Por isso, é de extrema importância agora uma deseducação dessas formas políticas de organização dos nossos espaços e da nossa sociedade. Ao adentrar o meio universitário nota-se um “branqueamento” dessa parte populacional, uma silenciada política racial/étnica. Como também nota-se corpos dispostos em sua maioria, performativamente heteronormativos.

Trata-se de levar adiante um trabalho de cartografar corpos que dissidem com a forma generalizada, como a ocupação desse lugar (no sentido de local mesmo) por uma transexual negra, ou mesmo parda, ou mesmo negras e indígenas, entre outras formas de descolonização representativa de nossa sociedade. Viabilizar meios de acesso às “diferentes” se mantém como posicionamentos políticos, onde se há uma política pública amplamente falha. Então, aquelas *corpas*³ que subvertem devem constituir grandes interlocuções e amplas visibilidades.

É através da arte, em especial, se apropriando da linguagem audiovisual que esta pesquisa parte. Ao propor um ensaio visual com uma transexual negra, universitária e com uma trajetória de luta e de resiliência social constante, que oriunda de um trabalho de cartografar ações descoloniais no espaço da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia. Apresento a proposta de me comprometer com novas narrativas que se estabeleçam como exercício de embate ao imperialismo, a da construção em trabalho colaborativo, em co-criação e co-produção. Sendo assim, há uma forma de se registrar sob outras dinâmicas como a pessoa quer ser vista, e gerar a partir daí um diálogo e uma revisão conceitual de produção.

Em um país como o Brasil, onde há uma transfobia estatisticamente violenta, torna-se imprescindível partir desse diálogo sobre como as linguagens podem aferir ou, até mesmo, fomentar modificações nas ações. E, através das escritas, da produção visual, e mesmo de ações políticas cotidianas deve-se assumir um discurso de enfrentamento e resistência a todo e qualquer tipo de discriminação e enrijecimento à política de *corpas*.

Em uma primeira concepção, não assimilar em nenhum ponto a ideia de inferioridade e subalternidade, dar o reconhecimento e respeito da liberdade legítima sobre a organicidade de nossos corpos, enquanto gêneros e sexualidades, e à profusão de misturas em nossa formação étnico-racial. Portanto, compreender que

2. Ensaio *Sudacas: Corpos Insurgentes*, 2018 – equipe: Kamille Ferraz; Patrícia Guedes; Claudine Sarmiento; Karen de Aguiar e Janayna Medeiros.

3. Esse termo foi apropriado da escrita de Viviane Vergueiro (2015), para designar a si mesma e a todos os corpos *trans*. Segundo a autora, a pensar a diversidade rumo a outras epistemologias, enquanto posicionamentos políticos diante das colonialidades sobre as identidades de gênero inconformes. Fazendo referência direta a um exercício de descolonização da linguagem (intervindo no gênero da palavra corpo), a ser atribuído no feminino *corpas* implica diretamente a uma dissonância a língua normatizada.

a diversidade nos fortalece e deve ser valorizada, retomar nossas origens, recontar nossas histórias e produzir nossas próprias representações é o primeiro passo para uma condição de emancipação.

2 | A POLÍTICA NA ARTE E A ARTE-POLÍTICA: FORMAS VISUAIS DE RESISTÊNCIA

A arte se configura a partir de cada cultura e também da compreensão de que esse conceito é definidor de certas ações humanas e de seus produtos. Então, para compreender o que é arte, se faz necessário buscar o que não é arte, para logo evidenciar do que se trata. Porém, não cabe a essa discussão o incurso em tal empreitada, pois esse caminho, ou seja, o que arte não é, como nos alerta Tasca (2012, p. 18), é bem movediço. Contudo, é importante destacar que este estudo não pauta-se em outras formas de normatização da arte, mas sim em trazer à sua forma visual uma potente interlocução política.

Portanto, se estabelece aqui uma relação entre a arte e outros territórios, ou seja, arte e política, entendendo que a arte não se fixa, porém as interlocuções e discursos que estão imbricados a ela parecem se desprender das demais linguagens e ser usada tanto para fruição e entretenimento, quanto para corrosão e armamento bélico, buscando autonomia em imagens e sons. Utilizando a arte como um recurso de se inserir no meio político, gerando maior visibilidade à diversidade.

Conforme segue abaixo:

Assim, falar em autonomia da arte demanda explicitar o termo, situá-lo, circunscrevê-lo. De que autonomia se fala? O que se pretende com a utilização desse termo? [...] Se autonomia pode significar tantas coisas, considerá-la como um conceito pertinente para pensarmos as possibilidades de politização da arte contemporânea - o que gostaria de insinuar aqui - depende de como a compreendemos no contexto desta mesma produção. (TASCA, 2012, p. 29-30).

Ao aprofundar as pesquisas em nossas histórias e manifestações artísticas que cumprem a função de disseminar informações silenciadas e adormecidas, ou mesmo, sufocadas, na América Latina, encontramos trabalhos artísticos de grande potência descolonizadora, ou mesmo, desmitificadora dessa colonização.

Como exemplo, a arte sudaca de Diamela Eltit⁴, em especial os trabalhos *El cuarto Mundo* (literatura, 1988) e *Zona de dolor* (vídeo, 1980). No primeiro, a artista concebe uma narração sobre a “irmã sudaca” e sua transgressão, que dado o momento que se considera como sudaca⁵, essa irmã vê-se como independente e não mais se submete, compreende-se no processo de diferenciação à outra, e se reconhece, o

4. Diamela Eltit é uma eminente artista performática, romancista e crítica cultural chilena. Tanto como artista quanto como crítica, o trabalho de Eltit constitui uma contribuição importante para a teoria feminista e para os debates culturais. Cf. COSTA; REIS (2015).

5. Expressão utilizada por europeus e norte-americanos para designar de maneira pejorativa os latino-americanos, como sendo “americanos de merda”. Atualmente, a palavra foi resignada de forma política, em sentido reverso, referindo-se as pessoas de um novo mundo, uma periferia insubordinada. Cf. *El cuarto mundo*, de Diamela Eltit.

que reverbera na autorepresentação da autora. Diamela, no segundo, concebe seu corpo como uma ressignificação política e social. Essas contribuições também são absorvidas na presente pesquisa.

Outra ação situada como uma arte-política é a criação do *El Museo Travesti del Perú* (2009-2013), de Giuseppe Campuzano⁶. Ele engendra em seu trabalho arte-performance e uma pesquisa histórica, pois através de uma personagem ficcional que definiu como “travesti andrógino indígena/mestiço”, compõe uma retomada também histórica às travestis do Peru antes da colonização, e de como foram silenciados por tanto tempo. Esse museu se propôs a desafiar os cânones da própria sistematização da arte, pois esse era itinerante e performático, mas pode-se obter ainda um material de registro. “As ações são efêmeras, elas subsistem agora por meio de fotografias e filmes que circulam pelo mundo da arte”. (TASCA, 2012, p. 13)

G. Campuzano afirmou que seu trabalho partiu da ideia de fetiche ao próprio corpo travestido e de um narcisismo. Em sua fala, “Como musas travestis, encorajamos a interpretação e desafiamos a autoridade”, deixando evidente a sua intencionalidade de subverter. E, “se plantea entonces como subversión de la condición espuria que tanto el museo tradicional, como los presupuestos sociales, le endilgan.” (CAMPUZANO, 2009-2013, n.p.)

Outro exemplo dessa arte política que rompe com a estética colonial trata-se da “Cuceta”, uma intervenção artística (tatuagem) na região anal e perianal, em Tertuliana Lutzosa⁷. Ela afirmou que: “Foi dentro de um estado de autopsia espiritual que eu imaginei a cuceta para o meu corpo, como artesanato do cu que concretizaria muito sobre o meu pensamento traveco-terrorista.” (LUSTOSA, 2016, p. 406).

Partindo dessas premissas e anseios, esta pesquisa considera produzir mais registros sobre esses corpos que por si, são dissidentes aos “normais” e vandalizam com as categorias vigentes. Portanto, a proposta não trata-se somente de um projeto de arte política, mas uma forma de viabilizar formas de deslocamento da memória, da história e das produções visuais para a diversidade.

3 | A TRANSEXUAL E A TRAVESTI EM FOCO: OS DESAFIOS DA LINGUAGEM ÀS AÇÕES

O ponta-pé inicial para a busca de uma emancipação epistemológica parte do conhecimento dos mecanismos psíquicos de manutenção de uma ideologia dominante, ainda imperialista e brutalmente colonizadora, e congruentemente, uma apropriação da linguagem e seu uso como formas de ressignificação. Portanto, é necessário, conhecer os termos e conceitos que devam ser adotados e exercitar incessantemente seu uso, pois:

6. Giuseppe Campuzano foi um investigador e artista peruano, concebeu o Museu do Travesti do Peru, como forma política descolonial anti-hispânica e como enfrentamento na discussão sobre travestismo e transgeneridade.

7. Tertuliana Lutzosa se autodeclara como “Sertransneja”. É artista, professora de literatura e DJ.

Existe um uso sexista da língua na expressão oral e escrita (nas conversações informais e nos documentos oficiais) que transmite e reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas que se dão entre os sexos em cada sociedade e que é utilizado em todos os seus âmbitos. (FRANCO; CERVERA, 2006, n.p.)

Esta pesquisa pauta-se na necessidade de ampliar o debate em relação às nomenclaturas (termos nominativos) e/ou categorias que definem as *corpas* que aqui aparecem citados como insurgentes. Se trata dos termos “transexual” e “travesti” que, historicamente, vem exercendo um papel politizante sobre as diferenças, e o que as marcam. “Estar no mundo e interagir com a linguagem, as leis e o universo de signos permite que nos identifiquemos com diferentes gêneros e exerçamos de maneiras diversas as várias interfaces da sexualidade.” (CORREIA JR *et al*, 2013, p. 245)

Historicamente, o termo transexual foi utilizado pela primeira vez em 1910, pelo sexólogo Magnus Hirschfeld, que usou a expressão “transexual psíquico” para definir travestis fetichistas. Foi retomado em 1949, por Cauldwell, para definir categorias específicas de identificação transexuais, inaugurando a definição de um processo de transexualização de uma ‘mulher’ que queria se “masculinizar”. Na década de 1950 surgem novas publicações que problematizaram o tema. Nas décadas seguintes, 1960-1970, surgiram associações internacionais que buscaram afirmar identidades diferentes a lésbicas, gays e travestis. O termo transexualismo, assim como homossexualismo (“ismos”), tiveram implicação direta com a patologização de quem vive em contradição entre corpo e sexualidade, direcionando a uma ideia de perversidade sexual. (BENTO, 2006, p. 39-44)

Segundo Green (2000, *apud* BARBOSA, 2010, p. 87-88), o termo travesti foi citado pela primeira vez em uma publicação da Revista Manchete, referindo-se a homens que se vestiam de mulheres nos bailes de carnaval e, apesar do *travestismo* (termo citado pelo autor) e ser considerado crime (“atentado violento ao pudor” segundo o Código Penal), não faziam alusão à prostituição. O autor complementa que o termo foi disseminado em caráter depreciativo a “homossexuais efeminados”, como “bicha, viado, boneca”. Ainda aparece o termo “transformista” para definir pessoas que circulavam em núcleos artísticos da classe alta, como Rogéria e Divina Valéria⁸.

Através de termos que categorizam e determinam características específicas para certos agrupamentos é que vai-se enrijecendo mais a pluralidade de escolhas. “O processo de patologização e criação das categorias travesti e homossexual promovido pelos sexólogos deu suporte para a criação de estratégias para outra diferenciação, a entre transexuais e travestis” (BARBOSA, 2010, p. 88). E buscando definições que identifiquem as “verdadeiras transexuais” nas esferas médica e jurídica em especial, cada vez mais as travestis foram associadas às perversões, parafilias e fetiches e, as transexuais, com a relação direta de identificar-se profundamente com o sexo oposto:

8. Rogéria e Divina Valéria são atrizes e cantoras, amigas e rivais que ficaram, conhecidas no Brasil como transformistas, na década de 1980, atuaram no espetáculo *Les Girls*. Rogéria ficou mais conhecida do público brasileiro devido a maior permanência no país, depois de sua turnê pelo EUA, na Broadway, enquanto Divina Valéria foi para França, e ao retornar passou a se apresentar em países como Argentina e Uruguai.

Nesse sentido, transformar-se num tipo reconhecível de sujeito implica a contextualização situada de um signo dentro de campos semânticos que extrapolam seu uso local. Como esses discursos sobre o “transexual verdadeiro” são corporificados no Processo Transexualizador? Quais são seus efeitos nas performances identitárias de usuários/as trans e na linguagem que eles/as usam? Como, afinal, um indivíduo acaba por ser transformado em um tipo reconhecível de sujeito (trans) para os propósitos do Processo Transexualizador? (BORBA, 2016, p. 46)

Esse “verdadeiro transexual” é uma definição do sistema de saúde e do meio jurídico para que pessoas trans consigam fazer o acompanhamento com terapias hormonais e, se for o caso, a cirurgia de redesignação sexual. Essas determinações implicaram em uma comutação de suas ideias como receita de um bolo, assim, considerando os ingredientes e o tempo de preparo se obtém um produto, ideia essa adotada pelo SUS, em seguimento aos critérios do DSM e do CID⁹.

Contudo, deve atentar-se para:

[...] não confundirmos aquilo que é uma retirada de faca parcial – ou, noutras palavras, mera amenização de violências – com aquilo que está efetivamente comprometido com a cura, a reparação, e a promoção dos direitos humanos trans. Para isso, é fundamental ao menos notar que sangues trans – em particular os marginalizados também por racismos, elitismos e outras normatividades – continuam agonizando esfaqueados por aí. (VERGUEIRO, 2015, p. 205)

É importante expurgar a ideia de que a sexualidade é definida biológica e geneticamente, pois na concepção da transexualidade a pessoa busca uma desnaturalização e a readequação do corpo em outra forma de situar-se, a partir de sua identidade de gênero. Considerar o “natural” como algo imutável torna-se um erro, na medida que o próprio conceito de natural é interpelado pelo próprio contexto. (BUTLER, 2000 *apud* BORBA, 2016, p. 248).

Quanto a essas demarcações, é imprescindível o diálogo com a pessoa a ser identificada, tendo em vista as relações dessas transgêneras com suas *corpas* e suas experiências, para que se situem como transexual, travesti, transformista, *drag queen*, *crossdresser*, ou outras formas de enquadramento.

4 | VANDALIZANDO A COLONIALIDADE: UMA CARTOGRAFIA DA TRANSEXUALIDADE SUDACA

A violência foi a primeira linguagem que o colonizador se imbuíu para transmitir seus ideais em nosso território, nada foi pensado de forma diferente. E, trouxeram a violação dos corpos de nossos ancestrais que aqui habitavam. Essa violência se deu

9. No Brasil, a despatologização da transexualidade é recente, apenas em 18 de junho de 2018 foi removida da CID 10. Assim, antes caracterizada como uma doença mental, a transexualidade foi posicionada na CID 11, como “incongruência de gênero”, nome dado pela OMS, das condições relacionadas à saúde sexual, juntamente com disfunção erétil e anorgasmia, por exemplo. Mesmo reconhecendo que tal tema demanda maior aprofundamento às pesquisas e suas repercussões, reitera-se aqui que a despatologização é uma conquista de muitos movimentos sociais, como a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), entre outros grupos, como os LGBTQIA e o transfeminismo Interseccional.

pelos embates sangrentos, pelas formas de condicionamento físico e psíquico, e pela dominação ideológica sobre nossa sexualidade e relações de desejo e prazer. Como cita Hija de Perra:

Os conquistadores olharam aos homens indígenas como seres selvagens afeminados por conta da sua ornamentação e às mulheres como fogosas por terem parte dos corpos desnudos.

Nossos ancestrais foram vestidos com roupas estranhas à sua cultura original, cortaram os seus cabelos para diferenciá-los entre homens e mulheres e não permitiram, tomando-as por aberração, todas as práticas intersexuais que produziam alterações à moralista mente espanhola.

Hoje ainda estamos expostos a parâmetros herdados por estes violentos conquistadores através de uma valoração social, moralista e religiosa, que mudou para o bem e para o mal, ordenando essas estúpidas formas de pensamento em nossa vulnerável e adormecida sócio cultura latino-americana. (2014, p. 2)

A educação que nos vem sendo empurrada goela a baixo, reforça a miserável condição de inferioridade e o complexo de colônia, de subalternidade, de periferia, consistindo em um sistema econômico e político embasado pelo neoliberalismo. Esse modelo não nos serve, e deve ser vomitado. É basilar confrontá-lo diretamente, reescrever nossa história, no que é possível, com a dimensão ancestral de nosso território (como fez Campuzano). Cartografar geopoliticamente nossas diferenças, para expor a inconsistência dessas categorizações epistemológicas e genealógicas do Norte. E, aqui defende-se a produção artística de uma identidade sudaca (latino-americana) para que possamos ressignificar nossa semiótica, se é que se estabelecerá sob tal etimologia, e assim nossa própria estética, uma arqueologia de nossas agências.

O intuito é apresentar uma arte política. Dentro dessa pesquisa, essa ideia foi materializada em primeira edição por meio de um ensaio fotográfico (visual) e o *making of* (audiovisual). A ideia foi concebida afim de confrontar a política imposta por uma genealogia hegemônica dominante, que pretende a normatização de nossos corpos e subjetividades.

Assim, a partir de uma abordagem interseccional, busca-se construir em forma de co-autoria este ensaio, entre eu (fotografando), equipe (maquiagem, filmmaker e monitoria) e a pessoa fotografada (uma transexual, negra e oriunda de classe baixa). Dessa forma, pretende-se romper com o modelo imperativo de autoria e dialogar com essa agência focada no coletivo: “Na teoria da arte transfeminista em que se abrange modos de arte-escavações, as narrativas podem ser produzidas em coletividade ou insurgidas de uma contraconduta de gênero.” (LUSTOSA, 2016, p. 386)



Figura 1 - Ensaio Sudacas: Corpos Insurgentes, FAV/UFG, 2018

Romper é necessário, acima de tudo, por meio de outras narrativas que, comumente, não são contempladas nessa normatização do olhar oriunda de uma ideologia dominante, dispensando a concepção de uma postulação como minorias e evidenciando corpos insurgentes que vandalizam imaginários e concepções reducionistas de nós mesmos. E, a forma (metodologia) com que é feito ou como é proposto, é o lugar onde inicia o caminho a seguir.

Conforme Tertuliana Lustosa (2016) aponta:

Pensado a partir novas escritas de gênero no contexto latino-americano, a inserção no discurso da arte não se dá senão por uma subversão de autoria decolonial. Ela comunica-se através do entendimento de que existem hierarquias e apagamentos até mesmo nas instâncias de crítica à normatividade. (p. 386)

Esse fazer corpóreo na forma de interrogar ininterruptamente as “caixinhas” que são formuladas para o nosso ser diversificado e orgânico, estabelece-se como um exercício prazeroso, porém árduo, que demanda certa resiliência ativista do campo linguístico (discurso/visualidade), e a conscientização da necessidade da descolonização, sobretudo de gênero, viabilizando caminhos vertiginosos na segmentação enquanto corpos sociais e interacionais. Como aponta Simakawa¹⁰ (2012, n.p.):

[...] tomar consciência da vigência de um regime colonial de gênero consistiria, assim, em enxergar criticamente a hierarquização sistêmica das perspectivas cisgêneras acima das transgêneras e não-cisgêneras, e em encontrar formas de resistência individuais e sociais a este regime.

Partir para uma posição geopolítica de enfrentamento pressupõe ressignificar os sentidos primários humanos, de tato, audição, paladar, olfato, visão e tesão, para além

10. Douglas Takeshi Simakawa se trata da pessoa de Viviane Vergueiro, mas no presente trabalho traz-se as citações nomeadas de acordo com a autoria atribuída na data de publicação, somente como forma de cumprir as extenuantes normas de citação.

do bom senso colonizador. Assim como, de forma amplamente “despudorada”, Pelúcio faz uma provocação ao filósofo Paul Preciado:

Convido Preciado a levar ao limite sua proposta de ler o *queer* em continuidade com a crítica pós-colonial, trocando a testosterona, de suas experiências de gênero e de questionamento sobre monopólios de certos saberes, pelo ayuasca, deixando-se assim invadir por outras substâncias menos tecno, menos euro, menos andro, experimentando na carne outras formas de desafiar as epistemologias centrais. (2012, p. 390)

Nesse sentido, busca-se uma valoração das *corpas* ao nosso redor, e da interposição de discursos de resistência, na intersecção desses problemas que nos atingem. É o que o movimento *kuir/cuir* vem nos apontar.

Conforme Mombaça (2017, n.p.):

Kuir é uma inflexão fonética desse termo que nos foi informado pela produção euroestadunidense; e implica considerar, além das questões ligadas à dissidência sexual e de gênero, o problema da colonialidade em suas intersecções geopolíticas e de raça, classe, espécie.

Nessas *corpas* estão representadas uma dissonância (insurgência) ao modelo preconizado pelo colonizador, atribuindo um reducionismo ao binário, hegemônico e violento discurso sob “caixas” a nos aprisionarem. Portanto, essa insurgência se apresenta em uma arte política sudaca, visando práticas dissidentes em nossas narrativas e, em nossas produções artísticas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou pensar além das corporalidades capitalizadas, ou seja, pensar em pessoas trans que interagem socialmente como insurgentes, pois rompem com a normatização. Partindo de articulações com uma arte política dissonante e aprofundando nas categorias estabelecidas ao longo do tempo para caracterização dessas *corpas*.

Mediante o diálogo com uma literatura correlata e de grandes contribuições à presente pesquisa (pois muitas partem da escrita de pessoas trans e suas experiências), considerou-se ainda a necessidade de construir outros olhares sobre o tema, mediante o desafio de submeter academicamente a multiplicidade e a organicidade humana. Se algum dia essas dimensões possam ser redigidas.

Este trabalho não tem nenhuma intenção de ser um demarcador, estando amplamente inserido em jogo para possíveis refutações, mediante argumentos incisivos às partes, alcançando assim a finalidade de interlocução com o tema em questão. Buscou-se analisar e evidenciar o conceito de arte política e aprofundar na questão da linguagem e dos termos que categorizam a transexualidade. A partir do diálogo com outros autores e autoras que problematizam essa temática, esta pesquisa buscou o enfrentamento à colonização das *corpas*, entendendo essa ação como parte da linguagem, neste caso, visual.

Assim, os caminhos da pesquisa foram demarcados por uma incessante busca por falar, ver e ouvir para além de nossos quadrados. Que venham as janelas, as portas, até chegar o dia de derrubar-se as paredes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Bruno Cesar. **Nomes e diferenças**: Uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual. Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo: USP, 2010.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BORBA, Rodrigo. **Receita para se tornar um “transexual verdadeiro”**: discurso, interação e (des)identificação no processo transexualizador. Campinas, v. 55, n. 1, p. 33-75, abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000100033&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2018.
- CAMPUZANO, Giuseppe. **El Museo travesti**. Instituto Hemisférico de Performance e Política. Copyright 2009-2013. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/campuzano-presentation>> Acesso em: jun. 2018.
- CORREIA JR., José Agostinho; PEDRINI, Mateus Dias. **Corpos em trans-formação: Identidade e gênero em diálogo com travestis, transexuais, drag queens e transformista**. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: EDUFES, 2013.
- COSTA, Grazielle; REIS, Livia. **A voz da diferença latino-americana na literatura sudaca de diamela eltit**—uma leitura de el cuarto mundo. ABRALIC. 2015. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456013771.pdf> Acesso em: jun. 2018.
- FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: O que bem se diz... bem se entende. REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina), 1ª ed. Dez. 2006.
- LUSTOSA, Tertuliana. Manifesto traveco-terrorista. **Concinnitas**, ano 17, volume 01, número 28, set. 2016.
- MOMBAÇA, Jota (Monstra Errática/MC Katrina). **Para desaprender o queer dos trópicos**: desmontando a caravela queer. Ssexbbo, ago 28, 2016. Disponível em: <<http://www.ssexbbo.com/2016/08/para-desaprender-o-queer-dos-tropicicos-desmontando-a-caravela-queer/>> Acesso em: mai. 2018.
- _____. Sob Butler: Cruzando a dystopia brasileira. In: **Monstruosas**: Monstruosidades, políticas nômade e anti-humanismo. Dez. 2017. Disponível em: <<https://monstruosas.milharal.org/tag/jota-mombaca/>> Acesso em: jul. 2018.
- PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos à margem sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89/54>>. Acesso em: jul. 2018.
- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer nos trópicos. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 371-394, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/88/53>>. Acesso em: jul. 2018.

PERRA, Hirra de. Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. **Revista Periódicus**. Bahia: UFBA. 2ª edição, nov. 2014 – abr. 2015 ISSN 2358-0844

SIMAKAWA, Douglas Takeshi (Viviane Vergueiro Simakawa). **Pela descolonização das identidades trans**. VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, 2012.

TASCA, Fabíola Silva. **Por um conceito do político na arte contemporânea**: O fator Santiago Sierra. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-280-7

